

ISSN 2218-7405 (online)

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Основан в 2009 г.
Том 9, № 3, 2018



Главный редактор – **В.Н. Абросимов**
Зам. главного редактора – **Т.А. Магсумов, П.А. Кисляков**
Шеф-редактор – **Максимов Я.А.**
Выпускающие редакторы – **Доценко Д.В., Максимова Н.А.**
Корректор – **Зливко С.Д.**
Компьютерная верстка, дизайн – **Орлов Р.В.**
Технический редактор, администратор сайта – **Бяков Ю.В.**

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Founded in 2009
Volume 9, Number 3, 2018



Editor-in-Chief – **V.N. Abrosimov**
Deputy Editors – **T.A. Magsumov, P.A. Kislyakov**
Chief Editor – **Ya.A. Maksimov**
Managing Editors – **D.V. Dotsenko, N.A. Maksimova**
Language Editor – **S.D. Zlivko**
Design and Layout – **R.V. Orlov**
Support Contact – **Yu.V. Byakov**

Красноярск, 2018
Научно-Инновационный Центр

Krasnoyarsk, 2018

Science and Innovation Center Publishing House

12+

Современные исследования социальных проблем, Том 9, № 3, 2018, 180 с.
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) (свидетельство о регистрации Эл № ФС 77-39175 от 17.03.2010) и Международным центром ISSN (ISSN 2218-7405).

Журнал выходит ежемесячно

На основании заключения Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Журнал представлен в полнотекстовом формате в Научной электронной библиотеке в целях создания Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). ИФ РИНЦ 2016 = 0,242.

Адрес редакции, издателя и для корреспонденции:

660127, г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192

E-mail: sisp@nkras.ru

<http://ej.soc-journal.ru/>

Учредитель и издатель:

Издательство ООО «Научно-инновационный центр»

Russian Journal of Education and Psychology, Volume 9, Number 3, 2018, 180 p.

The edition is registered (certificate of registry EL № FS 77-39175) by the Federal Service of Intercommunication and Mass Media Control and by the International center ISSN (ISSN 2218-7405).

The journal is published monthly

All manuscripts submitted are subject to double-blind review.

The journal is included in the Reviewing journal and Data base of the RISATI RAS. Information about the journal issues is presented in the RISATI RAS catalogue and accessible online on the Electronic Scientific Library site in full format, in order to create Russian Science Citation Index (RSCI). The journal has got a RSCI impact-factor (IF RSCI). IF RSCI 2016 = 0,242.

Address for correspondence:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk, 660127, Russian Federation

E-mail: sisp@nkras.ru

<http://ej.soc-journal.ru/>

Published by Science and Innovation Center Publishing House

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2018

Члены редакционной коллегии

Широкалова Галина Сергеевна – доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой философии, социологии и политологии ФГБОУ ВО Нижегородская ГСХА (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Зубова Яна Валерьевна – доктор социологических наук, профессор кафедры менеджмента Филиала ФГБОУ ВО «Ухтинский государственный технический университет» в г. Усинске (Усинск, Российская Федерация);

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Ивановский государственный университет" (Шуя, Российская Федерация);

Ившина Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им.А.Н.Туполева (Казань, Российская Федерация);

Аминов Тахир Мажитович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация);

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАН, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (Казань, Российская Федерация);

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО "Владивостокский государственный университет экономики и сервиса" (Владивосток, Российская Федерация);

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, директор ЧУ "НИИ Педагогики и Психологии" (Чебоксары, Российская Федерация);

Серов Николай Викторович – доктор культурологии, профессор, Оптическое общество имени Д.С. Рождественского (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Фролов Илья Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (Липецк, Российская Федерация);

Денисенко Фелицата Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики детства, иностранных языков, информатики и частных методик ФГБОУ ВО "Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева" (Красноярск, Российская Федерация);

Бобкова Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладной экономики и менеджмента, Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Самара, Российская Федерация);

Трушников Денис Юрьевич – кандидат педагогических наук, зам. по УМР, Государственное автономное общеобразовательное учреждение Тюменской области «Физико-математическая школа» (Тюмень, Российская Федерация);

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника отделения правовой работы ФГКУЗ "Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации" (Балашиха, Московская обл., Российская Федерация);

Финогенова Ольга Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Российская Федерация);

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Мостицкая Наталья Дмитриевна – кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры культурологии и антропологии ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры» (Москва, Российская Федерация).

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**EDUCATIONAL AND
PEDAGOGICAL STUDIES**

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-5-15

УДК 373; 37.09

**ОЦЕНКА ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
КАРТ-ИНСТРУКЦИЙ В ОБЛАСТИ ШКОЛЬНОГО
ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Фарус О.А., Абдюкова Э.Ф.

В статье рассматривается проблема внедрения достижений современной химии в школьный курс. В рамках исследования решение данной проблемы предлагается за счет внедрения в школьное обучение практики использования карт-инструкций, которые содержат описание эксперимента по использованию тест-систем для определения качества объектов окружающей среды. Авторами представлен опыт по разработке и использованию карт-инструкций в рамках экологического практикума в школе города Оренбурга. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что применение разработанных карт-инструкций способствует повышению усвоения основных понятий и успешности обучающихся. В ходе исследования использовались методы сравнительного анализа, теоретических обобщений, наблюдение за ходом учебного процесса, опрос, анализ полноты выполняемых операций. Результаты исследования могут быть применены учителями химии, биологии для организации экологического практикума, а также в ходе написания исследовательских работ с обучающимися школ.

Ключевые слова: карты-инструкции; школьный практикум; тест-методы.

ASSESSMENT OF THE POSSIBILITY OF USING CHEMICAL EXPERIMENT PASSPORTS IN THE FIELD OF SCHOOL CHEMICAL EDUCATION

Farus O.A., Abdiukova E.F.

The article deals with the problem of introducing the achievements of modern chemistry in the school course. As part of the study, the solution to this problem is proposed by introducing the practice of using passports for the chemical experiment in school, which contain a description of the experiment on the use of test systems to determine the quality of environmental objects. The authors present their experience in the development and use of passports for the chemical experiment in the framework of the environmental workshop at the school of Orenburg. The results of the experimental work showed that the use of the developed maps helps to improve the absorption of the basic concepts and the success of students. Method of research: comparative analysis, theoretical generalizations, monitoring of the educational process, survey, analysis of the completeness of the actions. The results of the study are intended for teachers of chemistry, biology for the organization of environmental workshops, as well as in the course of writing research papers with students of schools.

Keywords: *passports of chemical experiment; school workshop; test-methods.*

Актуальность исследования

XXI век – век глобальных перемен, которая затрагивает, в том числе и образование. Происходящие переменны направлены на развитие и создание новых наукоемких технологий. В основе процессов по развитию наукоемких технологий находятся высококвалифицированных специалисты. Подготовка подобных специалистов это многоступенчатый и длительных процесс, который начинает-

ся со школы. Поэтому в настоящее время одним из перспективных направлений развития школьного образования – это введение в школьный курс достижений современной науки. С другой стороны, согласно ФГОС, к личностным характеристикам выпускника школы относятся:

- владение основами научных методов познания окружающего мира;
- готовность к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность [3].

Данные характеристики могут быть сформированы за счет включения учащихся в активную экспериментальную познавательную деятельность, что позволит им осмыслить и разобрать суть изучаемого явления, и использовать усвоенный материал в качестве способа дальнейшего познания. Использование эксперимента способствует развитию самостоятельности у обучающихся и формированию умений и навыков [3]. Таким образом, использование эксперимента позволяет параллельно у обучающихся формировать необходимые ЗУН. Из сложившихся противоречий вытекает проблема исследования, которая заключается в поиске возможности внедрения достижений современной химии за счет использования карт-инструкций в школьный курс для развития у школьников исследовательских умений.

В рамках проводимых научных исследований была показана эффективность использования тест-систем для определения различных компонентов в окружающей среде. Преимущество тест-систем заключается в низком расходе реактиве, простоте использования [1, 2]. Все это определяет возможность использования тест-систем в школьном эксперименте.

Химический эксперимент помогает обучающемуся решить практические жизненно важные задачи. Так как именно с помощью эксперимента обучающиеся смогут сформулировать проблему, отыскать и преобразовать необходимый материал, логически его осуществить и самостоятельно сделать выводы.

Практикум – считают, одним из эффективных форм школьного химического эксперимента, ведь только в нем возможно сочетать обобщение, систематизацию, повторение, углубление материала на самостоятельном экспериментальном уровне. Проведение химического эксперимента в виде практикума приводит к обобщению знаний и умений, обучающихся по химии, даст возможность преодолеть теоретическую разобщенность изученных разделов химии. В школьных предметах естественнонаучного цикла (в том числе и химии) проведение практикумов дидактически целесообразно, так как можно применить различные организационные формы: групповые, индивидуальные, фронтальные и существует возможность применения различных технологий обучения. Школьный лабораторный практикум способствует организации познавательной деятельности учащихся в той форме, которая будет основной, первичной для процесса усвоения – в образной, наглядной, материальной. Именно с этих форм деятельности начинается процесс усвоения.

Экспериментальная часть

Нами был проведен опрос учащихся 10 классов, результаты которых показали, что основу интереса обучающихся к химии составляет интерес химическому эксперименту на уроках химии.

В связи с этим, предлагаем, практическую разработку для школьного экологического практикума: «Оценка качества объектов окружающей среды с помощью тест – методики». Целью введения данного практикума является изучение теории и практики химических, физико-химических и физических экспресс – методов анализа объектов окружающей среды. Задачами являются:

- формирование у учащихся теоретических основ, методологии и практического выполнения аналитических измерений в условиях экспресс – анализа;
- формирование навыков индивидуальной работы при выполнении химического эксперимента;
- освоение компьютерной техники с целью использования ее возможностей для оформления лабораторных работ;

- на основании полученных теоретических знаний и практического овладения методами анализа объектов окружающей среды, а также методами расчета результатов эксперимента, учащиеся могли правильно выбрать методы исследования объектов в соответствии с поставленной перед ними проблемой, разработать схему анализа, практически провести его и интерпретировать полученные результаты.

Нами были разработаны 2 типа карты – инструкций к практическим работам, подходящие, как для учителя, так и для учащихся: первый тип карт, основан на применении готовых тест-систем и второй тип – в котором предполагается сначала самостоятельно получить тест – системы, а затем, используя их провести соответствующий анализ. Использование карт-инструкции различного типа позволит определить уровень сформированности умений и навыков обучающихся. Более того ориентируясь на личные особенности учащихся и их уровень подготовки учитель может упростить второй тип карт-инструкций, подготовив основу для тест-системы самостоятельно.

Приведем пример карт-инструкции второго типа.

Карта – инструкция к практической работе:

«Формирование твердофазных тест – систем для определения концентрации ионов Fe^{3+} в растворе и определение концентрации ионов Fe^{3+} в природной воде»

Цель: получить тест – систему и определить концентрацию ионов железа (III) в природной воде.

Задачи:

Образовательные:

- в процессе практической работы сформировать у учащихся знания о тест-системах, о правильном пользовании тест – системами.
- учить проводить исследования и наблюдения, делать самостоятельные выводы; заполнять лабораторные отчеты.

Воспитательные:

- посредством эксперимента привить навыки трудолюбия, бережного отношения к реактивам, к природе, эстетические качества.
- воспитание экологической грамотности;
- воспитывать умение работать в группе, отрабатывать умение проводить эксперименты;

Окончание карты-инструкции

Развивающие:

- в ходе урока совершенствовать технологию группового обучения;
- развивать навыки самостоятельности и аккуратности при оформлении работы;
- продолжить развитие умений наблюдать, сравнивать изучаемые явления, выявлять причинно-следственные связи, делать соответствующие выводы.

Оборудование: химический стакан, стеклянная палочка, чашка Петри, электрическая плитка,

Реактивы: фильтровальная бумага, дистиллированная вода, роданид калия (тиоцианат) или натрия.

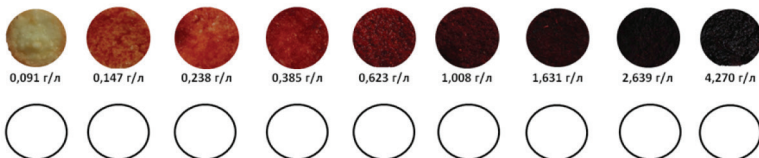
Ход работы:

а) получение твердофазной тест-системы

В химический стакан налить 20 мл воды и растворить 1/2 микрошпателя роданида калия или натрия (~0,0001 г). Полученный раствор хорошо перемешать и перелить в чашку Петри. Из фильтровальной бумаги вырезать полоски размером 0,5x1 см и опустить их в полученный раствор на минуту. Затем полученные полоски просушить, оставив на 72 часа при комнатной температуре.

б) определение концентрации ионов цинка в растворе.

- 1) Подготовить пробы к тестированию: в химический стакан взять пробу природной воды объемом 10 мл
- 2) Возьмите приготовленную индикаторную бумагу положите на белый фон (лист бумаги формата А4).
- 3) Пипеткой Пастера отберите 0,5 мл исследуемого образца и капнуть на индикаторную бумагу.
- 4) Через 1 мин сравните окраску индикаторной бумаги с контрольной шкалой.
- 3) Записать результаты и сделать соответствующие выводы о концентрации ионов железа (III) в воде.



Контрольные задания.

1. Напишите уравнение химической реакции, лежащей в основе анализа
2. Найдите в литературных источниках ПДК для ионов железа (III) в различных видах вод (питьевая вода, природных водоемах различного назначения).
3. На основании полученных результатов сделайте вывод о качестве исследуемого образца воды.
4. Зарисуйте используемое оборудование и опишите его назначение.

Результаты и их обсуждение

Данные работы были проделаны учащимися 10 классов. Проведенный анализ и наблюдение, показали, что обучающиеся с большим интересом и ответственностью подошли к выполнению практической работы. К тому, же предложенные карты-инструкции не вызвали вопросов как со стороны учителей, так и учащихся. Для более точной оценки эффективности внедрения карт-инструкций в школьную практику нами были выбраны следующие показатели: уровень общей информированности (методика Карповой Г.Ф. и Михайлычева Е.А.) и коэффициент успешности, основанный на определении изменения коэффициента полноты выполняемых операций в начале и в конце эксперимента [7, 8]. Оценка уровня общей информированности проводилась на основании результатов тестирования, по соотношению выполненных обучающимся заданий теста к общему числу заданий в тесте. Тестирование проводилось по четырем разделам: загрязнение окружающей природной среды и здоровье населения; антропогенное воздействие на гидросферу; антропогенное воздействие на атмосферу; антропогенное воздействие на почву. В тест включались два вопроса, для ответа на которые необходимо было использовать знания по химии и экологии. Оценка выполнения проводилась по следующей шкале: не использовали знания экологии – 0; использовали знания экологии при ответе на один вопрос – 1; использовали знания экологии при ответе на два вопроса – 2. Результаты тестирования помещены на диаграмме (рис. 1).

Анализ экспериментальных данных показывает, что использование карт-инструкций в рамках школьного экологического практикума позволяет существенно увеличить уровень общей информированности обучающихся и способствует формированию у них способности к разностороннему анализу проблем, в том числе и экологических.

Значение коэффициента успешности определяли для контрольного и экспериментального класса. В ходе исследования данный коэффициент для контрольного класса близок к нулю (0,1), а для экспериментального класса получился равным 1,31. Полученные значения коэффициента показывают, что в контрольном классе полнота вы-

полнения операций в начале эксперимента и в конце практически не изменилась, а для обучающихся в экспериментальном классе полнота выполнения операций в конце эксперимента значительно выше, чем в конце. Все это позволяет сделать вывод об эффективности использования разработанных карт-инструкций в школьной практике для развития и формирования экспериментальных навыков.

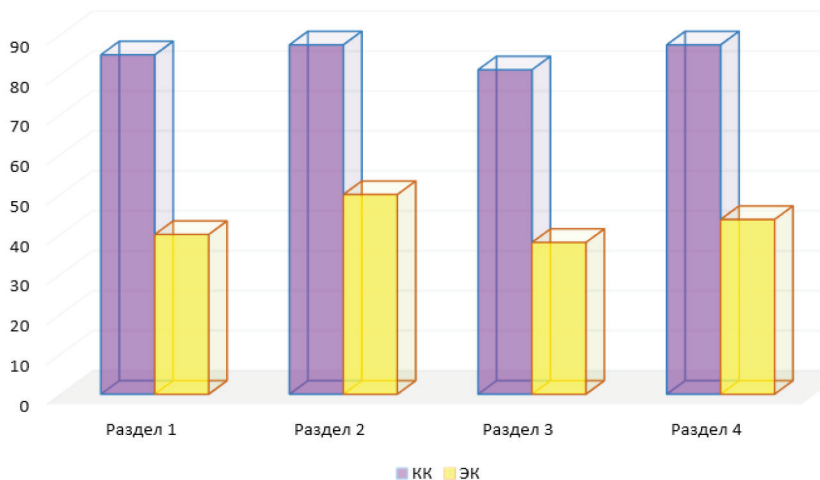


Рис. 1. Диаграмма изменения уровня общей информированности обучающихся (КК – контрольный класс; ЭК – экспериментальный класс)

Таким образом, эффективность использования рассматриваемых карт определяется несколькими причинами:

- Разработанные карты позволяют донести до обучающихся учебную информацию тремя способами одновременно: вербально (описательно) в виде текста, визуалью (наглядно) в виде схем, графиков, шкал и т.д. и формульно (аналитически) в виде формул. Это позволяет добиться высокого уровня сформированности экспериментальных умений и навыков у обучающихся.
- Карты-инструкции могут быть изменены учителем (усложнены и упрощены) в зависимости от уровня подготовленности учащихся, что позволяет реализовывать личностно-ориентированный подход при обучении химии.

- Использование карт-инструкций в рамках школьного химического образования позволяет реализовать метапредметные связи, что приобретает особую актуальность при отсутствии некоторых предметов в школьном курсе, например, экологии, и в тоже время необходимости формирования особого способа мышления, например, экологического.
- С помощью карт-инструкций в школьный курс можно своевременно и в доступной форме вводить достижения современной химической науки.

Список литературы

1. Zolotov Y.A. On the methodology of creation of novel techniques for quantitative chemical analysis // *Journal of Analytical Chemistry*. 2016. Т. 71. № 10. С. 1014–1015.
2. Арыари V.V., Dmitrienko S.G., Zolotov Y.A. Analytical possibilities of digital colorimetry: determination of nitrite using polyurethane foam // *Moscow University Chemistry Bulletin*. 2011. Т. 66. № 1. С. 32–37.
3. Качалова О.И., Качалов Н.А. Блочно-модульное конструирование набора учебного оборудования для проведения практикума // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014. № 8 (149). С. 16–20.
4. Жидкин В.И., Маркинов И.Ф., Якунчев М.А. Экологический аспект в преподавании биологии в школе и ВУЗе // *Интеграция образования*. 2014. Т. 18. № 4 (77). С. 110–115.
5. Golichenkov A.K., Ispolinov A.S., Kadyшева O.V. The WTO, ecology, and Russia: The time to make decisions // *Russian Journal of Ecology*. 2014. Т. 45. № 5. С. 333–337.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения 3 марта 2018 г.).
7. Нежнов П.Г., Карданова Е.Ю., Эльконин Б.Д. Оценка результатов школьного образования: структурный подход // *Вопросы образования*. 2011. № 1. С. 26–44.

8. Знаменская О.В., Островерх О.С., Рябинина Л.А., Хасан Б.И. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 53–76.

References

1. Zolotov Y.A. *Journal of Analytical Chemistry*. 2016. V. 71. № 10, pp. 1014–1015.
2. Апыри V.V., Dmitrienko S.G., Zolotov Y.A. *Moscow University Chemistry Bulletin*. 2011. V. 66. № 1, pp. 32–37.
3. Kachalova O.V. Kachalov N.A. *Bulletin of the Tomsk state pedagogical University*. 2014. № 8 (149), pp. 16–20.
4. Zhidkin V.I., Markinov I.F., Iakunchev M.A. *Integration of education*. 2014. V.18. № 4 (77), pp. 110–115.
5. Golichenkov A.K., Ispolinov A.S., Kadyshcheva O.V. *Russian Journal of Ecology*. 2014. V. 45. № 5, pp. 333–337.
6. Federal state educational standards of General education. Rules for the Citing of Sources. <https://минобрнауки.рф/документы/543> (accessed March 3, 2018).
7. Nezhnov P.G., Kardanova E.Iu., Elkonin B.D. *Voprosy obrazovaniya* [The education]. 2011. № 1, pp. 26–44.
8. Znamenskaia O.V., Ostroverkh O.S., Riabinina L.A., Khasan B.I. *Voprosy obrazovaniya* [The education]. 2009. № 3, pp. 53–76.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фарус Оксана Анатольевна, доцент кафедры химии и методики преподавания химии, кандидат химических наук, доцент *Федеральное государственное педагогическое высшее образование «Оренбургский государственный педагогический университет»*
ул. Советская, 19, г. Оренбург, 460014, Российская Федерация
farusok@yandex.ru

Абдюкова (Файзулина) Эльвира Фанилевна, магистр 2 курса направление 44.04.01 Педагогическое образование, направленность Теория и методика химического образования.

Федеральное государственное педагогическое высшее образование «Оренбургский государственный педагогический университет»

*ул. Советская, 19, г. Оренбург, 460014, Российская Федерация
ilvira-94@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Farus Oksana Anatolevna, Candidate of Chemistry (Ph.D), Docent
(Associate Professor)

Orenburg State Pedagogical University

19, Sovetskaya Str., Orenburg, 460014, Russian Federation

farusok@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1426-6534

Abdiukova Elvira Fanilevna, Second Year Master

Orenburg State Pedagogical University

19, Sovetskaya St

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-16-27

UDC 378.1

THE PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS IN CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH

Bagateeva A.O., Ryseva Yu.V., Vasilyeva A.A., Garaeva R.S.

The article deals with the concepts of “communicative competence” and “foreign language communicative competence”. The research is based on such methods as observation, analysis, and modeling method. The article presents the author’s interpretation of the concept of foreign language communicative competence of students from the position of competence and system approaches. The authors give the component composition of foreign language communicative competence from the point of view of various researchers, define its structural elements. On the basis of the analysis, the model of modular technology of foreign language training of technical university students is constructed, the characteristic of its structural components is given, and also the results of its implementation in the process of foreign language training technical university students are described. The use of modular technology in foreign language training of technical university students allows to obtain a high level of foreign language communicative competence. The model of modular technology of foreign language training of technical university students is developed. The results of the study can be applied to the foreign language training of students not only technical universities, but others as well.

Keywords: *foreign language training; foreign language communicative competence; competence approach; modular technology of education.*

ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Багатеева А.О., Рысева Ю.В., Васильева А.А., Гараева Р.С.

В статье рассматриваются понятия «коммуникативная конкуренция» и «иноязычная коммуникативная компетентность». В

основе исследования лежат такие методы, как наблюдение, анализ и моделирование. В статье представлена авторская интерпретация понятия иноязычной коммуникативной компетентности студентов с позиции компетентностного и системного подходов. Авторами представлен компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции с точки зрения различных исследователей, определены его структурные элементы. На основе проведенного анализа была построена модель модульной технологии иноязычной подготовки студентов технического вуза, дана характеристика ее структурных компонентов, а также описаны результаты ее реализации в процессе иноязычной подготовки студентов технического вуза. Использование модульной технологии в обучении студентов технических вузов иностранному языку позволяет получить высокий уровень иноязычной коммуникативной компетентности. Разработана модель модульной технологии иноязычной подготовки студентов технического вуза. Результаты исследования могут быть применены к иноязычной подготовке студентов не только технических, но и других вузов.

Ключевые слова: *иноязычная подготовка; иноязычная коммуникативная компетентность; компетентностный подход; модульная технология обучения.*

Introduction

The article is devoted to the actual issue of foreign language training in the conditions of scientific and technical cooperation, internship opportunities abroad, work with technical documentation in foreign languages. The subject of the analysis is foreign language training of students in terms of competence-based approach [7]. The authors aim is to reveal the peculiarities of foreign language training in a technical university [12], identify the existing problems, suggest ways of solving them. In modern conditions of expansion of international relations, a high level of foreign language training of students studying in technical universities [13, 14] becomes absolutely important. Moreover, restructuring of the entire system of foreign language education is closely connected with the transition to a two-level education (bachelor's and

master's) and implementation of the competence approach. Such trends in education [4] require intensive enrichment of the process of formation of foreign language communicative competence (FLCC) as a result of foreign language training of both new content and new methods [1, 2]. Thus, at the present stage of Russia's development in the context of social, political, economic and sociocultural changes, there is every reason to consider foreign language training as a necessary condition of successful professional activity of future graduates from technical universities – potential participants of intercultural dialogue, underlining the need of foreign language training of technical university students [3]. However, teaching foreign language with the professional orientation, as well as the level of FLCC is not high enough which is evident by the shortage of specialists with the high level of the developed FLCC [9]. To achieve high level of FLCC, it is necessary to use innovative approaches to foreign language teaching in addition to traditional ones [10]. There are various technologies used in language training of technical university students [11]. The conducted analysis has shown that there is some experience of training technical university students in the aspect of foreign language training and modular technology is considered the most effective [15]. The result of high-level foreign language training should be the personal development of students, the desire to deepen their professional knowledge by means of foreign language [6]. To achieve this goal, it is necessary to develop the modular technology model of foreign language training of technical university students and implement it in the educational process. To verify the effectiveness of the developed model, the experimental work was carried out on the base of the Automotive Department of Naberezhnye Chelny Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution “Kazan (Volga region) Federal University” where 250 students took part in the experiment who were divided into control and experimental groups [8].

Methods

The detailed analysis in theoretical aspect of content and component composition of FLCC has shown that researchers define it in various

ways: for instance, FLCC is considered as possession of oral and written communication (W. Hutmacher) [15], as an individual's ability (I.I. Galimzyanova, N.I. Gez) [9, 10], as a component of professional training (R.P. Milrud) [11]. There is no totally accepted set of the FLCC components, but it is possible to define some universal components – linguistic (language), speech, sociocultural, strategic (compensatory), discursive, educational, intercultural competences [5].

Due to the system-based and competence-based approaches, the authors of the article suggest their own definition to the FLCC concept and offer the set of competencies which are included into the FLCC.

Results

The authors' definition of the FLCC concept is the following: it as an integrative characteristic of foreign language training that helps to communicate in the sphere of future professional activity and increase professional level by means of foreign languages. According to the definition, we offer the following set of competencies are included into the FLCC: linguistic competence, speech competence, sociocultural competence, strategic competence, self-educational competence [3,8].

- ***The linguistic competence***, which involves the ability to understand and apply units of foreign language in accordance with the professional area: its invariant part is possession of knowledge of the basic phonetic, lexical, grammatical, derivational phenomena; the variable part presupposes the possession of professional (automotive) vocabulary;
- ***The speech competence***, which reflects the required level of proficiency in communication technology: its invariant part includes the ability to understand and generate foreign-language utterances in communicative processes; the variable part involves the ability to understand foreign-language texts and use various types of communications in the field of service, maintenance, cars sales and technological equipment;
- ***The sociocultural competence***, which involves the ability to understand and use linguistic forms in accordance with the situation:

the invariant part is determined by the ability to social interaction in accordance with the accepted moral and legal norms, standards, culture and traditions of the foreign-speaking countries; the variable part consists of knowledge of sociocultural information about the automotive industry, the sphere of car service in the countries of studied language;

- ***The strategic competence***, which includes the ability to compensate the lack of knowledge of foreign language; the invariant part is based on the ability to use basic phrases and clichés, synonyms when solving professional problems in foreign language; the variable part is the ability to get out of the situation with a deficit of language structures with representatives of auto companies, suppliers of spare parts and materials, using phrases and clichés of professional vocabulary;
- ***The self-educational competence***, which involves the motivation to further study of foreign languages, for self-education: the invariant part includes ability to study foreign languages and cultures independently; the variable part determines the ability to use foreign language opportunities for further professional growth [8].

The results of implementing the developed model are the following: the level of foreign language training increased significantly in the experimental groups, which confirms the effectiveness of the implemented model of foreign language training of technical university students in the experimental groups; the motivation of students to learn foreign language significantly increased in the experimental groups; activity and interest in learning foreign language were not observed in the control groups; moreover, students of the experimental groups reached a high level of reflection and ability to self-development; in the control groups this figure remained at the initial low level [8].

Discussion

There are various technologies in the practice of foreign language training of technical university students such as project technology, case-technology, technology of contextual education, modular technol-

ogy, etc. However, in our opinion, the use of modular technology in the foreign language training of technical university students has a number of advantages: the content of education is based on the activity basis and is presented in separate blocks; the clear structure of the educational material allows students of technical orientation with logical, systemic thinking to improve the level of foreign language training more effectively.

A model of modular technology of foreign language training of technical university students has been developed on the basis of FLCC structure, the main structural components of which are: theoretical and methodological unit; purposeful unit; content unit; process-technological unit and effective-evaluative unit. Together, the components of the developed model determine the achieved result that is a high level of foreign language training which is necessary for effective search of information from foreign sources and professional communication in a foreign language.

Conclusions

Nowadays the need for specialists with a high level of foreign language training for personal and professional communication is growing due to the intensive development of international cooperation and Russia's integration into the world community.

There are many technologies in language training of technical university students but due to the analysis the modular technology is considered to be the most effective in the aspect of foreign language training. Modular technology of foreign language training of technical university students is a specially organized process of foreign language learning to achieve a high level of FLCC development. The results of the experiment have proved the effectiveness of the developed model of modular technology of foreign language training of technical university students.

Acknowledgements

The work is performed according to the Russian Government Program of Competitive Growth of Kazan Federal University.

References

1. Akhmetzyanova G.N. Vliyaniye sotsialno-ekonomicheskikh protsessov na sistemu nepreryivnogo professionalnogo obrazovaniya rabotnikov avtomobilnoy otrasli [The impact of socio-economic processes on the system of continuing professional education of employees of the mobile industry]. *Kazan pedagogical journal*. Kazan. 2010. No. 2 (80), pp. 11–17.
2. Akhmetzyanov G.N. Kompetentnostnyiy podhod k sisteme nepreryivnogo professionalnogo obrazovaniya pri podgotovke rabotnikov dlya avtomobilnoy otrasli [Competence approach to the system of continuous professional education in preparing workers for the automotive industry]. *Bulletin of Kazan technological University*. 2009. No. 4, pp. 349–355.
3. Bagateeva A.O., Akhmetzyanova G.N., Valeeva N.Sh. *K probleme formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti bakalavrov v tehničeskoy vuzе* [To the problem of formation of foreign language communication catelnau competence of bachelors in a technical College]. *Bulletin of Kazan technological University*. 2014. No. 11. Vol. 17, pp. 251–253.
4. Bagateeva A.O., Shaidullina A.R., Ishmuradova A.M., etc. The Implementation of the Cluster Approach in the Regional System of Vocational Education. *Review of European Studies*. 2015. Vol. 7. №4, pp. 66–72.
5. Bagateeva A.O. The Methodological Approaches Of The Process Of Forming Foreign Language Competence For Future Specialists Of Technical Universities. *The materials of the 2nd International Scientific Conference «Science and Education»*. Germany, Munich. 2012, pp. 200–204.
6. Bagateeva A.O. , Ishmuradova A.M., Yevgrafova O.G., Derdizova F.V., Maksimova E.V., Romazanova O.V., Fassakhova G.R. The model of formation of Foreign-Language skills of the students in Self-Learning activities. *Asian Social Science*. 2014. Vol. 11. Issue 1, 2, pp. 162–168.
7. Bagateeva A.O., Akhmetzyanova G.N. Psychoeducational Support Of Foreign Language Training In Higher School. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)* Vol. 7, Issue. 12, December (2017) 018–022, pp. 183–187.
8. Bagateeva A.O., Akhmetzyanova G.N. Modular Technology Of Foreign Language Training Of Technical University Students. *Modern Journal*

- of Language Teaching Methods (MJLTM)* Vol. 7, Issue. 9.2, September (2017) 018–022, pp. 157–160.
9. Galimzyanova I. I. *Pedagogicheskaya sistema formirovaniya inoyazyichnoy kommunikativnoy kompetentnosti buduschih inzhenerov* [Pedagogical system of formation of foreign language communicative competence of future engineers]: dis. ... doc. of ped. sciences: 13.00.08. Kazan. 2009. 384 p.
 10. Gez N.I. Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii kak ob'ekt zarubezhnykh metodicheskikh issledovaniy [Formation of communicative competence as an object of foreign methodological research]. *Foreign languages practitioner of engineering profile at school*. 1985. No. 2, pp. 17–24.
 11. Milrud R.P. Kompetentnost v izuchenii inostrannogo yazyika [Competence in foreign language learning]. *Foreign languages at school*. 2004. No. 7, pp. 30–36.
 12. Ryseva Yu.V., Kalashnikova M.M. Realizatsiya idey problemnogo obucheniya v vuze na urokah angliyskogo yazyika [Implementing the ideas of problem based learning in high school English lessons]. *Problem-based learning in the modern world VIth International Makhmutov reading: collection of articles*. Edited by E.E. Merzon, V.L. Vinogradov, R.F. Ahtarieva, V.A. Martynova. 2016, pp. 444–450.
 13. Ryseva Yu.V. Formirovanie tvorcheskoy pozitsii studentov tehnikeskogo vuza posredstvom inostrannogo yazyika [Formation of the creative position of students of technical university by means of a foreign language]. *Final scientific conference of 2015, collection of reports of the final scientific conference of the faculty*: in 3 parts. “Kazan (Volga region) Federal University”, Naberezhnye Chelny Institute (branch); Executive editor, L.A. Simonova. 2015, pp. 290–293.
 14. Ryseva Yu.V., Maksimova E.V., Ishmuradova A.M., Kalashnikova M.R. Realizatsiya usloviy formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii studentov v protsesse izucheniya inostrannykh yazyikov v tehnikeskom vuze [Implementation of the conditions of formation of communicative competence of students in the process of learning foreign languages in a technical university]. *Modern research of social problems*. 2015. No. 3 (47), pp. 121–132.
 15. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-opera-

tion (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. 211 p.

Список литературы

1. Ахметзянова Г.Н. Влияние социально-экономических процессов на систему непрерывного профессионального образования работников автомобильной отрасли // Казанский педагогический журнал. Казань. 2010. №2 (80). С. 11–17.
2. Ахметзянова Г.Н. Компетентностный подход к системе непрерывного профессионального образования при подготовке работников для автомобильной отрасли // Вестник Казанского технологического университета. Казань. 2009. №4. С. 349–355.
3. Багатева А.О. К проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетентности бакалавров в техническом вузе / А.О. Багатева, Г.Н. Ахметзянова, Н.Ш. Валева // Вестник Казанского технологического университета. 2014. №11. Т.17. С. 251–253.
4. Bagateeva A.O. The Implementation of the Cluster Approach in the Regional System of Vocational Education / A.O. Bagateeva, A.R. Shaidullina, A.M. Ishmuradova, etc. // Journal «Review of European Studies». 2015. Vol. 7. №4, pp. 66–72.
5. Bagateeva A.O. The Methodological Approaches Of The Process Of Forming Foreign Language Competence For Future Specialists Of Technical Universities // Материалы второй международной научной конференции «Наука и образование». Германия, Мюнхен. 2012. С. 200–204.
6. Bagateeva A.O. The model of formation of Foreign-Language skills of the students in Self-Learning activities / A.O. Bagateeva, Ishmuradova A.M., Yevgrafova O.G., Derdizova F.V., Maksimova E.V., Romazanova O.V., Fassakhova G.R. // Journal «Asian Social Science». 2014. Vol. 11. Issue 1, 2, pp. 162–168.
7. Bagateeva A.O. Psychoeducational Support Of Foreign Language Training In Higher School / A.O. Bagateeva, G.N. Akhmetzyanova // Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM) Vol. 7, Issue 12, December (2017) 018–022, pp. 183–187.

8. Bagateeva A.O. Modular Technology Of Foreign Language Training Of Technical University Students / A.O.Bagateeva, G.N.Akhmetzyanova // *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)* Vol. 7, Issue 9.2, September (2017) 018–022, pp. 157–160.
9. Галимзянова И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Казань, 2009. 384 с.
10. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // *Иностранные языки специалиста инженерного профиля в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
11. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 7. С. 30–36.
12. Рысева Ю.В. Реализация идей проблемного обучения в вузе на уроках английского языка / М.М. Калашникова, Ю.В. Рысева // *Проблемное обучение в современном мире VI Международные Махмутовские чтения: сборник статей*. Под редакцией: Е.Е. Мерзон, В.Л. Виноградова, Р.Ф. Ахтариевой, В.А. Мартыновой. 2016. С. 444–450.
13. Рысева Ю.В. Формирование творческой позиции студентов технического вуза посредством иностранного языка // *Итоговая научная конференция 2015 года сборник докладов итоговой научной конференции профессорско-преподавательского состава: в 3 частях*. ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Набережночелнинский институт (филиал); Ответственный редактор Л.А. Симонова. 2015. С. 290–293.
14. Рысева Ю.В. Реализация условий формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения иностранных языков в техническом вузе / Э.В. Максимова, А.М. Ишмурадова, М.Р. Калашникова, Ю.В. Рысева // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2015. № 3 (47). С. 121–132.
15. Nutmacher W. Key competencies for Europe // *Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996*. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasbourg, 1997 / *Secondary Education for Europe Strsburg, 1997*. 211 p.

DATA ABOUT THE AUTHORS

Bagateeva Angelina Olegovna, Assistant Professor of Foreign Languages Department, PhD in Pedagogic Sciences
Naberezhnye Chelny Institute of Kazan (Volga region) Federal University
68/19, Mira Ave., Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, 423800, Russian Federation
angel803@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-2884-0322
Scopus Author ID: 56440163500

Ryseva Yuliya Viktorovna, Associate Professor of Foreign Languages Department, PhD in Pedagogic sciences
Naberezhnye Chelny Institute of Kazan (Volga region) Federal University
68/19, Mira Ave., Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, 423800, Russian Federation
j-rys@mail.ru

Vasilyeva Aida Alegovna, Associate Professor of Foreign Languages Department, PhD in Pedagogic Sciences
Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology (the branch of Kazan National Research Technological University)
47, Stroiteley Ave., Nizhnekamsk, Republic of Tatarstan, 423578, Russian Federation
v.aida@inbox.ru

Garaeva Rimma Salavatovna, Associate Professor of Foreign Languages Department, PhD in Pedagogic Sciences
Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology (the branch of Kazan National Research Technological University)
47, Stroiteley Ave., Nizhnekamsk, Republic of Tatarstan, 423578, Russian Federation
mirka_81@mail.ru

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Багатеева Ангелина Олеговна, ассистент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук
Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
пр-кт Мира, 68/19, г. Набережные Челны, Республика Татарстан, 423800, Российская Федерация
angel803@yandex.ru

Рысева Юлия Викторовна, доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук
Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
пр-кт Мира, 68/19, г. Набережные Челны, Республика Татарстан, 423800, Российская Федерация
j-rys@mail.ru

Васильева Аида Алегловна, доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук
Нижнекамский химико-технологический институт ФГБОУ ВО КНИТУ
пр-кт Строителей, 47, г. Нижнекамск, Республика Татарстан, 423578, Российская Федерация
v.aida@inbox.ru

Гараева Римма Салаватовна, доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук
Нижнекамский химико-технологический институт ФГБОУ ВО КНИТУ
пр-кт Строителей, 47, г. Нижнекамск, Республика Татарстан, 423578, Российская Федерация
mirka_81@mail.ru

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-28-51

УДК 373.3/5(075.8)

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПРЕОДОЛЕНИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Чигинцева Е.Г., Сунагатуллина И.И., Исаева Е.В.,
Аболмасова Л.С.*

***Цель.** Статья посвящена проблеме преодоления нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Предметом анализа выступают различные подходы к работе по речевому развитию детей с данной категорией нарушения. Автор ставит целью рассмотреть комплексный подход в преодолении речевых нарушений у детей с РАС.*

***Метод или методология проведения работы.** Основу исследования образуют методы зарубежных и российских школ, такие как «Терапия объятий», ТЕАССН-подход эмоционально-уровневый, поведенческий подходы, комментирование, эмоциональное заражение, психодрама, игротерапия, арттерапия, музыкотерапия, обсуждение жизненных ситуаций и книг, сочинение сказок и историй, различные приемы релаксации.*

***Результаты.** Результаты работы заключаются в том, что выявленный в данной работе показатель прироста количественно-качественных показателей доказывает, что эффективность коррекционно-педагогической работы по преодолению системного недоразвития речи у детей с РАС зависит от того, насколько было соблюдено условие комплексного подхода, т. е. объединены усилия специалистов различного профиля, произошло ли слияние различных методик по работе с аутистами, насколько качественной была организация микросоциума (семья, ДОУ, группа сверстников, спортивные секции и т.д.).*

***Область применения результатов.** Результаты исследования могут быть использованы в коррекционно-развивающей работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.*

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; нарушения речи; комплексный подход; аутизация; сенсорные игрушки.

COMPREHENSIVE APPROACH IN OVERCOMING VICTIMS OF SPEECH IN CHILDREN WITH DISTINCTIONS OF THE AUTHENTIC SPECTRUM

*Chigintseva E.G., Sunagatullina I.I., Isayeva E.V.,
Abolmasova L.S.*

Purpose. *The article is devoted to the problem of overcoming speech disorders in children with autism spectrum disorders (RAS). The subject of the analysis are different approaches to the work on the speech development of children with this category of violation. The author seeks to consider a comprehensive approach in overcoming speech disorders in children with RAS.*

Methodology. *The basis of the study is the methods of foreign and Russian schools, such as “Embrace therapy”, the TEASS approach, emotional-level, behavioral approaches, commenting, emotional contamination, psychodrama, game therapy, art therapy, music therapy, discussion of life situations and books, writing fairy tales and stories, various relaxation techniques.*

Results. *The results of the work consist in the fact that the indicator of the increase in quantitative and qualitative indicators revealed in this study proves that the effectiveness of corrective pedagogical work on overcoming the systemic speech underdevelopment in children with RAS depends on whether the condition of the integrated approach was met, that is, the efforts of specialists of various profiles, whether there was a merger of various techniques for working with autistics, how good was the organization of the microsociety (family, DOW, peer group, sports projections, etc.).*

Practical implications. *The results of the study can be used in corrective-developing work with children with autism spectrum disorders.*

Keywords: *autism spectrum disorders; speech disorders; complex approach; autism; sensory toys.*

Введение

Специалисты Всемирной организации здравоохранения подчеркивают, что аутизмом страдают люди на всех континентах, во всех странах, независимо от пола, расовой принадлежности и социально-экономического положения. Озабоченность ученых вызывает тот факт, что статистика распространенности данного расстройства раннего развития человека за последние десять лет выросла в 10 раз. Сегодня научному сообществу уже понятно – проблема увеличения количества детей, имеющих проявления аутизма или расстройства аутистического спектра (РАС), намного масштабнее и сложнее, чем казалось сначала. В последние годы общеупотребительным стал термин «расстройства аутистического спектра» (РАС), к которым помимо детского аутизма (F84.0) относят атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5). Некоторые исследователи включают в РАС и психогенные формы с аутистическим поведением.

Проявления речевых и неречевых расстройств у детей с аутизмом чрезвычайно многообразны и отличаются различной степенью выраженности [6]. Исследования нарушений речи у детей с аутизмом проводились отечественными дефектологами и психиатрами в трех направлениях: клинико-психологическом (О.С. Никольская и др., 1997), педагогическом (С.С. Морозова, 1990) и клиническом (Е.М. Мастюкова, Р.К. Ульянова, 1990). Также вопросами коррекции аутизма занимались К.С. Лебединская, В.В. Лебединский (1985 год), И.И. Мамайчук (2007 год) [15].

До недавнего времени российские исследователи использовали термин «ранний детский аутизм» (РДА). Данное нарушение изучается, в основном, у детей и описывается как один из основных симптомов при шизофреническом процессе, иногда при органической патологии мозга. Однако междисциплинарные исследования в области аутизма, проведенные в последние десятилетия, привели к терминологическим изменениям [11]. Оказалось, что детский аутизм может впервые проявляться клинически в 3–5 лет, а возможно (при некоторых формах) и старше. Более того, по мнению ведущих мировых диагностических систем МКБ-10 (1) и DSM IV можно говорить

и об аутизме взрослых. Поэтому термин «расстройство аутистического спектра» (РАС), объединяющий все варианты аутистических расстройств, возник как своеобразный компромисс между теорией и практикой. В настоящее время в группу РАС принято включать разные клинические группы [4].

Материалы и методы

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [22].

Учитывая, что РАС – диагноз полиэтиологический и полинозологический, имеющий сложные и ярко протекающие психолого-педагогические и медицинские симптомы, коррекция РАС должна носить комплексный характер [12]. Одним из наиболее постоянных проявлений РАС является нарушение (недоразвитие) речи, имеющее системный характер. Это обстоятельство позволило нам утверждать, что исследование на тему комплексного подхода в преодолении системного недоразвития речи у детей с расстройствами аутистического спектра является актуальным. В контексте данной работы необходимо теоретически обосновать и практически подтвердить эффективность комплексного подхода в коррекции речевых расстройств у детей с РАС.

Проведя анализ теоретических исследований в рамках уточнения природы механизма РАС и нарушений речи в частности, можно уточнить парадоксальность проявлений поведенческих реакций ребенка. Мы поддерживаем точку зрения К.С. Лебединской и О.С. Никольской, которые рассматривают аутизм как аффективное нарушение и выделяют четыре группы аутичных детей в зависимости от тяжести и характера аутизма, степени дезадаптации ребенка и возможностей его социализации в соответствии с уровневой системой аффективной регуляции. Степень аутистического дизонтогенеза наиболее выражена у первой группы и наименее заметна у четвертой.

В первой группе аутизация предстает как полная отрешенность от окружающего, в активное взаимодействие с окружающей средой дети не вступают, не защищаются, а ускользают, отгораживаются от внешнего мира. Такие дети, как правило, мутичны.

Во второй группе аутизация проявляется как активное отвержение мира. Дети кажутся наиболее страдающими, часто испытывают физический дискомфорт, наблюдается избирательность в еде, отягощенность страхами. Для их речи характерны эхолалии, штампы.

У третьей группы детей аутизация проявляется как захваченность собственными переживаниями. Стереотипизация ситуации пережитого страха или дискомфорта – наиболее характерный симптом. Могут демонстрировать избирательный интерес в какой-то области, при этом обладают правильной, развернутой речью. Главная проблема для них – это гибкое взаимодействие со средой, диалог с людьми. Адаптация этих детей, как показывает опыт обучения, более успешна и приводит к формированию достаточно широкого спектра социально значимых навыков.

Аутизация детей четвертой группы наименее глубокая. Она выступает в виде некоторых трудностей в общении с миром и людьми и своеобразия социальных контактов. Они нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке близких, в одобрении и ободрении со стороны взрослых. При адекватном коррекционном подходе имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации [10]. Однако, данные группы не теряют своей «синдромологичности», так как имеют стойкие сходные проявления.

Для всех групп детей общим являются:

- стремление уйти от общения
- ограничение контактов даже с близкими людьми
- неспособность играть с другими детьми
- отсутствие активного, живого интереса к окружающему миру
- стереотипность в поведении
- страхи
- агрессия и самоагрессия

- нарушения (недоразвитие) речи или выраженное ее своеобразие (3, 4 группа).

При отсутствии адекватного лечебно-коррекционного воздействия, отмечается нарастающая с возрастом задержка речевого и интеллектуального развития, трудности в обучении (для синдромологического диагноза очень важно учитывать соотношение аутистических проявлений и возраста ребенка). Характерны сложности в освоении бытовых и социальных навыков [11].

Несмотря на широкий спектр нарушений детей с аутизмом основными причинами обращения родителей к специалистам являются особенности речевого развития, так как именно в отсутствии полноценного речевого контакта родители видят основные причины затруднений в коммуникации детей. Анамнестические данные подтверждают, что первостепенные жалобы возникают вследствие специфики речи аутичных детей.

Необходимо отметить, что отсутствие взаимодействия с окружающими у аутичных детей наблюдается с самого рождения. В анамнезе у большинства детей отмечается слабая выраженность голосовых реакций уже на первом году жизни. Как правило, отсутствуют певучее гуление, активный лепет, дети не используют лепет и жест как средство коммуникации. Отсутствует интонационная выразительность голосовых реакций, интонационно-мелодическая имитация простой фразы, не бывает попыток произнести вслед за взрослым звук или слог, к концу года не появляются типичные слова. Дети с аутизмом обычно не подчиняются речевым инструкциям и не обращают внимания на лицо говорящего, что делает ребенка с нормой развития первого года жизни. То, что в норме является основой организации речевого взаимодействия, становится объектом аутистимуляции [20]. Позже (примерно к трем годам, как это наблюдается в норме) у детей не появляется комментирующая оценочная речь, что можно наблюдать в процессе обследования и выполнения диагностических проб и заданий, как то «так, не так», «эту», «вот так» и т.д.

Наблюдения показывают, что к возрасту 6–7 лет более трети детей с аутизмом мутичны, либо у них не сформирована функци-

ональная речь. Они могут осуществлять некоторые элементарные попытки для коммуникации, например, укладывать руки взрослому на объект, которым они хотят манипулировать. Однако жестовая коммуникация не развивается спонтанно, а в качестве замены вербальных средств коммуникации [2].

Обращает внимания факт многочисленности особенностей речевого развития аутичных детей и индивидуальности степени их проявлений у детей, но наиболее характерными являются [14]:

- 1) нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность запаса слов и др.);
- 2) речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания Я в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;
- 3) речевые нарушения кататонической природы (вербегерации, эхолалии, эгоцентрическая, затухающая, внутренняя речь, мутизм, скандированное, растянутое или ускоренное звукопроизношение, паралингвистические нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.);
- 4) психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня);
- 5) расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций, контаминации).

Учитывая структуру дефекта при РАС и «ядерное» нарушение (в терминологии Л.С. Выготского), наиболее перспективным подходом в изучении причин и механизмов нарушения речи является психолингвистический. Основной причиной речевых проблем у детей с РАС ученые-психолингвисты считают отсутствие мотивации в общении аутичного ребенка. С точки зрения психолингвистики порождение речи осуществляется в три этапа: семантический, языковой и моторный. На первом этапе (семантическом) у ребенка должна возникнуть потребность (мотив) в высказывании, которая после преобразуется в замысел (т.е., что именно хочет сказать ре-

бенек). Затем он (замысел) программируется во внутреннем плане. Уже на первом этапе у ребенка аутиста возникают сложности. Желание и заинтересованность в контакте ребенок испытывает огромное, но эта потребность именно в эмоциональном общении, а не в речевом. Аутичный ребенок избегает вербального общения, что ухудшает возможности речевого развития, его речь автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией и окружением; оторванность такого ребенка от мира, неспособность осознать себя, очевидно, сказывается на становлении его самосознания, позднее появление в речи местоимения «Я» и других личных местоимений в первом лице [22].

Нарушения речи у детей с РАС носят системный характер, так как у данной категории детей на первый план выступают проблемы, связанные с коммуникацией, а остальные речевые проблемы являются сопутствующими [1].

Для зарубежной школы по стимулированию речи аутичных детей характерно не прямое воздействие словом, а использование вспомогательных средств, таких как налаживание эмоционального общения с матерью, замещение слов карточками и т.д. [5].

Метод Маргты Велш «Терапия объятий» состоит в попытке форсированного, почти насильственного, но неповреждающего образования физической связи между матерью и ребенком, т. к. именно отсутствие этой связи считается сторонниками этого метода центральным нарушением при аутизме. Причём ребёнок удерживается лицом к лицу с родителем, что позволяет наладить эмоциональный контакт. Холдинг-терапия включает в себя повторяющиеся процедуры холдинга – удержания ребенка на руках у родителей до его полного расслабления (физического и эмоционального) [24].

Andrew Bondy, Lori Frost предложили использовать карточки для стимуляции коммуникации, тем самым облегчая процесс вступления ребенка в коммуникативный акт. Целью программы PECS является побудить ребенка спонтанно начать коммуникационное взаимодействие. В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности [26].

И. Ловаас использует метод АВА-терапии, или «поведенческой терапии». В основе оперантного обучения лежат исследования бихевиористов, направлено на тренинг социально-бытового поведения через отработку отдельных операций с их последующим объединением.

Основная цель: формирование социально приемлемого, желаемого поведения в тех случаях, когда оно отсутствует или имеются его нарушения [23].

Э. Шоплер предлагает обучение по программе ТЕАССН, направленное на облегчение социально-бытовой адаптации аутичного человека с помощью зрительной организации внешней среды. Основная цель: создание условий для достижения самостоятельности и высокого качества жизни. Первичный акцент делается на формировании способности ребенка оставаться на своем месте и сосредотачиваться на задании [25].

В российской педагогике так же существует несколько подходов к коррекции речевого развития детей с РАС.

В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская утверждают, что психологическая коррекция строится поэтапно: установление эмоционального контакта; стимуляция активности, направленной на взаимодействие; снятие страхов; купирование агрессии, самоагрессии, негативизма и других отрицательных форм поведения; формирование целенаправленного поведения.

Круг методов, которые можно использовать, определяется широко: все, что будет способствовать решению или смягчению проблем ребенка; упоминаются комментирование, эмоциональное заражение, психодрама, игротерапия, арттерапия, музыкотерапия, обсуждение жизненных ситуаций и книг, сочинение сказок и историй, различные приемы релаксации [11].

Л.Г. Нуриева предлагает использование особенностей мышления и восприятия детей с РАС. Выстраивание визуального ряда является основным условием успешности занятий с неговорящими детьми. Чем быстрее специалист приступит к обучению чтению, тем больше шансов вызвать у ребенка эхолаличное повторение звуков речи. Параллельно ведется специальная работа по преодолению артикуля-

торной апраксии, наличие которой может служить серьезным препятствием для успешного развития речи. Но глубина аутистических расстройств не позволяет сразу приступить к воспитанию понимания ребенком обращенной к нему речи и развитию произносительной стороны речи. До начала работы над речевой функцией необходимы особые предварительные этапы работы [17].

Е.Ф. Соботович вводит понятие «растормаживание речи». В игре, и на занятиях, и, по возможности, в течение всего дня, родители и специалисты, работающие с ребенком, подхватывают его вокализации, повторяют их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией [19].

О.А. Румянцева, Н.Е. Старосельская на начальном этапе коррекционной работы с неговорящими детьми используют звукоподражания. Любые занятия по развитию речи у неговорящих детей начинаются с воспитания понимания обращенной к ним речи, с развития неречевых психических функций: внимания, памяти, мышления и т.д. [18].

Т.Н. Новикова – Иванцова уделяет внимание формированию слоговой структуры слова у детей с системной патологией речи, дает понятие методам формирования языковой системы (МФЯС). Ребенок учит слитно, плавно произносить слова сложной слоговой структуры изолированно, в словосочетаниях и предложениях, соблюдая количество слогов, типы слогов, их последовательность и ударность в слове. Важным аспектом формирования навыков говорения является погруженность ребенка в речевую среду [16].

С.М. Томилина использует включение логоритмики и сенсорной интеграции, в качестве основных приемов стимулирования речи ребенка. Логоритмические занятия – это методика, опирающаяся на связь слова, музыки и движения и включают в себя пальчиковые, речевые, музыкально-двигательные и коммуникативные игры. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них. Сенсорная интеграция – это такая организация деятельности ребенка, при которой нервная система получает информацию от всех органов чувств [12].

Объединяя базовые позиции зарубежных и отечественных методов, можно согласиться с исследованиями Морозовой С.С., где выбор основного коррекционного подхода должен учитывать [8]:

1. Характер структуры дефекта: специфика каждого из подходов такова, что на первых этапах коррекции ставятся различные задачи, в зависимости от того, роль каких сфер психической деятельности признается ведущей в структуре дефекта. В связи с этим, представляется разумным применять эмоционально-уровневый подход при работе с детьми, у которых в клинической картине на первый план выступают аффективные нарушения, особенно, если они служат основным препятствием к общению и развитию в целом. При выраженной умственной отсталости, когда интеллектуальные нарушения играют не меньшую (а часто и большую) роль, чем эмоциональные и коммуникативные, при отсутствии у ребенка страхов и сензитивности к контакту более логичным кажется использование поведенческих методик, которые позволяют формировать предпосылки для развития интеллекта. Организационные возможности. Важно, чтобы в наличии были специалисты, владеющие методами работы в рамках упомянутых подходов. Это условие часто оказывается невыполнимым, однако, должно соблюдаться хотя бы в некоторой степени [3].

2. Имеет значение объем предполагаемой работы: например, начинать развернутую поведенческую терапию при количестве занятий, меньшем, чем 15–20 часов индивидуальной работы в неделю, представляется неразумным.

3. Существенную роль играет то, в каких условиях будут проходить занятия – есть ли возможность выбирать их или менять. Работа с использованием ТЕАССН-подхода и поведенческой терапии (в меньшей степени) требует определенной организации пространственной среды. Если нет возможности перемещать мебель, убирать из поля зрения ребенка лишние предметы, подбирать подходящие материалы и пособия, то лучше отказаться от систематического применения этих подходов в своей работе. Эмоционально-уровневый подход также предполагает создание особой среды, которая помо-

гает ребенку чувствовать себя комфортно, а психологу – находить возможности для взаимодействия с ребенком, однако, эти условия не столь жестки. Таким образом, при выборе коррекционного подхода необходимо учитывать организационные оставляющие ситуации, сложившейся в образовательном (медицинском, социальном, научном) учреждении.

4. Социальная ситуация развития. Чтобы решить, как работать с ребенком, необходимо проанализировать, каковы реальные и потенциальные возможности его социальной адаптации. При знакомстве с семьей должны сделать если не заключение, то хотя бы предположение о том, какое место занимает ребенок в семье, каковы ожидания родителей. Позиция родителей в отношении ребенка, требования, которые они к нему предъявляют, их готовность к сотрудничеству и участию в коррекционном процессе очень важны при выборе подхода. Если такое сотрудничество невозможно (например, в ситуации, когда родители работают, а с ребенком сидит бабушка), то лучше применять эмоционально-уровневый подход, в рамках которого основная работа ведется «здесь и сейчас». Поведенческий и ТЕАССН – подходы в большей степени рассчитаны на изменение всех сфер жизни ребенка на продолжительный срок, поэтому их применение можно начинать, если есть уверенность в том, что семья будет работать в том же направлении, что и специалисты. Однако, несмотря на это, необходимость обучения ребенка жизненно важным навыкам (например, навыкам самообслуживания; невербальной коммуникации) порой заставляет отступить от этого правила.

5. Особенности коммуникации – один из важнейших моментов при выборе коррекционного подхода. Если у ребенка есть «естественные» социально адекватные способы коммуникации, надо попытаться развивать их в рамках эмоционально-уровневого подхода.

6. Уровень развития когнитивной сферы – если предполагается наличие выраженных когнитивных нарушений, может быть показан поведенческий подход. Это связано с тем, что в рамках поведенческого подхода хорошо разработаны способы выработки навыков, необходимых в качестве предпосылок обучения.

7. Наличие страхов и гиперсензитивности являются показателями к использованию на начальных этапах коррекционной работы эмоционально-уровневого подхода.

Очень важно, чтобы перед началом коррекционной работы родители и специалисты пришли к единому мнению о выборе ведущего подхода.

Результаты и обсуждение

Таким образом, мы выявили основное условие эффективности коррекционной работы у детей с РАС – коррекционная работа должна носить комплексный характер. Комплексный подход к коррекции предполагает с одной стороны, слаженную работу специалистов (логопедов, дефектологов, психологов, социальных педагогов, врачей-психиатров) и ближайшего окружения ребенка. С другой стороны, в силу системности речевого дефекта, невозможно предугадать какой именно способ коррекции поможет каждому конкретному ребенку, поэтому необходимо сочетание сильных сторон известных методов в одну единую комплексную коррекционную систему [9].

При работе в рамках комплексного подхода необходимо соблюдать следующие принципы [7]:

1. Принцип безусловного принятия ребенка.
2. Принцип опоры на положительное.
3. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей.
4. Принцип опоры на зону ближайшего развития.
5. Принцип комплексности соблюдения разделов методики.
6. Принцип доступности излагаемого материала.
7. Принцип деятельностного подхода.

Так же используются следующие методы работы [7]:

1. Наблюдение за свободной игрой;
2. Эксперимент по созданию проблемных ситуаций;
3. Беседа с родителями;
4. Анализ имеющихся медицинских и психолого-педагогических заключений на ребенка.
5. Метод сенсорной интеграции.

6. Логоритмика.
7. Метод формирования темпо-ритмической стороны речи.
8. Метод АВА-терапии.
9. Методы коррекции звукопроизношения.
10. Метод развития связной речи.
11. Методы стимулирования коммуникации.

Проанализировав теоретические и практические работы данных специалистов, учитывая их результаты работы, опираясь на медицинское обоснование сущности РАС, мы предлагаем методические рекомендации по преодолению системного недоразвития речи у детей с РАС в рамках комплексного подхода. Методические рекомендации включают в себя следующие разделы:

1. Коррекция поведения и формирование навыка «заниматься».

Задачи:

- коррекция нежелательных форм поведения на занятиях и в обществе;
- выработка навыка высиживать за выполнением задания достаточно времени без порывов прервать занятие;
- выработка навыка доведения начатого до конца;
- адаптация к требованиям педагога;
- формирование положительной установки на занятие.

Приемы:

- использование ярких сенсорных игрушек, которые находятся в «волшебной корзине»;
 - использование развивающих игр (сортеры, пирамидки, матрешки, мозаики, вкладыши и т.д.);
 - использование природного материала (шишки, орехи, листочки, камешки, крупы, песок, соль, тесто, ракушки и т.д.);
 - использование элементов АВА-терапии (угощение, согласованное с мамой) [21].
2. Переход от предметно-манипуляторной игры к игре предметно-действенной.

Задачи:

- уменьшить количество стереотипий, которые подкрепляются простыми манипуляциями с предметами;

- перевести предметно-манипуляторную игру в предметно действенную таким образом расширить представления ребенка о социуме;
- предметно-действенная игра вынуждает ребенка спланировать действие и соблюдать данный план.

Приемы:

- переключение с монотонной манипуляторной игры к более эмоциональной действенной игре;
- использование как можно больше интересных игрушек, игра с которыми предполагает действие;

3. Формирование навыка работы с картинками.

Задачи:

- преодоление негативизма к картинкам;
- развитие сосредоточения, умения концентрировать внимание;
- коррекция гиперактивных порывов.

Приемы:

- использование объемной игрушки и предметной картинки;
- работа с предметными картинками;
- работа с разрезными картинками;

Работа с парными картинками [21].

4. Развитие сложно скоординированных движений рук и ног, развитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации.

Задачи:

- стимулировать взаимодействие обоих полушарий в работе
- развитие мелкой моторики рук;
- формирование зрительно-моторной координации.

Приемы:

- использование логоритмики на занятиях;
- работа с пластилином, тестом, природным материалом (сенсорная интеграция);
- развитие мелкой моторики путем рисования [13].

5. Стимулирование вокализаций и звукоподражаний.

Задачи:

- сформировать способность воспроизводить услышанные неречевые звуки;

- развить фонематический слух и фонематическое восприятие.

Приемы:

- пропевание по методике Новиковой-Иванцовой гласных звуков и слогов, а в последствии коротких слов;
- прописывание гласных звуков первого порядка, и попытка соединить их с согласными) [21];

6. Стимулирование активной коммуникации ребенка.

Задачи:

- сформировать у ребенка мотивацию к общению;
- научить составлять предложение-просьбу, предложение-вопрос;
- соединить жесты и поведение ребенка со словом.

Приемы:

- отказ понимать ребенка по жестам;
- создание проблемных ситуаций;
- использование поощрения за речь [13].

7. Коррекция звукопроизношения.

Задачи:

- выработка воздушной струи;
- постановка правильного звука;
- автоматизация поставленного звука;
- активный контроль и использование в собственной речи.

Приемы:

- подбор наиболее приемлемых способов постановки звука;
- формирование устойчивых связей на звук [12].

8. Формирование навыка чтения, письма и счета.

Задачи:

- формирование навыка чтения, письма и счета.

Приемы:

- выделение нужного количества слогов в слове;
- формирование навыка сливания слогов в слово;
- письмо печатными буквами (под диктовку, списывание);
- чтение букваря;
- обучение счету [13].

Для доказательства практического применения комплексного подхода нами проведен диагностический, формирующий и контрольный этап экспериментального исследования. В исследовании приняли участие 36 детей, каждый ребенок проходил до начала коррекционной работы обследование у главного психиатра области, с целью установления диагноза и определения уровня интеллектуального развития, родители детей были обследованы по методике CARS на областной психолого-медико-педагогической комиссии для определения вида дошкольного учреждения (все дети были определены в группы ОНР логопедических детских садов города), а также было проведено электроэнцефалографическое обследование мозга с целью определения активности работы головного мозга и исключения наличия очагов эпилептической активности.

Диагностика и формирующий этап проводился на базе МУ «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» (Центр), принимающий на реабилитацию детей с РАС вне зависимости от особенностей протекания болезни. В Центре созданы условия для динамического наблюдения детей с РАС и создания индивидуальной программы реабилитации для таких детей. Мы имели возможность в течение трех лет осуществлять коррекционное воздействие на детей, отслеживать промежуточную динамику в развитии детей и итоговый уровень развития детей при завершении дошкольного возраста и подготовке к поступлению в школу. С целью выявления эффективности коррекционной работы нами была проведена итоговая диагностика уровня речевого развития детей. Итоговая диагностика заключалась в комплексном обследовании речевого развития ребенка. В связи с изменениями, произошедшими в личности детей в ходе коррекционной работы, стало возможным обследование детей по традиционной схеме. Таким образом, на контрольном этапе нами использовался «протокол обследования речи» Морозовой С.С., Богдашиной О. и адаптированная нами для детей с РАС речевая карта Волковой Г.А. [22]. Опираясь на результаты контрольного эксперимента по данным методикам, мы выяснили, что некоторые дети (16 человек, 44,4%) с РАС к кон-

цу эксперимента продемонстрировали уровень речевого развития, сходный с состоянием речи детей при общем недоразвитии речи 3 уровня, описанном Р.Е. Левиной [6].

Заключение

Учитывая сложный в прогностическом плане характер трудностей детей, данный результат требует дальнейшего анализа с целью изучения влияния всех факторов, способствующих положительному результату.

Выявленный в данной работе показатель прироста количественно-качественных показателей доказывает то, что эффективность коррекционно-педагогической работы по преодолению системного недоразвития речи у детей с РАС зависит от того, насколько было соблюдено условие комплексного подхода, т. е. объединены усилия специалистов различного профиля, произошло ли слияние различных методик по работе с аутистами, насколько качественной была организация микросоциума (семья, ДОУ, группа сверстников, спортивные секции и т.д.).

Данный показатель доказывает, что предложенные нами методические рекомендации по преодолению СНР у детей с РАС в рамках комплексного подхода эффективны и могут быть использованы в работе логопедов, дефектологов с данной категорией детей в дошкольных учреждениях, а также в рамках реабилитационных центров.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет // Дефектология. 1995. № 5. С. 76–83.
2. Ватсон Я., Маркус Л. Диагностика и обследования детей дошкольного возраста // Диагностика и исследование аутизма. Лондон, 1988.
3. Веденина М.Ю., Окунева О.Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение II // Дефектология. 1997. № 3. С. 15–20.

4. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб.: ИСПиП, 1998.
5. Жуков Д.Е. Особенности картины мира детей с аутизмом. Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии. Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003.
6. Зинченко В.П., Мещякова Б.Г. Психологический словарь. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 345 с.
7. Иванов Е.С. Спорные вопросы диагностики раннего детского аутизма // Детский аутизм: хрестоматия. СПб.: МУСиР им. Р. Валленберга, 1997.
8. Каган В.Е. Аутизм у детей. Л.: Медицина, 1981. 190 с.
9. Кревелен В. К проблеме аутизма // Детский аутизм: Хрестоматия. СПб, 1997.
10. Лебединская К.С. Ранний детский аутизм // Нарушения эмоционального развития как клинично-дефектологическая проблема. М.: НИИ дефектологии РАО, 1992.
11. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.
12. Мастюкова Е.М., Ульянова Р.К. Особенности речевого развития у детей с ранним детским аутизмом, проявляющимся на фоне резидуально-органической недостаточности ЦНС // Дефектология. 1990. №5. С. 66–71.
13. Никольская О.С, Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. Школьный психолог, 2002.
14. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2000. 336 с.
15. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
16. Новикова-Иванцова Т.Н. От слова к фразе. Книга 1. М, 2006.
17. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. М.: Теревинф, 2003. 160 с.
18. Румянцева (Юнтунен) О.А., Старосельская Н.Е. Начальный этап коррекционной работы с неговорящими детьми // Проблемы детской речи – 1996: материалы межвузовской конференции, СПб: Образование, 1996.

19. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). М.: Классик стиль, 2003. 160 с.
20. Спиваковская А. Психотерапия: игра, детство, семья. М., Апрель Пресс, ЭКСМО – Пресс, 2000.
21. Шипицина Л.М. Детский аутизм. М.: Дидактика Плюс, 2001.
22. Ярошевский М. Г., Петровский А.В. Краткий психологический словарь. А.-М.: Инфра-М, 1998.
23. Lovaas I.O. Teaching Individuals with Developmental Delays: Basic Intervention Techniques, Austin, Texas: PRO-ED, Inc., 2003.
24. M. Welch «Holding-Time». N.Y., 1988.
25. Schopler E., Reichler R., Lansing M. Teaching strategies for parents and professionals. Austin, TX: PRO-ED Inc: 1980.
26. The Picture Exchange Communication System Training Manual, 2nd Edition by Lori Frost, M.S., CCC-SLP and Andy Bondy, Ph.D., 2002, 396 p.

References

1. Baenskaya E.R. Osobennosti rannego affektivnogo razvitiya autichnogo rebenka v vozraste ot 0 do 1,5 let [Features of early affective development of an autistic child aged 0 to 1.5 years]. *Defectology*. 1995. № 5, pp. 76–83.
2. Watson J., Markus L. Diagnostika i obsledovaniya detey doshkol'nogo vozrasta [Diagnostics and examinations of preschool children]. *Diagnostika i issledovanie autizma* [Diagnosis and research of autism]. London, 1988.
3. Vedenina M.Yu., Okuneva O.N. Ispol'zovanie povedencheskoy terapii autichnykh detey dlya formirovaniya navykov bytovoy adaptatsii. Soobshchenie II [The use of behavioral therapy of autistic children for the formation of habits of household adaptation. Communication II]. *Defectology*. 1997. № 3, pp. 15–20.
4. Gilberg K., PETERS T. *Autizm: meditsinskie i pedagogicheskie aspekty* [Autism: medical and pedagogical aspects]. SPb.: ISPiP, 1998.
5. Zhukov D.E. *Osobennosti kartiny mira detey s autizmom. Psikhosotsial'nye problemy psikhoterapii, korrektsionnoy pedagogiki, spets. Psikh-*

- hologii* [Features of the picture of the world of children with autism. Psychosocial problems of psychotherapy, correctional pedagogy, special. Psychology]. Kursk, 2003.
6. Zinchenko V.P., Meshcheyakova B.G. *Psikhologicheskii slovar* [Psychological dictionary]. M.: Pedagogika-Press, 1999. 345 p.
 7. Ivanov E.S. Spornye voprosy diagnostiki rannego detskogo autizma [Controversial questions of diagnosis of early childhood autism]. *Detskiiy autizm* [Children's autism]: reader. St. Petersburg, 1997.
 8. Kagan V.E. *Autizm u detey* [Autism in children]. L.: Medicine, 1981. 190 pp.
 9. Krevelen V. K probleme autizma [To the problem of autism]. *Detskiiy autizm* [Children's autism]: Anthology. SPb, 1997.
 10. Lebedinskaya K.S. Ranniy detskiiy autizm [Early Childhood Autism]. *Narusheniya emotsional'nogo razvitiya kak kliniko-defektologicheskaya problema* [Impairment of Emotional Development as a Clinical-Defectological Problem]. M.: NII defektologii RAO, 1992.
 11. Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S. *Diagnostika rannego detskogo autizma* [Diagnosis of early childhood autism]. Moscow: Education, 1991.
 12. Mast'yukova E.M., Ul'yanova R.K. Osobennosti rechevogo razvitiya u detey s rannim detskim autizmom, proyavlyayushchimsya na fone rezidual'no-organicheskoy nedostatochnosti TSNS [Features of speech development in children with early childhood autism, manifested against the background of a residual-organic insufficiency of the central nervous system]. *Defectology*. 1990. № 5, pp. 66–71.
 13. Nikol'skaya O.S., Fomina T., Tsypotan S. *Rebenok s autizmom v obychnoy shkole* [A child with autism in an ordinary school]. School Psychologist, 2002.
 14. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. *Autichnyy rebenok: puti pomoshchi* [Autistic child: ways to help]. Moscow: Terevinf, 2000. 336 p.
 15. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. *Autichnyy rebenok* [Autistic child]. Moscow: Publishing Center "Academy", 2002. 480 p.
 16. Novikova-Ivantsova T.N. *Ot slova k fraze* [From word to phrase]. Book 1. M, 2006.

17. Nurieva L.G. *Razvitie rechi u autichnykh detey: Metodicheskie razrabotki* [Development of speech in autistic children: Methodological developments]. Moscow: Terevinf, 2003. 160 p.
18. Rumyantseva (Yuntunen) O.A., Starosel'skaya N.E. Nachal'nyy etap korraktsionnoy raboty s negovoryashchimi det'mi [The initial stage of correctional work with non-speaking children]. *Problemy detskoy rechi – 1996: materialy mezhvuzovskoy konferentsii* [Problems of children's speech – 1996: materials of the interuniversity conference], SPb: Education, 1996.
19. Sobotovitch E.F. *Rechevoe nedorazvitie u detey i puti ego korraktsii : (dety s narusheniem intellekta i motor. alaliy)* [Speech underdevelopment in children and the ways of its correction (children with intellectual disability and motor alalia)]. M.: Classic style, 2003. 160 p.
20. Spivakovskaya A. *Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya* [Psychotherapy: play, childhood, family]. M., April Press, EKSMO - Press, 2000.
21. Shipitsina L.M. *Detskiy autizm* [Children's autism]. M.: Didaktika Plus, 2001.
22. Yaroshevskiy M.G., Petrovskiy A.V. *Kratkiy psikhologicheskiy slovar'* [Brief psychological dictionary]. A.-M.: Infra-M, 1998.
23. Lovaas I.O. *Teaching Individuals with Developmental Delays: Basic Intervention Techniques*, Austin, Texas: PRO-ED, Inc., 2003.
24. M. Welch «Holding-Time». N.Y., 1988.
25. Schopler E., Reichler R., Lansing M. *Teaching strategies for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-ED Inc.: 1980.
26. *The Picture Exchange Communication System Training Manual*, 2nd Edition by Lori Frost, M.S., CCC-SLP and Andy Bondy, Ph.D., 2002, 396 p.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Чигинцева Елена Геннадьевна, доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат педагогических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
пр. Ленина, 26, г.Магнитогорск, 455000, Российская Федерация
elchin2864@gmail.com

Сунагатуллина Ирина Ириковна, доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат педагогических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
пр. Ленина, 26, г.Магнитогорск, 455000, Российская Федерация
vosход@list.ru

Исаева Елена Викторовна, доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат педагогических наук
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
пр. Ленина, 26, г.Магнитогорск, 455000, Российская Федерация
taglena2@yandex.ru

Аболмасова Лиана Сергеевна, магистрант
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
пр. Ленина, 26, г.Магнитогорск, 455000, Российская Федерация
dgigarik@mail. Ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Chigintseva Elena Gennadievna, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor
Magnitogorsk State Technical University
26, Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russian Federation
elchin2864@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7022-9666

Sunagatullina Irina Irikovna, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor
Magnitogorsk State Technical University

26, Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russian Federation
vocxod@list.ru
ORCID: 0000-0002-5751-8906

Isayeva Elena Viktorovna, Associate Professor of the Department of Pre-school and Special Education, Candidate of Pedagogical Sciences
Magnitogorsk State Technical University
26, Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russian Federation
maglena2@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-5872-2191

Abolmasova Liana Sergeevna, Magistrant
Magnitogorsk State Technical University
26, Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russian Federation
dgigarik@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8935-9535

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-52-73

УДК 378.6

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ
ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Бережнова Л.Н., Тарасов Д.Ю.

***Цель.** Публикация посвящена актуальной для образовательных организаций высшего военного образования России теме педагогическому сопровождению профессионального становления курсантов. Предметом анализа выступают теоретические подходы рассматривающие педагогическое развитие личности в процессе обучения в высшем учебном заведении. Авторы ставят своей целью раскрыть закономерности и этапы саморазвития обучаемого, этапы педагогического сопровождения и взаимодействия, профессиональное развитие курсантов на основе ценностного подхода, полифункциональное педагогическое сопровождение обучаемых.*

***Метод или методология проведения работы.** Основу исследования составляют классические методы теоретического анализа, синтеза, дедукции и индукции*

***Результаты.** Результаты работы заключаются в том, что авторы на основе теоретического анализа существующих подходов констатируют то, что в образовании наблюдается вектор его движения к наполнению его культурой при этом отмечается все возрастающая роль педагогической аксиологии. Авторы делают предположение о том, что полифункциональное педагогическое сопровождение в современных условиях выступает важным фактором профессионализации личности. Оно состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных и благоприятно для поддержки и подкрепления внутреннего потенциала обучаемых.*

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в сферах высшего образования и высшего военного профессионального образования.

Ключевые слова: высшее образование; педагогическое сопровождение; военный институт; полифункциональное педагогическое сопровождение; взаимодействие; обучаемые.

THEORETICAL POSITIONS OF POLYFUNCTIONAL PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE COURSES OF THE MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGER EDUCATION

Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu.

Goal. *The publication is devoted to the topic of pedagogical support for the professional development of cadets, topical for educational organizations of Russia's higher military education. The subject of analysis is the theoretical approaches that examine the pedagogical development of the personality in the process of studying in a higher educational institution. The aim of the authors is to reveal the laws and stages of the student's self-development, the stages of pedagogical support and interaction, the professional development of cadets on the basis of the value approach, the multifunctional pedagogical support of trainees.*

Method or methodology of the work. *The basis of the study is the classical methods of theoretical analysis, synthesis, deduction and induction*

Results. *The results of the work consist in the fact that the authors, on the basis of a theoretical analysis of existing approaches, state that in education a vector of its movement to filling it with a culture is observed, while the increasing role of pedagogical axiology is noted. The authors make the assumption that polyfunctional pedagogical support in modern conditions is an important factor in the professionalization of the individual. It consists in strengthening positive factors of development and neutralizing negative ones and is favorable for supporting and reinforcing the internal potential of trainees.*

Scope of application of the results. The results of the research can be applied in the spheres of higher education and higher military professional education.

Keywords: higher education; pedagogical support; military institute; multifunctional pedagogical support; interaction; trainees.

Высшее образование выполняет важнейшие функции социализации и профессионализации человека это стратегически важная сфера человеческой деятельности – социальный институт, значимость которого неуклонно возрастает по мере продвижения общества по пути прогресса. Современное высшее образование ориентировано на культурологическую проблематику, где особое значение придается ценности человеческой жизни. Такая ориентация создает условия для расширения поля гуманитарного образования, для усиления внимания психологическим и социальным аспектам образования [17]. Реализуемая в данный момент концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы одним из главных направлений определяет преодоление существующего глобального разрыва между образованием и культурой, с одной стороны, и личностью – с другой (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.12.2015 № 2765р). Эта концепция, на наш взгляд, формирует вектор движения к «культуросообразному образованию». Подтверждение этому мы находим у Н.В. Бордовской подчеркивающей, что «в педагогическом обществе наблюдается тенденция осознания культуросообразности и культуроёмкости образования, повышения общего интереса к культуре и её преломления в образовании, развития культурологического анализа [5 с. 36]. Ведущей тенденцией модернизации предполагается переход от знаниевой к личностной парадигме педагогической деятельности, что означает возвращение педагогической деятельности к своей подлинной сущности – к личности как предмету и цели педагогической деятельности. Ориентация на личность и её развитие в образовании потребует дальнейшего сближения и интеграции педагогики и психологии. Образование как переживание всеобщего отношения [17] человека к миру, в котором

он непрерывно реализует себя как целостность, опосредуется его потребностями. Следовательно, образование человека является отражением системы потребностей, взятой по отношению к миру в целом, но не сводится к ним, поскольку человек не ограничивается своими потребностями, «он заинтересован собой как творцом своего собственного бытия, заинтересован в своем бытии, как неповторимо-личном». Предметом образования является сам человек, его целостность, его сущность. Все, что угрожает этой целостности и сущности – отвергается человеком, в том числе и собственные потребности. Образование – всегда выбор между потребностями в пользу личного «Я». В этом выборе ведущая роль принадлежит личностному смыслу. Личностный смысл [17] обуславливает самореализацию человека избирательных отношений человека к миру. Знания, культура, образованность, интеллигентность, не смотря то, что подвергаются постоянному негативному, деструктивному воздействию остаются приоритетными в жизни человечества. Вузы, в том числе военные институты силовых ведомств России, по мере своих возможностей, решают задачи предоставления каждому обучающемуся возможности профессионального становления и получения квалификации в соответствии с его способностями, знаниями и желанием [7], обеспечения широты и качества высшего образования, повышающего профессиональную мобильность и психологическую устойчивость личности в условиях рыночной экономики. В вузах молодые люди проходят важнейший этап социализации. Это обусловило необходимость теоретического осмысления всего происходящего с человеком на современном этапе развития общества и организации на этой основе целенаправленной помощи в [4] поиске путей самоутверждения. Эта помощь может проявляться в обеспечении условий для более адекватного осознания молодым человеком путей своего личностного и профессионального развития в период обучения в военном вузе, в повышении собственной психологической устойчивости, в саморегуляции, в самоорганизации, в способности к преодолению различных трудностей [2, 3, 8]. Найти своё воплощение в образовании это может при осуществлении педа-

гогического сопровождения обучаемых. В общем виде под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. В логике системно-ориентационного подхода сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, рассматриваемое как помощь субъекту развития в решении проблем за счет преобразования ориентационного поля его развития (Е.И. Казакова) [10, 14]. Важнейшим элементом ориентационного поля развития человека выступает его чувство социальной защищенности, компетентности, приобретенный опыт разнопланового взаимодействия, способствующий решению проблем. Основа сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития. Именно поэтому любая программа сопровождения представляет собой, прежде всего, технологию разрешения проблемы. Современные исследователи достаточно едины в описании основных этапов сопровождения. Сопровождение можно описать через последовательную реализацию следующих шагов:

- проведение квалифицированной диагностики сути проблемы, её истории и потенциальных сил её носителей;
- информационный поиск методов, служб и специалистов, которые могут помочь решить проблему;
- обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбор наиболее целесообразного пути решения;
- оказание сопровождаемым первичной помощи на начальных этапах реализации плана (Битянова М.Е., Казакова Е.И., Семяго М.М. и др).

В последнее время в образовании широко распространяется сеть сопровождения развития [15]. Отметим, что субъектом развития является любая система в образовании и в этой связи объектом сопровождения может [21] быть: человек, процесс, система (обра-

зовательная, педагогическая, социальная). Так, В.И. Богословский разработал научное сопровождение образовательного процесса в вузе. Обращаясь к сущности сопровождения, он рассматривает сопровождение образовательного процесса как особый вид взаимодействия субъектов [9, с. 46; 14]. Творческое преломление идей научного сопровождения мы находим в работе Л.Б. Лаптевой, посвященной обоснованию и разработке организационно-управленческого сопровождения процесса развития школы [12]. Сопровождение процесса развития школы [20] организует включение учителя в инновационное развитие образовательного учреждения через организацию различных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса. Ведущей идеей [15] организационно-управленческого сопровождения процесса развития школы является идея личностного и профессионального развития современного учителя [20]. Каждой качественно определенной системе образования свойственен определенный тип взаимодействия. Взаимодействие как философская категория отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность или взаимопереход. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. В педагогической науке существует несколько взглядов на то, что же понимать под взаимодействием и как рассматривать его сущность. Например, Х.И. Лийметс рассматривает взаимодействие как особый вид совместной деятельности; А.С. Самусевич как способ [2, 3, 8] её организации; И.Л. Лернер, Б.Т. Лихачев, Ю.К. Бабанский как объективно существующую взаимосвязь субъектов и объектов деятельности. Н.Ф. Радионова определяет взаимодействие, одновременно, как:

- сущностную характеристику учебно-воспитательного процесса;
- особый тип отношений;
- процесс деятельностного и личностного обмена между педагогом и учащимися;
- постоянно развивающийся в пространстве и времени процесс.

Таким образом, сущность понятия «взаимодействие» определяется различными авторами по-разному, но у всех оно связано отношениями субъектов в общей деятельности. Взаимодействие выступает процессом совместной деятельности и личного обмена, в результате чего происходит преобразование действительности. Анализ литературы показывает, что существуют различные виды и формы взаимодействия как направленные действия [2] двух субъектов совместной деятельности. Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью и дружеского расположения, предполагающее взаимное эмоциональное сопереживание, можно отнести к педагогическому взаимодействию (В.А. Кан-Калик) [11]. О.С. Газман, в своих работах, определяя процесс воспитания, основывается на взаимодействии – сотрудничестве взрослых и детей с целью создания благоприятных условий для саморазвития всех субъектов образовательного процесса. Такое взаимодействие предполагает равные, взаимообогащающие отношения, сотворчество взрослого и ребенка [6]. Различные авторы для решения [2, 3] образовательных проблем выделяют разнообразные виды взаимодействия: сопереживание, понимание, содействие, сотрудничество, сотворчество, которые в совокупности отражают психолого-педагогическую составляющую сопровождения.

В современных культурно-исторических условиях для решения образовательных проблем [14] необходимо научное обоснование, основанное на междисциплинарном взаимодействии. Осуществляя научную рефлексию практики творческого развития человека, С.Ю. Степанов выделяет три типа междисциплинарного взаимодействия, среди которых особого внимания заслуживают отношения научно-практического взаимообоснования [22]. В решении проблем [2, 8] развития в образовании междисциплинарное взаимодействие опирается на знания разных наук, что позволяет сопровождение развития практически оправдывать и аксиологически обосновывать. Подтверждение этого и оригинальную интерпретацию мы находим у А.П. Тряпицыной. Практическое оправдание предполагает, в первую очередь, соблюдение ограничений, отражающих существующие

культурно-исторические условия: что допустимо; что обязательно; что запрещено. Аксиологическое обоснование заключается в достижении согласования ценностных позиций, определяющих смысл разрабатываемых преобразований. Ценностным основанием любых преобразований в образовательной сфере является ориентация на создание максимально благоприятных условий для саморазвития, самоопределения учащихся; на определение новых способов содействия, поддержки, осознанного выбора и построения собственного индивидуального образовательного маршрута [23].

Обобщая сказанное о сопровождении, подчеркиваем, что сопровождение в образовании как многоаспектное полиморфное взаимодействие направлено на преобразование неблагоприятных условий развития (внешних и внутренних). При этом очевидным становится факт признания взаимодействия как условия развития в образовании, а сопровождение развития в образовании – технологии разрешения проблем, целевым назначением которых выступает оказание субъекту развития помощи и поддержки на начальных этапах, а также в особо трудных, кризисных, переходных периодах становления. Современная философия образования, обосновывая новые цели, ценности и смыслы и проверяя их в практике образования, подчеркивает все возрастающую роль педагогической аксиологии. Рождение аксиологии (греч. *axia* – ценность и *logos* – учение, слово) – философское исследование природы ценностей было одним из выдающихся событий в науке конца XIX – начала XX века, XXI век уже называют «эпохой конструктивной аксиологии» (Н.С. Розов) [13, 18, 19]. Педагогическая аксиология только складывается. Педагогическая (научная) аксиология есть целостность взглядов, основанная на данных наук, изучающих природу ценностей и человека как ценность. Для осуществления сопровождения личностно-профессионального Развития [2, 3] курсантов чрезвычайно важен ценностный подход по разным основаниям:

- позволяет рассматривать личностно значимые и жизненно важные потребности человека как ценность;
- позволяет рассматривать саморазвитие человека как ценность;

- ориентирует на выявление многообразных связей самореализации человека, представляющих в отдельности также особую ценность, и сведение их в единую концепцию;
- предупреждает опасность интуитивных представлений о ценностях.

По отношению к человеку ценности служат объектами его интересов, а для его сознания выполняют роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям. Каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием. Система личностных ценностей складывается в процессе деятельностного распрямления человеком содержания общественных ценностей. Личностные ценности отражаются в сознании человека в форме ценностных ориентаций, определяют содержание самосознания и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и их поведения. В описанном контексте значима позиция тех исследователей, которые в образовании идут от его ценностного переживания, от «опыта эмоционально-ценностного [2] отношения к себе, другим, к миру», от принятой системы ценностей. Иными словами, во главу угла ставится проблема, связанная с определением ценностной основы взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Всякая ценность характеризуется двумя свойствами – функциональным значением и личностным смыслом. Личностный смысл ценности, с одной стороны, определяется объектом, выполняющим функцию ценности, с другой – зависит от самого человека. Понятие «ценность», таким образом, открывается во всей полноте в объективной реальности в целостном отношении человека «Я – Мир». Отношения «Я – Мир» определяют целенаправленное саморазвитие, становление индивидуальности не в отрыве от мира. Особую значимость эти отношения приобретают в высшей профессиональной школе. Именно на эти отношения опирается со-

провожение личностно-профессионального развития [2, 19] курсантов. Перспективным в плане разработки программ и технологий личностно-профессионального сопровождения курсантов представляется антропоцентрический подход (И.Ф. Дьяконов, В.П. Петров). Основой ему служит известное в психологии положение о том, что практически каждый человек обладает теми или иными качествами, которые с пользой могут быть реализованы в профессиональной деятельности. Необходимо только правильно выявить и оценить эти качества и найти возможность для их максимального применения. Не специальность, а конкретный человек с его индивидуальными особенностями оказывается в центре внимания всех проводимых мероприятий, после чего идет поиск путей реализации будущего военного специалиста в профессиональной среде [2]. Достижение положительного результата при определении профессиональной пригодности каждого курсанта – обязательное условие, закон антропоцентрического подхода. Преимуществом антропоцентрического подхода является успешное решение важнейшего личностно-социального аспекта проблемы «человек-профессия» путем обеспечения будущему специалисту оптимальных условий профессионального развития. Основными антропоцентрическими принципами подготовки [2] военных специалистов следует признать: Обучающийся – самоценный субъект образовательно-профессиональной среды. Совместная деятельность субъектов образовательной деятельности по планированию, реализации, оцениванию и корректировке всех мероприятий. Индивидуализация подготовки, ориентированная на конкретные образовательные и профессиональные потребности обучающегося. Актуализация результатов обучения предполагает целесообразное применение на практике приобретенных обучающимися профессиональных знаний, умений, навыков, реализацию профессионально-личностных качеств. Согласно исследованиям профессиональной подготовки учителя (Е.П. Белозерцева, В.И. Загвязинского, Н.В. Кузьминой, И.А. Колесниковой, Е.А. Климова, В.Ф. Моргуна, Л.М. Митиной и др.), содержание профессиональной деятельности не остаются неизменными, они трансформируются в

ходе личностного роста специалиста, который находит в ней новые грани, новый смысл, новые формы. То есть, развитие личности стимулирует и преобразование профессиональной деятельности, и углубление представлений о ней. В то же время преобразование профессиональной деятельности, её качественно новый уровень приводят к дальнейшему личностному росту, духовному обогащению [4]. Ориентация на представленные ценностные основы позволяет [14] дифференцировано осуществлять сопровождение в военном институте.

Сопровождение в системах общего и высшего образования выступает важным фактором взаимного влияния проявляющимися в психолого-педагогический климате и культурно-нравственные связях образовательного учреждения. Сложившиеся связи поддержки и солидарности обладают возможностью побуждать к социально направленному самоизменению [7]. Военный институт при таком подходе рассматривается как источник потенциалов гуманизации образования, ориентированного на личностное саморазвитие его субъектов. Философская и научно-образовательная идеология военного вуза становится основой новых взаимоотношений в свете современных гуманистических ценностей. В процессе исследования возможностей вузовского образовательного пространства, Т.А. Плотниковой были определены следующие закономерности саморазвития обучаемого [16]:

- освоение опыта жизнедеятельности (освоение норм нравственных, учебных, производственных и др.), освоение способов и средств ведущей деятельности, реализующейся в данном пространстве;
- удовлетворение потребности «быть личностью», т.е. решение противоречия между необходимостью «быть как все» и стремлением курсанта к допустимой индивидуализации (поиск путей и нахождение средств в образовательном пространстве для утверждения своей индивидуальности на основе мобилизации своих внутренних ресурсов при компетентном психолого-педагогическом сопровождении в вузе);

- интеграция – образовательное пространство способствует [14] культивированию в курсанте тех его индивидуальных свойств, которые импонируют, соответствуют целеполаганию данного образовательного пространства.

Приоритетной стратегией современного военного института является развитие механизма самоопределения, самоосуществления личности каждого [2,3] курсанта как будущего военного специалиста способного не только к военно-профессиональной, но и к педагогической деятельности. Для этого необходимо создание специальных программ и технологий разноуровневого взаимодействия, инициирующих личностную и учебно-профессиональную активность молодого человека. Именно тогда сопровождение в высшей профессиональной школе может обеспечивать дифференцированный и индивидуальный подход к подготовке специалиста в условиях современного образовательного пространства. При таком подходе сопровождение в [14] военном вузе представляет собой системную технологию оказания квалифицированной помощи и поддержки курсанту на разных этапах его обучения и предполагает: характер поддержки на разных уровнях взаимодействия в образовательном процессе; тонкое инструментальное обеспечение; ориентацию на конкретные проблемы курсанта; реализацию помощи курсанту на основе гибких процедур и технологий. В этой связи сопровождение личностно-профессионального развития курсантов в высшей профессиональной школе носит полифункциональный характер. Содержательное наполнение понятия «полифункциональное сопровождение [2] курсанта» строится на основе имеющихся знаний о сущности сопровождения развития в образовании, заключающейся в обеспечении возможностей свободного выбора как условия развития, и закономерностей образовательного процесса. Имеющиеся знания о сопровождении индивидуального развития личности, о научном сопровождении образовательного процесса, о сопровождении процесса развития школы позволяют понятие «полифункциональное сопровождение курсанта» трактовать как систему многоуровневого взаимодействия субъектов образовательной [7] деятельности в об-

разовательно-профессиональной среде, реализующую многообразие функций сопровождения развития. Сущность полифункционального сопровождения курсантов заключается в оказании помощи, поддержки в принятии решения [14] курсантом в сложных ситуациях жизненного выбора на основе изучения его интересов, потенциального поля развития, особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса в образовательно-профессиональной среде. Такое понимание позволяет выстраивать полифункциональное сопровождение как «от курсанта», так и от других субъектов образовательной деятельности. Полифункциональное сопровождение способствует профессиональному самоопределению курсанта, его личностно-профессиональному развитию. В поисках путей полифункционального сопровождения курсанта обращаемся к исследованиям К.А. Абульхановой-Славской, где мы находим структурные элементы способа жизнедеятельности: жизненную позицию личности, отражающую преобладание внутренней рефлексии или объективных противоречий; отношение личности к трудностям; степень единства жизненных ролей; активность или реактивность; способность к отстаиванию ценностей жизни; жизненную линию как широту, последовательность движения; способ разрешения личностью противоречий; готовность к труду, продуктивность, принципиальность; способность к длительному выдерживанию противоречий, связанных с жизненной позицией [1]. Это подводит нас к пониманию того, что самопроектирование субъектом [4] профессионального развития себя в избираемом им социально признанным способе жизнедеятельности является центральным процессом полифункционального сопровождения. Мы стоим на позиции, что только при понимании образовательной [2] деятельности как целостности, в которой объектом внимания оказывается жизнедеятельность субъекта развития, может быть содержательно поставлена проблема полифункционального сопровождения. Известно, что продуктивность решения проблемных ситуаций обусловлена уровнем развитием рефлексии, связанной с «продуктивной мыслительной позицией» (П.Я. Гальперин, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.Н. Семенов,

С.Ю. Степанов и др.). Рассмотрение становления мыслительной позиции как деятельности человека, имеющей сложное иерархическое строение, позволило ученым прийти к выводу, что поиск решения проблемных ситуаций можно представить как движение мышления человека от операционально-технических [4] аспектов деятельности («предметного» и «операционального» уровней) к потребностно-мотивационным аспектам («рефлексивному» и «личностному» уровням). Если предметный и операциональный уровни обеспечивают отражение проблемной ситуации, выделение противоречий между условиями и требованиями задачи, то иерархически более высшие уровни – рефлексивный и личностный обуславливают включенность человека в ситуацию поиска, стремление разрешить лежащее в основе проблемной ситуации противоречие и осуществление им осознанного выбора. Опыт относительного состава и последовательности действий обычно передается в ходе обучения в форме правил, советов, инструкций, программ. Оценивание в процессе поиска решения собственных усилий, возможностей, самооценка своей индивидуальности, удовлетворенности результатами деятельности [2] осуществляется на рефлексивном уровне. На личностном уровне происходит интеграция самосознания, активизация волевой решимости, саморегуляции, самоконтроля, самоорганизации перед лицом вновь возникающих проблем. Анализируя с этих позиций деятельность человека, направленную на решение проблемной ситуации, можно утверждать, что рефлексия является своеобразным связующим [2, 8] звеном, обуславливающим взаимосвязь между предметным, операциональным и личностным уровнями в обучении (в совместной деятельности). Проблемы человека имеют единые для всех аспекты, но способ их решения глубоко индивидуален. Однако, задачи, вставшие перед человеком, всегда решаются совместно с другими людьми. Именно эта позиция позволяет осознать, что на предметном и операциональном уровнях через приобщение себя к обществу, рассмотрение себя среди других происходит идентификация своих проблем с подобными проблемами других людей [14]. Далее, следуя правилам, инструкциям, советам, программам, на

основе рефлексии и осознания своей «самости» и неповторимости «я», разрешение проблемы переходит на личностный уровень. На личностном уровне человек обособляется от проблем других людей и осуществляет осознанный выбор, который позволяет проявить ему свою индивидуальность. При таком подходе, движущей силой полифункционального сопровождения [2] курсанта является возникающее противоречие между достигнутым субъектом профессионального развития уровнем самореализации и возможностями поддержки, которыми располагает военный институт по «возвышению» потребности субъекта в повышении [14] личностного потенциала. Таким образом, именно поэтому, по нашему мнению, предпочтение в образовательной деятельности военного вуза должно отдаваться личностным смыслам при организации полифункционального сопровождения курсантов, а решение проблем личностного и профессионального развития курсантов в высшей профессиональной школе должно осуществляться на междисциплинарной основе и научном обосновании.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 29–45.
2. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. № 12. С. 109–122.
3. Бережнова Л.Н., Тарасов Д.Ю., Зотов А.А. Педагогические проекты в военном вузе как способ формирования профессионального мировоззрения будущих офицеров: монография. Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала-армии И.К. Яковлева МВД России, 2015. 148 с.
4. Богословский В.И. Теоретические основы научного сопровождения образовательного процесса в педагогическом университете: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: СПб., 2000 370 с.
5. Бордовская Н.В. О характере взаимовлияния образования и культуры // Образование и культура Северо-Запада России: Вестник СЗО РАО. Вып. 5. Культура. Образование. Искусство. СПб., 2001. С. 32–42.

6. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
7. Горшенина Я.Л. Педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза: дис....канд. пед. наук: 13.00.08: Омск, 2007. 250 с.
8. Интеграция и междисциплинарное проектирование в повышении конкурентноустойчивости военных институтов / Л.Н. Бережнова, Т.В. Сидорина, А.А. Зотов, Д.Ю. Тарасов // Профессиональное образование в современном мире. 2017. №1. С. 87–879
9. Информационные потребности студентов педагогического вуза и учителей в контексте профессиональной (информационной) культуры и компетентности / В.И. Богословский [и др.] // Наука и школа. 1999. № 6. С. 35–36.
10. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): автореф. на соиск. учёной степ. д-ра пед. наук 13.00.01 С.-П.б., 1995. 32 с.
11. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
12. Лаптева Л.Б. Организационно-педагогические условия реализации задач развития школы: автореф. на соиск. учёной степ. канд. пед. наук: 13.00.01 С.-П.б., 2001. 22 с.
13. Междисциплинарные исследования в образовании: монография / Л.Н. Бережнова, П.В. Викулин, Е.В. Туркин, Д.Ю. Тарасов Д.Ю. Новосибирск: НВИ имени генерала армии И.К.Яковлева ВНГ РФ, 2016. 116 с.
14. Молодцова Е.Ю. Направления методической работы по формированию личности студента как будущего специалиста безопасности жизнедеятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 С.-П.б., 2007. 180 с.
15. Обласова Л.С. Научно-методическое сопровождение педагогического персонала в становлении образовательного учреждения как учреждения как «обучающейся организации»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Омск, 2010. 255 с.

16. Плотникова Т.А. К вопросу о саморазвитии студента в образовательном пространстве вуза // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: материалы научно-методической конференции. Благовещенск: БГПУ 2000. 224 с.
17. Резаков Р.Г. Социально-педагогические условия формирования интеллектуальной элиты в системе непрерывного образования: автореферат на соиск. учёной степ доктора пед. наук: 13.00.01 М., 2002. 32 с.
18. Розов Н.С. Колея перевал: макросоциологические основания стратегий России в XXI веке. М.: РОССПЭН, 2011. 735 с.
19. Сидорина Т.В., Зотов А.А., Тарасов Д.Ю. Подготовка курсантов Росгвардии к профессионально-воспитательной деятельности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т.8 №2-2. С. 205–208.
20. Синякова М.Г. Развитие профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве России: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07: М., 2013. 400 с.
21. Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 11–12.
22. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М. 2000. 174с.
23. Тряпицына А.П. Методологические предпосылки построения педагогической теории образования // Педагогика новому веку: идеи на будущее... Герценовские чтения 1999: Межрегион. сб. науч. тр. / Под ред. А.П. Тряпицыной, Л.Н. Бережновой, А.Г. Козловой, А.С. Роботовой, И.Г. Шапошниковой: В 2-х ч. СПб., 2001. 831 с.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Razvitie lichnosti v protsesse zhiznedeyatel'nosti [Development of personality in the process of life activity]. *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti* [Psychology of formation and development of personality]. М.: Nauka, 1981, pp. 29–45.
2. Berezhnova L.N., Bogoslovskiy V.I. Soprovozhdenie v obrazovanii kak tekhnologiya razresheniya problem razvitiya [Maintenance in Ed-

- education as a Technology for Solving Development Problems]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena* [Proceedings of RGPU by them. A.I. Herzen]. 2005. № 12, pp. 109–122.
3. Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu., Zotov A.A. *Pedagogicheskie proekty v voennom vuze kak sposob formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya budushchikh ofitserov* [Pedagogical projects in a military high school as a way of forming a professional world view of future officers]: monograph. Novosibirsk: NVI VV named after General-Army IK Yakovlev MVD of Russia, 2015. 148 p.
 4. Bogoslovskiy V.I. *Teoreticheskie osnovy nauchnogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa v pedagogicheskom universitete* [Theoretical bases of scientific support of educational process in pedagogical university]. SPb., 2000 370 p.
 5. Bordovskaya N.V. O kharaktere vzaimovliyaniya obrazovaniya i kul'tury [On the nature of the mutual influence of education and culture]. *Obrazovanie i kul'tura Severo-Zapada Rossii: Vestnik SZO RAO. Issue 5. Kul'tura. Obrazovanie. Iskusstvo* [Education and culture of the North-West of Russia: Bulletin of SZO RAO. Issue. 5. Culture. Education. Art]. St. Petersburg, 2001, pp. 32–42.
 6. Gazman O.S. *Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody* [Non-classical education: from authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom]. Moscow: MIROS, 2002. 296 p.
 7. Gorshenina Ya.L. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya kommunikativnoy kompetentnosti budushchego uchitelya v deyatel'nosti kafedry pedagogicheskogo vuza* [Pedagogical support of the development of communicative competence of the future teacher in the activity of the pedagogical university]: dis candidate of pedagogical sciences: 13.00.08: Omsk, 2007. 250 p.
 8. Berezhnova L.N., Sidorin T.V., Zotov A.A., Tarasov D.Yu. Integratsiya i mezhdistsiplinarnoe proektirovanie v povyshenii konkurentnostoychivosti voennykh institutov [Integration and interdisciplinary design in enhancing the competitiveness of military institutions]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Vocational education in the modern world]. 2017. №1, pp. 87–879.

9. Bogoslovsky V.I. [and others] *Informatsionnye potrebnosti studentov pedagogicheskogo vuza i uchiteley v kontekste professional'noy (informatsionnoy) kul'tury i kompetentnosti* [Information needs of students of a pedagogical university and teachers in the context of professional (information) culture and competence]. *Nauka i shkola* [Science and school]. 1999. № 6, pp. 35–36.
10. Kazakova E.I. *Teoreticheskie osnovy razvitiya obshcheobrazovatel'noy shkoly (sistemno-orientatsionnyy podkhod)* [Theoretical bases of development of a comprehensive school (the system-orientation approach)]: 13.00.01 S.-P.P., 1995. 32 p.
11. Kan-Kalik V.A. *Uchitel'yu o pedagogicheskom obshchenii: kniga dlya uchiteley* [Teacher of pedagogical communication]: a book for teachers. M.: Enlightenment, 1987. 190 p.
12. Lapteva L.B. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya realizatsii zadach razvitiya shkoly* [Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the tasks of school development]: 13.00.01 S.-P.P., 2001. 22 p.
13. Berezhnova L.N., Vikulin P.V., Turkin E.V., Tarasov D.Yu. D.Yu. *Mezhdistsiplinarnye issledovaniya v obrazovanii* [Interdisciplinary research in education]: monograph. Novosibirsk: NVI named after General of the Army I.K. Yakovlev VNG RF, 2016. 116 p.
14. Molodtsova E.Yu. *Napravleniya metodicheskoy raboty po formirovaniyu lichnosti studenta kak budushchego spetsialista bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti* [Directions of methodical work on the formation of the student's personality as a future specialist in life safety]: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 S.-P.P., 2007. 180 p.
15. Oblasova L.S. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogicheskogo personala v stanovlenii obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak uchrezhdeniya kak «obuchayushcheysya organizatsii»* [Scientific and methodological support of pedagogical staff in the formation of an educational institution as an institution as a «learning organization»]: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 Omsk, 2010. 255 p.
16. Plotnikova T.A. *K voprosu o samorazvitiu studenta v obrazovatel'nom prostranstve vuza* [On the question of the student's self-development

- in the educational space of the university]. *Problemy samorazvitiya lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve: materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii* [Problems of self-development of the individual in the educational space: materials of the scientific-methodical conference]. Blagoveshchensk: BSPU 2000. 224 p.
17. Rezakov R.G. *Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya formirovaniya intellektual'noy elity v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya* [Socio-pedagogical conditions for the formation of the intellectual elite in the system of continuous education]: 13.00.01 M., 2002. 32 p.
 18. Rozov N.S. *Koleya pereval: makrosotsiologicheskie osnovaniya strategiy Rossii v XXI veke* [Track: the macrosociological foundations of Russia's strategies in the 21st century]. Moscow: ROSSPEN, 2011. 735 p.
 19. Sidorina T.V., Zotov A.A., Tarasov D.Yu. Podgotovka kursantov Rosgvardii k professional'no-vospitatel'noy deyatelnosti [Preparation of cadets of Rosgvardia for vocational education]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern studies of social problems]. 2017. V. 8. №2-2, pp. 205–208.
 20. Sinyakova M.G. *Razvitie professional'no-psikhologicheskikh kharakteristik pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve Rossii* [Development of professional-psychological characteristics of the teacher in the multicultural educational space of Russia]: dis. ... doctor of psychology sciences: 19.00.07: M., 2013. 400 p.
 21. *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii* [Current trends in the development of science and technology]. 2016. No. 11–12.
 22. Stepanov S.Yu. *Refleksivnaya praktika tvorcheskogo razvitiya cheloveka i organizatsiy* [Reflexive practice of creative development of man and organizations]. M., 2000. 174 p.
 23. Tryapitsyna A.P. Metodologicheskie predposylki postroeniya pedagogicheskoy teorii obrazovaniya [Methodological preconditions for the construction of the pedagogical theory of education]. *Pedagogika novomu veku: idei na budushchee... Gertsenovskie chteniya 1999: Mezhhregion. sb. nauch. tr.* [Pedagogy to the new century: ideas for the future ... Herzen's readings 1999: Mezhhregion. Sat. sci. tr.] / Ed. A.P. Tryapitsyna, L.N. Berezhnova, A.G. Kozlova, A.S. Robotova, I.G. Shaposhnikova: In the 2nd hour. St. Petersburg, 2001. 831p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Бережнова Людмила Николаевна заведующий кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования); заведующая кафедрой этнопедагогике и этнопсихологии доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации *Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации; РГПУ имени А.И. Герцена, Институт народов Севера*
ул. Лётчика Пилютова, 1, г. Санкт-Петербург 198206, Российская Федерация; наб. р. Мойки, 48 г. Санкт-Петербург 191186, Российская Федерация
parus77777@yandex.ru

Тарасов Дмитрий Юрьевич, старший преподаватель кафедры теории и истории государства и права НВИ ВВ МВД России, доцент кафедры практической и специальной психологии НГПУ, кандидат педагогических наук
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; Новосибирский государственный педагогический университет
ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, г. Новосибирск, Новосибирская область, 630114, Российская Федерация; ул. Вилюйская, 28, г. Новосибирск, Новосибирская область, 630126, Российская Федерация
parus77777@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Berezhnova Lyudmila Nikolaevna Head of the Department of Theory and Methodology of Continuing Professional Education (training of highly qualified personnel and additional professional education);

Head of the Department of Ethno-Pedagogy and Ethnopsychology, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation; Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation

St. Petersburg Military Institute of the troops of the National Guard of the Russian Federation; RGPU named after A.I. Herzen, Institute of the Peoples of the North

1, Lyotchika Pilyutova Str., St. Petersburg 198206, Russian Federation; 48, nab. R. Moika, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

parus77777@yandex.ru

Tarasov Dmitry Yurievich, Senior lecturer, Department of Theory and History of State and Law; Associate Professor of Practical and Special Psychology Chair, Candidate of Pedagogical Sciences
Novosibirsk military Institute. General of the army I. K. Yakovlev of national guard troops of the Russian Federation; Novosibirsk state pedagogical University

6/2, Klyuch – Kamyshenskoe plateau Str., Novosibirsk, Novosibirsk, 630114, Russian Federation; 28, Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, Novosibirsk region, 630126, Russian Federation

parus77777@yandex.ru

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-74-96
УДК 37.025.7

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ НАПИСАНИИ АРГУМЕНТИРОВАННОГО ЭССЕ

Былкова С.В., Чубова Е.П., Колмакова В.В.

Цель. *Статья посвящена проблеме подготовки студентов-бакалавров Донского государственного технического университета в условиях проблемного обучения. Предметом анализа выступает развитие критического мышления студентов в процессе написания аргументированного эссе. Авторы ставят своей целью выявить действенность письменной речи в форме аргументированного эссе как способа активации критического мышления студентов, определить критерии оценивания развития этого навыка.*

Результаты. *Определены типы учебной активности, характеризующие развитие критического мышления студентов в процессе написания аргументированного эссе; предложена тематика данных эссе, нацеленная на выражение индивидуальной точки зрения на обсуждаемую ситуацию; установлен изоморфный характер между написанием аргументированного эссе и основными стадиями проблемного обучения; приведены базовые процедуры и результаты эксперимента, направленного на оценивание динамики развития критического мышления на этапах предварительного и финального тестирования.*

Область применения результатов. *Результаты исследования могут найти последовательное применение в сфере подготовки студентов-бакалавров в технических и гуманитарных вузах.*

Ключевые слова: *проблемное обучение; педагогика размышления; критическая дискуссия; критическое мышление; анализ и синтез; письменная речь; аргументированное эссе; аргумент; обоснование точки зрения.*

**PROBLEMATIC TEACHING AS A METHOD
OF STUDENT-BACHELORS' CRITICAL THINKING
DEVELOPMENTS WHEN WRITING
AN ARGUMENTATIVE ESSAY**

Bylkova S.V., Chubova E.P., Kolmakova V.V.

Goal. *The article is devoted to the problem of the undergraduate students' training in the Don State Technical University in the conditions of problem education. The subject of the analysis is the developing the students' critical thinking in the process of writing an argumentative essay. The authors aim to identify the effectiveness of the written speech in the form of an argumentative essay as a way to activate the students' critical thinking, to define the criteria for evaluating the development of this skill.*

Results. *The types of educational activity that determine the developing the students' critical thinking in the process of writing an argumentative essay are determined; the subject of these essays is proposed; the subject is aimed at developing an individual point of view on the situation under discussion; the isomorphic character between writing the argumentative essay and the main stages of problem learning is established; the basic procedures and results of the experiment aimed at assessing the dynamics of critical thinking at the stages of preliminary and final testing are presented.*

The scope of the results. *The results of the investigation could find a consistent application in the training of students in the technical and humanitarian Universities.*

Keywords: *problem-based learning; reflective pedagogy; critical debate; critical thinking; analysis and synthesis; writing; argumentative essay; argument; substantiation of point of view.*

Философы, психологи, специалисты в сфере образования, нередко прибегая к междисциплинарной перспективе исследования, акцентируют свое внимание, в том числе, на искусстве, науке и практике мышления, интегральной важности рефлексивного мышления как

когнитивной способности человека. В настоящее время данный тип мышления многогранно трактуется как:

- фундаментальная характеристика образованного индивида [4];
- требование, предъявляемое гражданину демократичным обществом [17], [20];
- трудоспособность, умение проявлять коммуникативные и проектные навыки и компетенции в сфере профессиональной деятельности [3].

Центральная роль, которую играет мышление в познавательной активности, все более последовательно манифестируется в сфере высшего образования. В этой связи отметим, что приоритетная цель многоуровневой системы современного образования заключается в том, чтобы выработать у обучаемых субъектов устойчивые навыки к творческому мышлению, что, в частности, находит прямое отражение в специальных профессиональных компетенциях, разработанных для вузов (более подробно см. [16]).

На любом уровне высшее образование предполагает передачу студентам (магистрантам, аспирантам) знания того, над чем необходимо размышлять и как необходимо думать. Первый тип знания непосредственно соотносится с содержанием изучаемых общеобразовательных и профессиональных дисциплин, второй тип знания выявляет релевантный подход к осознанию и оценке изучаемых дисциплин. Передача этих знаний, в свою очередь, предполагают культивирование критического мышления у обучаемых, выработку у них стабильных навыков, оптимальных для аргументированного выражения мнения [18]. В Донском государственном техническом университете (ДГТУ) данная проблема успешно решается в курсе дисциплин «Культура устной и письменной речи», «Культура речи и деловое общение», которые преподаются студентам-бакалаврам преподавателями кафедры «Документоведение и языковая коммуникация».

Критическое мышление – это сущностный навык, который дает возможность избежать острых социальных проблем. С опорой на последовательную дифференциацию пассивного и критического

мышления можно говорить о том, что пассивно мыслящий индивид выражает ограниченный и сугубо эгоцентричный взгляд на мир, рассматривает свою личностную перспективу как единственно разумную, а приводимые факты как наиболее релевантные в ситуации текущего общения. В последние годы многие исследователи и теоретики, как, собственно говоря, и практики, репрезентирующие социальный, промышленный и деловой сектор научной жизни, выражают обеспокоенность тем, способно ли многоступенчатое высшее образование подготовить обучаемых к решению коммуникативных и проектных проблем, с которыми они столкнутся в процессе предстоящей профессиональной деятельности. В связи с этим проблема выработки навыков к критическому мышлению становится в образовательных кругах своеобразной притчей во языцех. Тем не менее, в науке и методике преподавания гуманитарных дисциплин до сих пор отсутствует общепринятое определение понятия «критическое мышление».

Философский подход к определению данного понятия разрабатывался еще Сократом и Платоном. Этот подход фокусируется на образе гипотетического, идеализированного критически мыслящего индивида, его качествах и характеристиках, а не на соответствующем стиле поведения и действиях, которые реализуются в реальных жизненных ситуациях. В современных философских концепциях критическое мышление дефинируется преимущественно как такой процесс внутреннего размышления (познавательной деятельности), который облегчает выражение действенных суждений, поскольку является самокорректирующимся и проявляет чувствительность к контексту общения, базируется на применении интеллектуальных стандартов [8]. Выступая таковым, критическое мышление является целенаправленным активным процессом, который претворяется в реальность на системной основе. Размышление о мышлении в попытке стабилизировать сам мыслительный процесс – интегральная основа развития критического мышления.

Представители, разрабатывающие когнитивно-психологические подходы к критическому мышлению, выражают контрастные пози-

ции по отношению к мнениям философов. Во-первых, когнитивные психологи, работающие в рамках экспериментальных парадигм, сосредотачивают исследовательское внимание на действительных мыслительных процессах, а не на том, как люди могут и должны мыслить при определенных идеальных обстоятельствах. Во-вторых, экспериментально выявляя свойства идеального критически мыслящего субъекта, как и критерии идеальной мысли, специалисты по когнитивной психологии проявляют устойчивую тенденцию к определению критического мышления с опорой на специфические типы вербального поведения [6]. Прежде всего устанавливается диапазон навыков и познавательных процедур, которые активно задействуются критически мыслящими индивидами. В частности, выявлено, что критическое мышление базируется на ментальных процессах, стратегиях и репрезентациях, которые задействуются в целях решения проблем, принятия решений и освоения новых концептов [5].

Критическое мышление концептуализируется как мыслительная способность высшего порядка, требующая активации соответствующих когнитивных навыков и стратегий, реальное использование которых увеличивает вероятность желаемого результата [11]. Утверждается, что критическое мышление опирается на знания действительных фактических данных, которые опровергают мнение оппонента, беспристрастно обосновывает выражаемые умозаключения [21].

Исследователи системно описывают три конструктивные характеристики критического мышления – эффективность, новизну и саморегуляцию. Данный тип мышления оказывается:

- эффективным в том смысле, что позволяет избежать «общие подводные камни», а именно принятие во внимание только одной грани обсуждаемой проблемы, пренебрежение новыми фактами, потенциально опровергающими выражаемую позицию;
- новаторским, поскольку не предполагает применения уже существующего решения обсуждаемой проблеме, влечет за собой обнаружение инновационных способов интерпретации уникальных ситуаций и событий;

- саморегулирующимся, т.е. автономным и целостным, последовательно проявляющимся на всем протяжении мыслительного процесса [1], [2].

Специалисты в области образования вносят весомый вклад в обсуждение проблемы критического мышления. В методике преподавания дисциплин лингвистического цикла данный феномен обсуждается прежде всего на материале изучения средств аргументации родного и иностранных языков: отмечаются пробелы в мыслительных процессах обучаемых и предлагаются методы их корректирования. Предрасположенность к критическому мышлению трактуется как последовательные внутренние мотивации для диалогической реализации иницилирующих и стимулирующих высказываний в дискуссии. В основе данной предрасположенности лежат такие психологические свойства личности, как непредубежденность, стремление к справедливости, информированности и признанию точки зрения собеседника, любознательность, коммуникативная гибкость, склонность к установлению причинно-следственных отношений между событиями, фактами и явлениями.

Ключевым моментом в обучении критическому мышлению считается выработка способности обучаемых по перенесению навыков, усвоенных в одном коммуникативном (ситуативном) контексте, на целый ряд иных контекстов. Другими словами, навыки являются «переносимыми» по своей сущности, т.е. если студенты задействуют общие навыки мышления в одном контексте, они призваны активировать эти навыки в других контекстах. Современный процесс обучения с неизбежностью предполагает подобное перенесение, как и выработку у студентов метакогниций, т.е. мышления о собственном индивидуальном мыслительном процессе.

Признавая специфические способности, которые определяют критическое мышление, наличие у индивида предрасположенности к данному типу мышления, специалисты в сфере образования решают проблему того, как можно научить обучаемого субъекта мыслить критически. Прежде всего утверждается необходимость активного вовлечения субъекта в диалог. В связи с этим вводится понятие

диалогического критического мышления [9], [10], [14]. Сам диалог трактуется, в том числе, как момент встречи двух индивидов с целью размышления над реальностью в свете собственных индивидуальных воззрений на данную реальность [13]. Диалогическое общение – инвариантная составляющая методики обучения критическому мышлению, поскольку именно в диалоге объективируется возможность принятия во внимание перспективы собеседника, оценки на истинность его суждений, совместно порождаются новые действенные знания. Активно разрабатываются методики обучения критическому мышлению в диалоге и через диалог [7]. Таким образом, критическое мышление – это диалогический процесс, дающий возможность говорящему субъекту объективно оценивать как собственное мнение, так и точку зрения собеседника в плане обсуждаемой проблемы.

Использование проблемных форм обучения, а, следовательно, и активация диалогического критического мышления предопределяется такими двумя исследовательскими перспективами, как:

1) познавательная перспектива: социальная интеракция конструктивно воздействует на процессы когнитивной обработки поступающей информации, экспланаторная функция языка стимулирует мышление и является основой для порождения новых знаний;

2) социально-конструктивистская перспектива: индивид стремится стать полноправным членом некоторого социального сообщества, в этом контексте обучение – это диалог, форма совместного конструирования значений и смыслов.

С опорой на приведенные выше перспективы можно говорить о том, что диалог – это не только действенный механизм достижения определенных когнитивных результатов, но и средство преобразования социальных отношений в условиях учебной аудитории. В этой связи актуальной предстает проблема того, может ли активация диалогического критического мышления оптимизировать процессы преподавания / обучения такому сложному коммуникативному навыку, как аргументированная письменная речь. Признавая сложность данного феномена, исследователи утверждают, что письменная речь является навыком, который требует от обучаемых

субъектов овладения всей совокупностью риторических и лингвистических конвенций, регистрами письма [12].

Выделяется четыре регистра нехудожественной письменной речи – описание, повествование, разъяснение, аргументирование. Обучаемые субъекты обычно начинают с освоения наиболее простого – описательного – регистра письма и постепенно продвигаются к изучению более сложного – аргументированного – регистра. В рамках нашего изыскания мы определяем аргументированную письменную речь как сочинение (эссе), в котором делается попытка обосновать противоречивую точку зрения, защитить смысловую позицию, в плане которой обнаруживается несколько мнений. Способность к аргументированной письменной речи предопределяется интеллектуальными возможностями обучаемых субъектов задействовать критическое мышление. В методике обучения аргументированному письму наиболее действенная предпосылка заключается в способствовании развития критического мышления у студентов посредством, так называемой, «педагогика размышления» [15].

Письменная речь является одним из действенных механизмов развития мышления. С целью установления системных связей между самыми разнообразными феноменами пишущий субъект призван задействовать такие когнитивные функции, как анализ и синтез. Письменная речь – это умение, которое способствует формированию навыков критического мышления, что, как мы указали выше, предстает первоочередной задачей современного высшего образования. С опорой на когнитивные навыки анализа и синтеза студенты учатся критически пересматривать свои идеи (фоновые знания) с целью порождения новых идей. В процессе письменной речи идеи не только проясняются, но и корректируются. Другими словами, создание письменных текстов активизирует критическую мыслительную деятельность. Цель письменной речи заключается в том, чтобы прояснить мышление, обеспечив последующего читателя актуальной информацией, фактическими свидетельствами, убедив его в действенности выдвигаемой точки зрения. Письменная речь, как и критическое мышление, – это самокорректирующийся процесс.

В рамках преподавания курса «Культура речи и деловое общение» преподаватели кафедры «Документоведение и языковая коммуникация» ДГТУ активно разрабатывают методики обучения критическому мышлению, его использованию в повышении коммуникативных компетенций студентов-бакалавров. Эти компетенции, в свою очередь, выявляют действенность таких компонентов, как знания, осмысление, практическое применение знаний, анализ, синтез и оценка усвоенных знаний. Три последних компонента составляют преимущественную основу критического мышления. В ходе преподавания курсов «Культура устной и письменной речи» и «Культура речи и деловое общение» ППС кафедры выявил разнообразные способы развития критического мышления студентов, установлено, что письменная речь как процесс предполагает активацию некоторых высших когнитивных функций человеческого сознания, таких как аналитическое и синтезирующее мышление, установление системных отношений между ними.

Согласно нашим наблюдениям, трудности написания эссе высокого уровня связано у студентов старших курсов ДГТУ прежде всего с недостаточно исчерпывающим изучением освещаемой тематики и в связи с этим проблематичным оказывается выражение личностной позиции по отношению к данной тематике. Обнаружение надежных источников исследования (фактов, явлений, событий) является главной характеристикой проблемного обучения, которое, в свою очередь, предстает эффективным подходом к развитию творческих способностей к критическому мышлению.

Данные способности эффективно закрепляются через письменную речь, в частности, аргументированное эссе, которое включает в себя формулирование смысловой позиции, логически соотносящуюся с представлением исследуемой ситуации в рамках проблемного обучения. Исчерпывающее понимание этой ситуации проливает свет на выбор позиции субъекта по отношению к ней. Выработка оснований для представления подобной позиции системно соотносится с таким видом деятельности в условиях проблемного обучения, как групповая работа и критическая дискуссия [19]. На этой стадии обучения студенты обсуждают разнообразные (альтернатив-

ные) точки зрения, возможности их обоснования, что, в конечном счете, дает возможность выдвинуть веские умозаключения, найти оптимальное решение обсуждаемой проблематике.

Сравнение этапов отражения письменной речи (аргументированного эссе) и базовых стадий проблемного обучения приводится в Табл. 1.

Таблица 1.

**Сравнение этапов написания аргументированного эссе
и базовых стадий проблемного обучения**

Этапы написания аргументированного эссе	Базовые стадии проблемного обучения
заявление смысловой позиции по отношению к исследуемой тематике	представление проблемы исследования
выдвижение точки зрения и ее обоснование с опорой на фактические данные	групповая работа и критическая дискуссия
оформление заключения	решение проблемы, предлагаемое студентом

Процессы поиска оптимального решения для обсуждаемой проблемы и активация критического мышления системно соотносятся между собой. Непосредственным результатом активации критического мышления является инициация обоснованных суждений. Из этого следует, что само критическое мышление априорно предполагает классический формат поиска оптимальных решений для обсуждаемой проблемы.

Этот формат предстает логической основой критического мышления, поскольку алгоритм нахождения обоснованного решения проблемы включает в себя следующие шаги:

- восприятие проблемы, применение релевантных принципов ее исследования;
- выдвижение логических гипотез, выбор наиболее релевантных из них для решения проблемы;
- обоснование важных понятий, установление логических связей между проблемой и возможными вариантами ее решения;
- предложение оптимального варианта решения проблемы через установление референтных связей фоновых знаний (наблюдений) и релевантных фактов, событий, явлений;

- усиление обоснованности предлагаемого решения через логическое и научное объяснение проблемной ситуации.

Классический формат поиска оптимальных решений для обсуждаемой проблемы предполагает наблюдение за ситуацией, выдвижение гипотез, обоснование выражаемого мнения с опорой на аргументы, использование логической и научной основы для описания проблемной ситуации. Указанные процедуры, в свою очередь, являются действенными атрибутами критического мышления.

Активация деятельности, направленной на поиск решения актуальной проблемы, в процессе написания аргументированного эссе способствует поступательному развитию критического мышления студентов, как и их общих навыков письменной речи. В этом отношении разрабатываемая на кафедре методика предполагает выход обучаемых за рамки элементарной метальной деятельности по воспроизведению идей и фактов, выработку у них навыков высшего когнитивного порядка, нацеленных на применение критического мышления. Эта методика, в свою очередь, воздействует на когнитивную деятельность студентов, в которой критическое мышление призвано системно проявляться в таких типах активности, как:

- анализ используемых аргументов (как и аргументов оппонента);
- выражение умозаключений с опорой на индуктивное и дедуктивное обоснование;
- инициация беспристрастных и оценочных суждений относительно обсуждаемых ситуаций и событий;
- принятие решений в плане обсуждаемых актуальных проблем;
- интерпретация и наглядное объяснение новых фактов;
- стимулирующий запрос и реактивное обеспечение информации, необходимой для прояснения некоторого положения дел.

Проблемное обучение рассматривается ППС кафедры как оптимальный метод активации критического мышления обучающихся, который требует преодоления уровня поверхностных структур накопленных знаний, творческого обращения с этими знаниями, а не только их воспроизведения. В рамках данного исследования (как и в условиях учебной аудитории) нами принят диалогический критический подход к преподаванию и изучению, который нацелен на со-

вершенствование аргументированной письменной речи студентов. Решаются следующие исследовательские проблемы:

- в какой степени способности к критическому мышлению, проявляемые студентами-бакалаврами, усиливаются после проведения инструктирования по написанию аргументированного эссе с опорой на принцип проблемного обучения?;
- в какой степени усиливаются навыки написания аргументированного эссе, характерные для студентов-бакалавров, после проведения инструктирования с учетом принципа проблемного обучения?

На кафедре документоведения и языковой коммуникации ДГТУ разработана следующая тематика эссе для отражения аргументированной письменной речи:

- человек на лоне городской природы: созидатель или разрушитель?;
- свобода: способность делать выбор, отсутствие обязательств или избавление от принуждения?;
- Интернет: абсолютная коммуникация, абсолютная изоляция;
- кто не изучает иностранных языков, ничего не знает о родном языке;
- бизнес как автомобиль – сам катится только вниз;
- бизнес – это гармоничное сочетание активных боевых действий и мирного созидания спортивных состязаний;
- человек, занимающий активную позицию, это тот, кто очищает речи, а не говорит, что они грязные;
- современная мода: порождение конструктивных новшеств или имитация деградирующего духа?;
- образование и невежество: что стоит дороже?;
- я всегда готов учиться, но мне не всегда нравится, когда меня учат;
- только строгие правила дорожного движения смогут предотвратить транспортные происшествия;
- все люди ненавидят своих соседей, не так ли?;
- дипломатия бессильна: человечество может достичь мира только через военные действия.

Освещая данные темы в форме аргументированного эссе, студент имеет возможность согласиться с выдвинутым суждением (или с одной из указанных альтернатив), а также опровергнуть суждение, предлагаемое в качестве темы эссе. В любом случае студент призван выразить субъективную позицию по отношению к обсуждаемой тематике, аргументированно обосновать эту позицию с опорой на конкретные факты или события, мнения известных людей или существующие научные концепции, а, может быть, и смягчить безапелляционность суждения-заголовка эссе.

Проведенное нами экспериментальное исследование включало в себя предварительное тестирование (2 учебных часа), инструктирование (10 учебных часов) и финальное тестирование (2 учебных часа). Предварительное и финальное тестирование предполагало написание аргументированного эссе на заданную проблематику, состоящего приблизительно из 250 слов. Для предварительного тестирования была избрана проблема интернета как абсолютной коммуникации и абсолютной изоляции, для финального тестирования студентам была предложена проблема интерпретации современной моды как порождения конструктивных новшеств и / или имитации деградирующего духа. В эксперименте участвовало 4 группы студентов-бакалавров, обучающихся на разных факультетах (46 студентов).

Оценивание студенческих эссе осуществлялось с учетом критериев, отраженных в следующей таблице.

Таблица 2.

Критерии оценивания студенческих аргументированных эссе

	3	2	1	0
Введение: фоновая информация, определение проблемы, заявление тезиса	Хорошо продуманное введение вызывает интерес у читателя, содержит детализованную фоновую информацию и четкое объяснение исследуемой проблемы. Исходный тезис занимает в эссе сильную позицию.	Введение порождает читательский интерес и содержит необходимую фоновую информацию. Заявленный тезис четко формулирует исследуемую проблему.	Во введении в релевантной форме объясняется фоновая информация исследуемой проблемы, однако, отсутствуют важные детали. Заявленный тезис в той или иной степени формулирует исследуемую проблему.	Фоновая информация не детализована, представляет собой набор случайных фактов. Тезис или проблема формулируются нечетко, размыто.

Продолжение табл. 1.

<p>Основные положения: смысловая связь между абзацами, характер заключения</p>	<p>Тщательно продуманные основные положения эссе четко соотносятся с заявленным тезисом. Приводимый фактический материал отличается детализованным характером. Опровержение альтернативных точек зрения, доводов в их поддержку логически обоснованно. Заключение оптимально суммирует информацию в поддержку выдвигаемого мнения, не является повторной формулировкой исходно выдвинутого тезиса. Комментарии логически выдержаны и продуманы.</p>	<p>Основные положения эссе соотносятся с заявленным тезисом, но отсутствуют некоторые необходимые детали. Опровержение альтернативной точки зрения недостаточно детализовано. В заключении оптимально суммируется информация, которая обнародуется в эссе. Содержатся авторские комментарии к приводимым фактам.</p>	<p>Основные положения эссе соотносятся с заявленным тезисом, но отсутствуют необходимые детали.</p>	<p>Основные положения эссе не соотносятся с заявленным тезисом, отсутствуют необходимые детали. Альтернативная точка зрения не опровергается. В заключении не суммируется информация в поддержку выдвигаемого мнения. Приводимые факты не сопровождаются авторскими комментариями.</p>
<p>Логическая организация: структура текста эссе, переход от одного абзаца к другому абзацу</p>	<p>Выдвигаемые идеи логически соотносятся с четкой структурой текста, что усиливает актуальность выдвигаемого тезиса. Переходы между абзацами логически выдержаны.</p>	<p>Выдвигаемые идеи логически соотносятся с четкой структурой текста. Переходы между абзацами логически выдержаны.</p>	<p>Структура текста не отличается четкой логической организацией. Переходы между абзацами не всегда логически обоснованы.</p>	<p>В тексте не выявляется логической организации, отсутствует деление текста на абзацы.</p>
<p>Грамматика и стиль повествования: структура предложения, лексика, орфография, пунктуация</p>	<p>Письменная речь отличается плавным и связным характером. Используются предложения разных структур и преимущественно в экспрессивной функции. Лексические единицы подобраны оптимально. Отсутствуют орфографические и пунктуационные ошибки.</p>	<p>Письменная речь отличается плавным характером. Используются предложения разных структур. Содержится 1-2 орфографические и / или пунктуационные ошибки.</p>	<p>Письменная речь отличается плавным характером. Используются предложения не характеризуются структурным разнообразием. Содержится 3-4 орфографические и / или пунктуационные ошибки.</p>	<p>Письменная речь не отличается плавным и связным характером. Отсутствуют сложноподчиненные предложения. Содержится много орфографических и / или пунктуационных ошибок.</p>

Окончание табл. 1.

Фактические источники, на которые опирается автор: оформление, уместность / неуместность	Используемые фактические источники логически интегрируются в текст, способствуют последовательному объяснению выражаемого мнения, являются релевантными.	Используемые фактические источники логически интегрируются в текст, являются релевантными.	Используемые фактические источники логически интегрируются в текст, являются релевантными, однако, в их оформлении содержатся незначительные ошибки.	Фактические источники использованы недостаточно, в их оформлении содержатся грубые ошибки.
--	--	--	--	--

Оценка за эссе предопределялась количеством набранных баллов. При написании эссе обучающийся имел возможность набрать максимальное количество 15 баллов. Исходя из этого, была предложена следующая таблица выставления оценок в зависимости от набранных баллов.

Таблица 3.

**Выставление оценок за аргументированное эссе
в зависимости от набранных баллов**

Оценка	Количество баллов
5	13–15
4	10–12
3	7–9
2	4–6
1	0–3

Результаты оценивания аргументированных эссе выявили состояние критического мышления студентов, участвовавших в эксперименте, на этапах предварительного и финального тестирования. Эти результаты системно отражены в Таблице 4.

Таблица 4.

Результаты оценивания критического мышления студентов на этапах предварительного и финального написания аргументированного эссе

Этап оценки	Количество студентов, участвовавших в эксперименте, чел	Средняя оценка, балл	Стандартное отклонение
предварительное тестирование	46	2,59	1,600
финальное тестирование	46	3,45	0,839

Полученные результаты свидетельствуют, что средняя оценка за эссе на этапе предварительного тестирования составила 2,59 балла; на этапе финального тестирования – 3,45 балла. Сравнение оценочных показателей двух исследуемых этапов выявляет определенный прогресс в развитии критического мышления студентов после проведенного инструктирования (0,86). Показатели стандартного отклонения в процессе проводимого эксперимента также проявил тенденцию к определенному уменьшению.

Таким образом, как показали результаты проведенного нами эксперимента, метод проблемного обучения в определенной степени усиливает способности к критическому мышлению, которые вырабатывают обучающиеся в процессе написания аргументированного эссе. В публикации предлагается методика оценивания навыков критического мышления, которые вырабатывают обучающиеся в процессе изучения дисциплин «Культура речи и деловое общение» и «Культура устной и письменной речи». Установлено, что аргументированная речь в форме эссе и проблемное обучение способствуют закреплению навыков критического мышления. Обучающиеся мотивируются к практическому использованию знаний в контексте проблемной ситуации решения обсуждаемой проблемы.

Предлагая тематику для аргументированных эссе, мы допускаем, что студенты не нацеливаются на то, чтобы обнародовать решение конкретной проблемы, поскольку эта проблема, релевантная для письменного освещения, является актуальной для всего современного социума. Нахождение решения проблемы в данном случае предполагает, что обучающийся выдвигает субъективную перспективу (позицию, видение) в плане трактовки проблемной социальной ситуации, обосновывает поведенческую модель, возможную в этой ситуации. Другими словами, обсуждаемая проблема находит оптимальное решение лишь во внутреннем мире обучающегося. Например, проблема достижения мира через военные действия является глубоко дискуссионной: обучающийся не способен дать конкретный план решения этой исторической проблемы в глобальном плане. Однако у каждого автора эссе обнаруживается индивидуальное понимание этой про-

блемы, аргументы в поддержку своей точки зрения. Создавая текст эссе, обучающийся приходит к осознанию важных аспектов обсуждаемой проблемной ситуации, через аргументированное обоснование выражает индивидуальную точку зрения, предлагает поведенческую модель, которая, по его мнению, является релевантной в этой ситуации, выявляет определенную систему ценностей.

Навык вырабатывается и закрепляется в процессе длительной практики, а поэтому необходимо проводить несколько контрольных тестирований, сравнивать получаемые данные с предварительно полученными результатами. В этом направлении на кафедре документоведения и языковой коммуникации ДГТУ ведется интенсивная работа. Очевидно, что при повторных тестированиях средняя оценка за аргументированное эссе будет повышаться, а показатели стандартного отклонения при проводимых экспериментах – снижаться. В этом отношении актуальным предстает сравнительный анализ средних оценок в целевых группах студентов технических и гуманитарных специальностей, обоснование получаемых результатов с точки зрения профессиональных и коммуникативных компетенций, релевантных для этих специальностей. Компаративное исследование средних оценок обучающихся бакалавров и магистров даст возможность выявить динамику развития критического мышления индивидов за время обучения в вузе.

Список литературы

1. Азарова О.А., Кудряшов И.А. Когнитивный подход к исследованию неявного знания // Когнитивные исследования языка. 2015. Т. 21. № 21. С. 30–33.
2. Азарова О.А., Кудряшов И.А. Эмоции, язык, когниции: проблема взаимообусловленности в междисциплинарной перспективе // Когнитивные исследования языка. 2016. № 10–3 (52). С. 6–9.
3. Бекузарова Н.В., Ермолович Е.В., Пангоф С.А., Цирулькевич А.В. Развитие у будущих тьюторов умений поиска научной информации // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 4. С. 126–145.

4. Бочкарева Т.Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 1. С. 18–31.
5. Волков Е.Н. Научение научному (критическому) мышлению и визуальная объективация знаний: содержание, практика, инструменты // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 2. С. 199–203.
6. Вострикова Н.М. Критическое мышление как психолого-педагогический феномен в условиях компетентного подхода // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. С. 250.
7. Гаврилова Г.Ф. Предложение и текст: системность и функциональность. Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2015. 412 с.
8. Гудкова М.В. Особенности мыслительных процессов в критическом социальном мышлении // Вестник Московского государственного областного университета. С.: Философские науки. 2008. № 1. С. 14–21.
9. Клеменова Е.Н., Кудряшов И.А. Диалогическое движение в современной лингвистике: прагматическое исследование личности в информационном обществе // Социокультурные среды и коммуникативные стратегии информационного общества: Труды Международной научно-практической конференции 28-31 октября 2015 г. СПб: Изд-во Политехнического университета, 2015. С. 281–289.
10. Клеменова Е.Н., Кудряшов И.А. Концепция хронотопа М.М. Бахтина в аспекте проблемы взаимодействия языка и мышления // Когнитивные исследования языка. 2016. № 25. С. 817–823.
11. Клеменова Е.Н., Кудряшов И.А. Категория выделения. Выбор-выделение в философском и языковедческом аспектах // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: отечественные традиции и международная практика: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Симферополь: Ариал, 2017. С. 52–61.
12. Комиссарова М.С., Кудряшов И.А. Проблема речевой компетенции собеседников в диалогическом взаимодействии // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия: Материалы V-ой Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Донское книжное издательство, 2015. С. 158–165.

13. Котова Н.С., Кудряшов И.А. Эпистемический статус собеседников и эвиденциальные средства его манифестации в диалогическом взаимодействии // В мире научных открытий. 2015. № 11.2 (71). С. 1084–1095.
14. Котова Н.С., Кудряшов И.А. Лингвофилософская прагматика vs. Когнитивная прагматика: два взгляда на одну и ту же проблему // Когнитивные исследования языка. 2016. № 25. С. 68–74.
15. Кудряшов И.А., Клеменова Е.Н. Диалогическая педагогика М.М. Бахтина и методы вузовского обучения // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 3 (59). С. 53–73.
16. Лавриненко С.В. Подходы к оптимизации профессиональной подготовки студентов технического вуза // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 7. С. 175–192.
17. Левицкая И.А. Особенности формирования профессионально-личностных качеств будущих специалистов в техническом университете // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 6. С. 114–133.
18. Левченко В.В. Обучение критическому мышлению студентов университета: базовые структурные элементы и интеллектуальные стандарты // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 8. С. 10–17.
19. Редкозубова Т.М., Кудряшов И.А. Диалогическая теория М.М. Бахтина и ее методологическая действенность для современных методов обучения // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия: Материалы IV Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Донское книжное издательство, 2014. С. 268–279.
20. Цветкова Е.А., Прохорова М.В., Скобелева Е.И. Совокупный профессиональный имидж // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 1. С. 45–55.
21. Klemenova E.N., Kudryashov I.A. On integrated course «Social and Speech Communications» for students of art higher educational establishments // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 7 (27). С. 43.

References

1. Azarova O.A., Kudryashov I.A. Kognitivnyj podhod k issledovaniju nejavnogo znaniya [Cognitive approach to implicit knowledge investigation]. *Kognitivnye issledovaniya jazyka*. 2015. V. 21. № 21, pp. 30–33.

2. Azarova O.A., Kudryashov I.A. Jemocii, jazyk, kognicii: problema vzaimo-obuslovlennosti v mezhdisciplinarnoj perspective [Emotions, language, cognitions: the problem of interconditionality in interdisciplinary perspective]. *Kognitivnye issledovanija jazyka*. 2016. № 10-3 (52), pp. 6–9.
3. Bekuzarova N.V., Ermolovich E.V., Pangof S.A., Cirul'kevich A.V. Razvitie u budushhijh t'jutorov umenij poiska nauchnoj informacii [Future tutors: developing skills of scientific information searching]. *Sovremennye issledovanija social'nyh problem*. 2017. V. 8. № 4, pp. 126–145.
4. Bochkareva T.N. Poznavatel'naja aktivnost' studentov vuzov kak psihologo-pedagogicheskaja problema [Students' cognitive activity as psychological and pedagogical problem]. *Sovremennye issledovanija social'nyh problem*. 2017. V. 8. № 1, pp. 18–31.
5. Volkov E.N. Nauchenie nauchnomu (kriticheskomu) myshleniju i vizual'naja objektivacija znaniij: sodержanie, praktika, instrumenty [Teaching scientific (critical) thinking and knowledge visual objectification: content, practice, instruments]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki*. 2016. № 2, pp. 199–203.
6. Vostrikova N.M. Kriticheskoe myshlenie kak psihologo-pedagogicheskij fenomen v uslovijah kompetentnostnogo podhoda [Critical thinking as psychological and pedagogical phenomenon in the conditions of competence approach]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. 2012. № 4, p. 250.
7. Gavrilova G.F. *Predlozhenie i tekst: sistemnost' i funkcional'nost'* [Sentence and text: consistency and functionality]. Rostov-na-Donu: Akadem-Lit, 2015. 412 p.
8. Gudkova M.V. Osobennosti myslitel'nyh processov v kriticheskom social'nom myshlenii [Mental processes peculiarities in critical social thinking]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Filosofskie nauki*. 2008. № 1, pp. 14–21.
9. Klemenova E.N., Kudryashov I.A. Dialogicheskoe dvizhenie v sovremennoj lingvistike: pragmaticheskoe issledovanie lichnosti v informacionnom obshhestve [Dialogic movement in contemporary linguistics: personality pragmatic investigation in informational society]. *Sociokul'turnye sredy i kommunikativnye strategii in-formacionnogo obshhestva: trudy Mezhdunar.*

- nauch.-pr: konferencii 28-31 oktjabrja 2015 g* [Socio-cultural environments and communication strategies of the information society: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on October 28-31, 2015]. SPb: Izd-vo Politehnicheskogo universiteta, 2015, pp. 281–289.
10. Klemenova E.N., Kudryashov I.A. Koncepcija hronotopa M.M. Bahtina v aspekte problemy vzaimodejstvija jazyka i myshlenija [M.M. Bakhtin's chronotope conception in the aspect of language and thinking interaction]. *Kognitivnye issledovanija jazyka*. 2016. № 25, pp. 817–823.
 11. Klemenova E.N., Kudryashov I.A. Kategorija vydelenija. Vybor-vydelenie v filosofskom i jazykovedcheskom aspektah [The category of emphasis. Choice-emphasis in philosophical and linguistic aspects]. *Aktual'nye problemy so-vremennoj gumanitarnoj nauki: otechestvennye tradicii i mezhdunarodnaja praktika: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Actual problems of modern humanitarian science: domestic traditions and international practice: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Simferopol': Arial, 2017, pp. 52–61.
 12. Komissarova M.S., Kudryashov I.A. Problema rechevoj kompetencii sobesednikov v dialogicheskom vzaimodejstvii [Interlocutors' speech competence problem in dialogic interaction]. *Jazyk i pravo: aktual'nye problemy vzaimodejstvija: Materialy V-oj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Language and Law: Actual Problems of Interaction: Proceedings of the Vth International Scientific and Practical Conference]. Rostov-na-Donu: Donskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2015, pp. 158–165.
 13. Kotova N.S., Kudryashov I.A. Jepistemicheskij status sobesednikov i jevidencial'nye sredstva ego manifestacii v dialogicheskom vzaimodejstvii [Interlocutors' epistemic status and evidential means of its manifestation in dialogic interaction]. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2015. № 11.2 (71), pp. 1084–1095.
 14. Kotova N.S., Kudryashov I.A. Lingvofilosofskaja pragmatika vs. Kognitivnaja pragmatika: dva vzgljada na odnu i tu zhe problemu [Linguo-philosophical pragmatics vs. cognitive pragmatics: two views on the same problem]. *Kognitivnye issledovanija jazyka*. 2016. № 25, pp. 68–74.
 15. Kudryashov I.A., Klemenova E.N. Dialogicheskaja pedagogika M.M. Bahtina i metody vuzovskogo obuchenija [M.M. Bakhtin's dialogic pedagogy and higher education methods]. *Sovremennye issledovanija social'nyh problem*. 2016. № 3 (59), pp. 53–73.

16. Lavrinenko S.V. Podhody k optimizacii professional'noj podgotovki studentov tehničeskogo vuza [Approaches to optimization of technical higher educational establishment students' training]. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2017. V. 8. № 7, pp. 175–192.
17. Levickaja I.A. Osobennosti formirovaniya professional'no-lichnostnyh kachestv budushhih specialistov v tehničeskom universitete [Peculiarities of future specialist professional and personal feature forming in the technical University]. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2017. V. 8. № 6, pp. 114–133.
18. Levchenko V.V. Obuchenie kritičeskomu myshleniju studentov universiteta: bazovye strukturnye jelementy i intellektual'nye standarty [Teaching University students to critical thinking: basic structural elements and intellectual standards]. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2015. № 8, pp. 10–17.
19. Redkozubova T.M., Kudryashov I.A. Dialogičeskaja teorija M.M. Bahtina i ee metodologičeskaja dejstvennost' dlja sovremennyh metodov obučeniya [M.M. Bakhtin's dialogic theory and its methodological effectiveness for contemporary teaching methods]. *Jazyk i pravo: aktual'nye problemy vzaimodejstvija: Materialy IV Mezhdunar. nauch.-praktič. konf.* [Language and Law: Actual Problems of Interaction: Proceedings of the IV Intern. Scientific and Practical Conference]. R.-na-D: Donskoe kn-e izdatel'stvo, 2014, pp. 268–279.
20. Cvetkova E.A., Prohorova M.V., Skobeleva E.I. Sovokupnyj professional'nyj imidzh [Aggregate professional image]. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2017. V. 8. № 1, pp. 45–55.
21. Klemenova E.N., Kudryashov I.A. On integrated course «Social and Speech Communications» for students of art higher educational establishments. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2013. № 7 (27), p. 43.

ДАНИЕ ОБ АВТОРАХ

Былькова Светлана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, зав.кафедрой «Документоведение и языковая коммуникация»

*Донской государственный технический университет
пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344000, РФ
svetbyl7592@rambler.ru*

Чубова Елена Павловна, кандидат психологических наук, доцент
кафедры «Документоведение и языковая коммуникация»
Донской государственный технический университет
пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344000, РФ
chubova@list.ru

Колмакова Валентина Васильевна, доктор педагогических наук,
кандидат филологических наук, профессор кафедры «Доку-
ментоведение и языковая коммуникация»
Донской государственный технический университет
пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344000, РФ
vvklm@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Bylkova Svetlana Viktorovna, Candidate of Philological Science, As-
sociate Professor, Head of the Documentation and Language Com-
munication Department
Don State Technical University
1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation
svetbyl7592@rambler.ru

Chubova Elena Pavlovna, Candidate of Psychological Science, Asso-
ciate Professor of the Documentation and Language Communi-
cation Department
Don State Technical University
1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation
chubova@list.ru

Kolmakova Valentina Vasilievna, Doctor of Pedagogical Science,
Professor of the Documentation and Language Communication
Department
Don State Technical University
1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation
vvklm@mail.ru

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-97-110
УДК 37.017

ИСКРЕННОСТЬ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В ОПРОСАХ

Терновая И.А., Терновая Е.И.

Цель. Статья посвящена применению опросов в исследовании уровня патриотизма курсантов, как наиболее распространенного метода сбора информации. Предметом анализа выступает искренность респондентов, от которой зависят достоверность и качество итоговых данных.

Методология проведения работы. Для выявления уровня патриотизма молодёжи Орловской области (учащихся средних школ, студентов, курсантов военного вуза) в период с 2015 по 2017 годы было проведено исследование, сравнительное по целям, методическое по характеру решаемых задач, проходившее в несколько этапов с применением опросов, интервью, бесед. По результатам этого исследования [12, 13, 14, 15, 16] уровень патриотизма курсантов военного вуза значительно превосходит уровень патриотизма школьников и студентов. Полученное превосходство позволило выдвинуть ряд гипотез, требующих проверки, одна из которых – неискренность курсантов военного вуза, обусловленная тем, что ложь и обман нередко воспринимаются испытуемыми, как естественные явления, и имеют свои причины. Разработанный в статье новый подход к способу применения опросной методики С.Н. Томилиной (в модификации М.Н. Гончарова) «Оценка уровня военно-патриотического воспитания молодежи на боевых традициях» [3, 17] позволил использовать её, в первую очередь, не для определения уровня патриотизма респондентов, а для контроля их искренности (в анкете в разной формулировке присутствовали вопросы, имеющие схожий смысл). Отметим, что ранее при определении уровня патриотизма курсантов исследователи не акцентировали своё внимание на выявлении

искренности/неискренности испытуемых, в предшествующих работах по этой теме описание подобных экспериментов отсутствует.

Результаты. При подведении итогов анкетирования процент положительных ответов на вопросы анкеты оказался достаточно высоким, но выявлены расхождения (противоречия) в ответах на схожие по смыслу вопросы, свидетельствующие о том, что не все респонденты оказались искренними; гипотеза неискренности подтверждена. Это позволило авторам поставить под сомнение ранее сделанный вывод [12] о высоком уровне патриотизма курсантов военного вуза.

Область применения результатов. В целях исследования эффективности патриотического воспитания курсантов военного вуза, результаты эксперимента позволяют рекомендовать включить в опросные методики контроль искренности/неискренности респондентов, что поможет получить более достоверные сведения. При проведении мероприятий по патриотическому воспитанию необходимо акцентировать внимание курсантов на том, что честность, искренность, правдивость входят в число неотъемлемых качеств личности патриота.

Ключевые слова: анкетирование; военный вуз; искренность; курсанты; опрос; военно-патриотическое воспитание; патриотические ценности.

SINCERITY OF MILITARY CADETS IN SURVEYS

Ternovaya I.A., Ternovaya E.I.

Purpose. The article is devoted to the application of surveys in research of the level of cadet's patriotism, as the most common method of collecting information. The subject of the analysis is the sincerity of the respondents, on which the reliability and quality of the final data depend.

Methodology. The research was conducted during the period from 2015 to 2017 to identify the level of patriotism of the youth (pupils of secondary schools, students, military cadets) in the Orel region. It was comparative

in terms of goals and methodical in nature of the tasks, which were solved. The research was held in several stages, we used questionnaires, interviews, conversations. According to the results of this research [12, 13, 14, 15, 16], the level of patriotism of military cadets greatly exceeds the level of patriotism of pupils and students. The received superiority made it possible to put forward a number of hypotheses that require verification, one of which is the insincerity of military cadets, it dues to the fact that lies and deception are often perceived by people as natural phenomena, which have own reasons. A new approach to the method of application of the questionnaire methodology “Assessment of the level of military-patriotic education of youth on combat traditions” by S.N Tomilina (in the modification of M.N. Goncharova) [3, 17] was developed in the article. It allowed to use this methodology, first of all, not to determine the level of patriotism of respondents, but to control their sincerity (questions with a similar meaning in a different formulation were in the questionnaire). Note, that earlier in determining the level of patriotism of cadets, the researchers did not focus their attention on revealing the sincerity / insincerity of the respondents, in previous works on this topic there is no description of such experiments.

Results. *The percentage of positive answers turned out to be quite high when the results were summared, but discrepancies (contradictions) were revealed in the answers to questions of similar meaning, so we made a conclusion that not all respondents were sincere, the hypothesis of insincerity is confirmed. This allowed the authors to question the earlier conclusion [12] about the high level of patriotism of military cadets.*

Scope of application of the results. *In order to research the effectiveness of patriotic education of military cadets, the results of the experiment make it possible to recommend including the control of the sincerity / insincerity of the respondents to the questionnaire methodologies, it will help to obtain more reliable information. It is necessary to emphasize cadets' attention to the fact that honesty, sincerity, truthfulness are among the inherent qualities of the patriot's personality during carrying out measures for patriotic education.*

Keywords: *questionnaire survey; military university; sincerity; cadets; questioning; military-patriotic education; patriotic values.*

При исследовании патриотических качеств молодежи наиболее распространенным методом сбора информации является опрос [6, 8], и от того, насколько искренними будут ответы респондентов, зависит достоверность результатов. Но даже если ответы респондента на вопросы анкеты типа «Смогли бы вы...?» говорят о высоком уровне патриотизма, мы не можем с полной уверенностью этого утверждать, потому что не знаем, как он в действительности поступит, если в интересующей нас ситуации окажется не в собственном воображении, а реально [3]. Оценка человека окружающими людьми (коллегами, товарищами по службе, преподавателями и т.п.), даже самая положительная, тоже не даст полной уверенности, если она не основана на конкретных действиях и поступках, связанных, прежде всего, с жертвенностью на благо Родины, верностью Отчизне [2], проявлением героизма в бою [17].

В целях повышения объективности современные исследователи комбинируют и модифицируют существующие опросные методики (RSK Шуберта, С.Н. Томилиной [18], В.В. Мельникова и Л.Т. Ямпольского и др.), используют дублирующие методы диагностики.

Для определения уровня сформированности патриотических ценностей курсантов военного вуза было решено применить опросную методику «Оценка уровня военно-патриотического воспитания молодежи на боевых традициях» С.Н. Томилиной (в модификации М.Н. Гончарова). Респондентам было предложено 30 вопросов (среди них в разной формулировке присутствовали вопросы, имеющие схожий смысл), требующих конкретных ответов: либо «да», либо «нет». В эксперименте приняли участие 197 человек, предварительно каких-то специальных подготовительных мероприятий с ними не проводилось, воспитательная работа шла в обычном режиме. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты анкетирования курсантов военного вуза

№ п/п	Вопросы	Ответы	
		да	нет
1.	Гордитесь ли Вы своей национальностью и причастностью к народам России?	98,5%	1,5%

№ п/п	Вопросы	Ответы	
		да	нет
2.	Знаете ли Вы слова гимна РФ?	99,5%	0,50%
3.	Можете ли Вы доказать любовь к Родине делом?	96%	4%
4.	Знаете ли Вы боевые традиции вооруженных сил Российской Федерации?	86%	14%
5.	В период, когда решается судьба Отечества, смогли бы Вы самоотверженно воевать с внешним врагом и ради достижения общей победы пожертвовать собою в бою?	98%	2%
6.	Могли бы Вы раскрыть близким военную и государственную тайну?	3%	97%
7.	Считаете ли Вы для себя строго обязательным соблюдение присяги?	94,5%	5,50%
8.	Любите ли Вы свою малую Родину?	98,5%	1,5%
9.	Стали бы Вы в боевой обстановке спасать Боевое Знамя воинской части?	92%	8%
10.	Смогли бы Вы последовать боевой традиции «Сам погибай, но товарища выручай»?	96,5%	3,5%
11.	У Вас дома хранится государственный флаг РФ?	34,5%	65,5%
12.	Защитили бы Вы в бою командира своей грудью?	87%	13%
13.	Если бы от Вас зависело, назначить ли наказание изменнику Родины, или признать его невиновным, назначили бы Вы наказание?	85%	15%
14.	Если бы у Вас была возможность посоветовать Верховному главнокомандующему сократить численность вооруженных сил РФ, сделали бы Вы это?	8%	92%
15.	Вы не стыдитесь по отношению к себе самому использовать слово «патриот»?	38%	62%
16.	Относились бы Вы гуманно к поверженному врагу или пленному?	76,5%	23,5%
17.	Вы готовы защищать с оружием в руках интересы не только русского народа, но и других народов, населяющих Российскую Федерацию?	94%	6%
18.	Вы любите историю и многонациональную культуру народов России?	96,5%	3,5%
19.	Оказавшись в тылу врага, Вы вступите в партизанский отряд?	93,5%	6,5%
20.	Любите ли Вы русские народные песни?	82%	18%
21.	Собираетесь ли Вы связать свою дальнейшую жизнь со службой в вооруженных силах Российской Федерации?	97%	3%
22.	Если бы у Вас была возможность, Вы бы уехали на новое место жительства в другое государство?	6,5%	93,5%
23.	Посоветуете ли Вы связать свою жизнь со службой в вооруженных силах Российской Федерации своему сыну?	86%	14%

№ п/п	Вопросы	Ответы	
		да	нет
24.	Вы храните в Вашем семейном фотоальбоме фотографии дедушек, воевавших на фронтах Великой Отечественной войны?	72%	28%
25.	Любите ли Вы в свободное время читать русскую классику?	64%	36%
26.	Вы готовы строго соблюдать законы Российской Федерации?	95%	5%
27.	Будете ли Вы публично петь гимн РФ, если он будет исполняться на спортивных состязаниях и других мероприятиях?	86%	14%
28.	Вы интересуетесь историей своего рода?	94,5%	5,5%
29.	Считаете ли Вы себя патриотом Российской Федерации?	95,5	4,5%
30.	Вы стыдитесь сказать, что беззаветно преданы своей Родине?	4,5%	95,5%

Процент положительных ответов на вопросы, связанные с воинским долгом и честью, достаточно высок: 98% смогли бы самоотверженно воевать с внешним врагом и ради достижения общей победы пожертвовать собою в бою; 97% не раскрыли бы военную тайну даже близким; 94,5% считают для себя строго обязательным соблюдение присяги; 96,5% смогли бы последовать боевой традиции «Сам погибай, но товарища выручай»; 92% в боевой обстановке готовы спасти Боевое Знамя воинской части; 93,5%, оказавшись в тылу врага, вступили бы в партизанский отряд; 95% готовы строго соблюдать законы Российской Федерации; слова гимна РФ знают 99,5% опрошенных.

Собственное отношение к Родине и народам России респонденты оценили тоже высоко: на вопрос «Любите ли Вы свою малую Родину?» положительный ответ дали 98,5% курсантов, 96% могут доказать эту любовь делом; 94% готовы защищать с оружием в руках интересы не только русского народа, но и других народов, населяющих Российскую Федерацию; 98,5% гордятся своей национальностью и причастностью к народам России.

Но, тем не менее, при подведении итогов анкетирования возникли предположения либо о нежелании респондентов отвечать искренне, сокрытии подлинных мыслей [19, 20], мнений, интересов, взглядов, либо о невнимательности и недобросовестности при заполнении анкеты, поскольку испытуемым в разной формулировке задавались вопросы, имеющие схожий смысл [4, 9], и в ответах на них выявлены расхождения, что позволяет оценить, насколько сто-

ит им доверять [1]. 96,5% любят историю и многонациональную культуру народов России, но лишь 64% любят в свободное время читать русскую классику, а 82% любят русские народные песни. 94,5% интересуются историей своего рода, но при этом только 72% хранят в семейном фотоальбоме фотографии дедушек, воевавших на фронтах Великой Отечественной войны. Считают себя патриотами и при этом не стыдятся сказать, что беззаветно преданы своей Родине 95,5% курсантов, но при этом 62% стыдятся по отношению к себе самому использовать слово «патриот».

Высокий процент положительных ответов по ключевым вопросам анкеты наряду с имеющимися расхождениями (противоречиями) дает основание предполагать, что некоторые курсанты выдали желаемое за действительное, а, значит, не были искренними, поэтому анкеты нуждаются в частичной отбраковке.

Человеку свойственно не всегда быть правдивым, но неискренние ответы, конечно же, не дают основание считать респондентов лгунами. По утверждению В.В. Знакова, ситуативная (имеющая отношение к конкретной ситуации) ложь не сказывается на общей правдивости индивидуума [7]. На формирование ответов влияют многие факторы [5, 21]. В данном случае на поведение курсантов при заполнении анкеты, возможно, повлияли следующие причины:

- восприятие опроса, как навязанной процедуры [1], затрагивающей психику, вызывало определенный дискомфорт;
- неуверенность в том, что ответы будут сохранены в тайне [10], а также подчиненная роль и зависимое положение побудили стремление казаться лучше, чем есть на самом деле, желание зависить самооценку, представить себя в выигрышном свете, произвести благоприятное впечатление [22];
- опасение открыто выразить свое мнение заставило дать ответ, не отражающий объективную реальность;
- в обстановке коллективной ответственности, когда за ошибки и промахи отвечает весь коллектив, респонденты вынуждены говорить не то, что думают на самом деле, а то, что будет одобрено, что соответствует общепринятым нормам и ценностям.

Кроме того, испытуемые заполняли анкеты, находясь в коллективе, при наличии сомнений могли «ознакомиться» с мнением товарищей и, подчиняясь большинству, выработать или подкорректировать собственный ответ.

Но даже в неискренних ответах есть польза – они помогли выявить существование установок, позволивших курсантам определиться в собственном выборе и на вопросы, которые они посчитали ключевыми, ответить так, чтобы при обработке анкет патриотические качества оказались на высоком уровне. На вопросы, которые респонденты не посчитали ключевыми, были даны более правдивые ответы (например, государственный флаг РФ дома хранят лишь 34,5%; относились бы гуманно к поверженному врагу или пленному 76,5%; и пр.).

В целях диагностики неискренности некоторые исследователи предлагают ответы на вопросы из анкет сравнивать с фактами реального поведения респондентов и считать искренними тех испытуемых, чьи утверждения подтверждаются реальными поступками [4]. По результатам конкретной деятельности человека можно с высокой достоверностью судить об уровне патриотичности личности [8].

Обязательной составляющей понятия «патриотизм» является жертвенность [11], ибо истинный патриотизм – осознанное поведение человека, основанное на любви и бескорыстном стремлении служить Родине, когда общественные и государственные интересы в делах и поступках превалируют над личными, когда человек жертвует собой как в боевых условиях, так и на трудовом поприще, в различных сферах деятельности.

Таким образом, методика оценки патриотизма личности курсанта военного вуза должна учитывать главный критерий настоящего патриотизма – жертвенность; ориентироваться на реальный жизненный опыт респондентов, их поступки; быть всесторонней по наблюдателям (командиры, преподаватели, сослуживцы); включать различные формы исследования (анкетирование, интервью, личная беседа) и обязательный блок контроля искренности/неискренности.

Список литературы

1. Бутенко И.А. Анкетный опрос как общение социолога с респондентами. М.: Высшая школа, 1989. 176 с.
2. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном Российском обществе: монография. Волгоград: Авторское перо, 2006. 272 с.
3. Гончаров М.Н. Формирование нравственно-патриотических ценностей курсантов на начальном этапе социального становления в военном вузе: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Кострома, 2016. 238 с.
4. Давыдов А.А., Давыдова Е. В. Измерение искренности респондента. М.: ИС РАН, 1992. 21 с.
5. Давыдов А.А. Респондент как источник информации. М.: ИС РАН, 1993. 27 с.
6. Зайцева М.И. Анкета как инструмент конкретно-социологического исследования // Соц. исследования. Вып. 5. М.: Наука, 1970. С. 266–287.
7. Знаков В.В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 9–16.
8. Лутовинов В.И. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию: научно-исследовательская работа под общ. ред. Ю.П. Квятковского. М.: Армпред, 2006. 68 с.
9. Мягков А.Ю. Влияние метода сбора данных на вербальное поведение респондентов // Социологический журнал. 1999. № 1/2. С. 133–142.
10. Назарова К.Б. Качество опроса: Факторы неответов // Социологические исследования. 1999. № 11. С. 108–114.
11. Терновая И.А. Жертвенность как обязательный атрибут истинного патриотизма // Материалы VIII Международной молодежной научной конференции (21–22 февраля 2018 года) «Молодежь и XXI век – 2018»: В 5 т. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2018. Т. 2. 318 с. С. 214–219.
12. Терновая И.А. О патриотизме курсантов военного вуза // Сборник материалов X Всероссийской межведомственной научной конференции «Актуальные направления развития систем охраны специальной связи и информации для нужд органов государственной власти Российской Федерации». Орёл: Академия ФСО России, 2017. Ч. 11. С. 93–95.

13. Терновая И.А. О патриотизме российской молодёжи на примере Орловской области // Научные труды факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации. [Под ред. Т.В. Бурковской]. Орёл: ООО «Горизонт», 2016. Выпуск 13. 118 с. С. 38–41.
14. Терновая И.А. Основные направления патриотического воспитания // Сборник научных статей 5-й Международной молодежной научной конференции «Будущее науки – 2017». Курск: ЗАО «Университетская книга», 2017. С. 234–236.
15. Терновая И.А. Патриотическая направленность молодежи на примере Орловской Области // Современные исследования социальных проблем. Красноярск, 2016. № 8(64). С. 182–188.
16. Терновая И.А. Проблемы формирования патриотических качеств у студенческой молодежи Орловской области // Современные исследования социальных проблем. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2017. Т. 8. № 8-2. 254 с. С. 230–236.
17. Томилина С.Н. Педагогическая методика оценки уровня военно-патриотического воспитания молодежи на боевых традициях // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. № 1. С. 15–28.
18. Томилина С.Н. Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания военных моряков: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2013. 254 с.
19. Экман П. Почему дети лгут? [Пер. с англ] СПб.: Питер, 2017. 240 с.
20. Экман П. Психология лжи: [Пер. с англ] СПб.: Питер, 1999. 161 с.
21. Cuttance P.F. Towards a typology of information to aid reliability of response in social surveys // *Quality and Quantity*. 1986. Vol. 20. № 1, pp. 27–52.
22. O'Neill H. W. Response style influence in public opinion surveys // *Public Opinion Quarterly*. 1967. Vol. 31. № 1, pp. 95–103.

References

1. Butenko I.A. *Anketnyy opros kak obshchenie sotsiologa s respondentami* [A questionnaire survey as a dialogue of a sociologist with respondents]. Moscow: Higher School, 1989. 176 p.

2. Vyrshchikov A.N., Kusmartsev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie mo-lo-dezhi v sovremennom Rossiyskom obshchestve* [Patriotic education of youth in modern Russian society]: monograph. Volgograd: Avtorok feather, 2006. 272 p.
3. Goncharov M.N. *Formirovanie nravstvenno-patrioticheskikh tsennostey kursantov na nachal'nom etape sotsial'nogo stanovleniya v voennom vuze* [Formation of moral and patriotic values of cadets at the initial stage of social formation in a military high school]: Diss. Cand. ped. Sciences: 13.00.01. Kostroma, 2016. 238 p.
4. Davydov A.A., Davydova E.V. *Izmerenie iskrennosti respondent* [Measuring the sincerity of the respondent]. Moscow: IS RAS, 1992. 21 p.
5. Davydov A.A. *Respondent kak istochnik informatsii* [Respondent as a source of information]. Moscow: IS RAS, 1993. 27 pp.
6. Zaytseva M.I. Anketa kak instrument konkretno-sotsiologicheskogo issledovaniya [The questionnaire as an instrument of concrete sociological research]. *Sotsial'nye issledovaniya* [Social studies]. Issue. 5. Moscow: Nauka, 1970, pp. 266–287.
7. Znakov V.V. Nepravda, lozh' i obman kak problemy psikhologii poni-maniya [Invalidity, lie and deception as problems of psychology in the sense of niania]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1993. № 2, pp. 9–16.
8. Lutovinov V.I. *Kriterii i osnovy metodiki otsenki rezul'tatov raboty po patrioticheskomu vospitaniyu: nauchno-issledovatel'skaya rabota* [Criteria and foundations of the methodology for assessing the results of work on patriotic education]: research work. Ed. Yu.P. Kvyatkovsky. Moscow: Armpress, 2006. 68 pp.
9. Myagkov A.Yu. Vliyanie metoda sbora dannykh na verbal'noe povede-nie respondentov [Influence of the method of data collection on verbal behavior of respondents]. *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological Journal]. 1999. № 1/2, pp. 133–142.
10. Nazarova K.B. Kachestvo oprosa: Faktory neotvetov [Quality of the poll: Factors of non-response]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research]. 1999. № 11, pp. 108–114.
11. Ternovaya I.A. Zhertvennost' kak obyazatel'nyy atribut istinnogo patri-otizma [Sacrifice as an obligatory attribute of true patriotism]. *Materi-*

- aly VIII Mezhdunarodnoy molodezhnoy nauchnoy kon-ferentsii (21–22 fevralya 2018 goda) «Molodezh' i XXI vek – 2018»* [Proceedings of the VIII International Youth Scientific Conference (February 21–22, 2018) “Youth and the XXI Century – 2018”]. Kursk: ZAO “University Book“, 2018. V. 2. 318 p., pp. 214–219.
12. Ternovaya I.A. O patriotizme kursantov voennogo vuza [On the patriotism of military cadets cadets]. *Sbornik materialov X Vserossiyskoy mezhdovomstvennoy nauchnoy konferentsii «Ak-tual'nye napravleniya razvitiya sistem okhrany spetsial'noy svyazi i infor-matsii dlya nuzhd or-ganov gosudarstvennoy vlasti Rossiyskoy Federatsii»* [Collected materials of the X All-Russian interdepartmental scientific conference “Actual Directions for the Development of Special Communications and Information Security Systems for the Needs of Governmental Authorities of the Russian Federation”]. Eagle: Academy of the FSO of Russia, 2017. Part 11. S. 93–95.
 13. Ternovaya I.A. O patriotizme rossiyskoy molodezhi na primere Orlovskoy oblasti [On the patriotism of Russian youth on the example of the Orel region]. *Nauchnye trudy fakul'teta dopolnitel'nogo profes-sional'nogo obrazovaniya i povysheniya kvalifikatsii* [Scientific works of the faculty of additional professional education and professional development] / Ed. T.V. Burkovskaya. Eagle: LLC “Horizon”, 2016. Issue 13. 118 p., pp. 38–41.
 14. Ternovaya I.A. Osnovnye napravleniya patrioticheskogo vospitaniya [The main directions of patriotic education]. *Sbornik nauchnykh statey 5-y Mezhdunarodnoy molodezhnoy nauchnoy konfe-rentsii «Budushchee nauki – 2017»* [A collection of scientific articles of the 5 th International Youth Scientific Conference “The Future of Science – 2017”]. Kursk: ZAO University Book, 2017, pp. 234–236.
 15. Ternovaya I.A. Patrioticheskaya napravlennost' molodezhi na pri-mere Or-lovskoy Oblasti [The Patriotic Orientation of Youth on the Ordinance of the Orel Region]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern Studies of Social Problems]. Krasnoyarsk, 2016. № 8 (64), pp. 182–188.
 16. Ternovaya I.A. Problemy formirovaniya patrioticheskikh kachestv u studencheskoy molodezhi Orlovskoy oblasti [Problems of the formation of patriotic qualities in the students of the Orel region]. *Sovremennye*

- issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern Studies of Social Problems]. Krasnoyarsk: Scientific and Innovation Center, 2017. T. 8. No. 8-2. 254 p., pp. 230–236.
17. Tomilina S.N. Pedagogicheskaya metodika otsenki urovnya voenno-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi na boevykh traditsiyakh [Pedagogical methods for assessing the level of military-patriotic education of youth on combat traditions]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Vestnik of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin]. 2013. № 1, pp. 15–28.
18. Tomilina S.N. *Programmno-dagnosticheskoe soprovozhdenie pro-tsessy voenno-patrioticheskogo vospitaniya voennykh moryakov* [Program-diagnostic support of the process of military-patriotic education of military seamen]: Diss. Cand. ped. Sciences: 13.00.01. Veliky Novgorod, 2013. 254 p.
19. Ekman P. *Pochemu deti lgut?* [Why do children lie?] [Trans. from the English]. St. Petersburg: Peter, 2017. 240 p.
20. Ekman P. *Psikhologiya lzhi* [Psychology of lies] [Trans. from the English] St. Petersburg: Peter, 1999. 161 p.
21. Cuttance P.F. Towards a typology of information to aid reliability of response in social surveys. *Quality and Quantity*. 1986. Vol. 20. № 1, pp. 27–52.
22. O'Neill H. W. Response style influence in public opinion surveys. *Public Opinion Quarterly*. 1967. Vol. 31. № 1, pp. 95–103.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Терновая Ирина Анатольевна, сотрудник Академии ФСО России

Академия ФСО России

*ул. Приборостроительная, 35, г. Орёл, Орловская область,
302015, Российская Федерация*

tia_10@mail.ru

Терновая Евгения Игоревна, студент 6 курса Медицинского института

*Орловский Государственный Университет им. И.С. Тургенева
ул. Комсомольская, 95, г. Орёл, Орловская область, 302026,*

Российская Федерация
Lovely-girl1995@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Ternovaya Irina Anatolievna, Research Assistant of the Academy of Federal Security Guard Service of the Russian Federation
Academy of Federal Security Guard Service of the Russian Federation
35, Priborostroitel'naya St., Orel, Orlovskaya oblast, 302015, Russian Federation
tia_10@mail.ru

Ternovaya Evgeniya Igorevna, Student of the 6-th Course of the Medical Institute
Orel State University named by I.S. Turgenev
95, Komsomolskaya St., Orel, Orlovskaya oblast, 302026, Russian Federation
Lovely-girl1995@yandex.ru

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-111-126
УДК 378.14

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ СТАНДАРТА ENQA ПО СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Шмелева Ж.Н., Капсаргина С.А.

Цель. Императивом для измененной парадигмы высшего образования после присоединения России к Болонскому процессу в 2003 стал переход к студентоцентрированному обучению, а также освоение и внедрение компетентностного подхода. Авторы ставят своей целью обосновать целесообразность имплементации стандарта ENQA по студентоцентрированному обучению при изучении иностранного языка в Институте международного менеджмента и образования Красноярского ГАУ.

Методы. Основу исследования образуют общетеоретические и эмпирические методы исследования, такие как анализ и синтез теоретического опыта, имеющегося в психологической и педагогической литературе, а также анкетирование, включенное наблюдение и эксперимент.

Результаты. В ходе проведения исследования, в результате анализа литературы, анкетирования студентов 1–4 курсов, непосредственного наблюдения за их деятельностью на уроках и опосредованного наблюдения за их самостоятельной работой, делается вывод о целесообразности имплементации студентоцентрированного подхода при изучении иностранного языка, который способствует повышению мотивации и развитию самостоятельности студентов. Также приводятся конкретные результаты практического применения стандарта кафедрой Делового иностранного языка.

Область применения результатов. Результаты исследования могут представлять интерес для преподавателей, заведующих кафедрами иностранных языков, реализующих положения Болонской

декларации, стремящихся обеспечить и гарантировать качество образования.

Ключевые слова: Болонский процесс; качество; гарантия; образование; стандарты ENQA; мобильность; студентоцентрированное обучение.

THE REASONABILITY OF IMPLEMENTATION OF THE ENQA STANDARD ON STUDENT-CENTRED LEARNING IN THE FOREIGN LANGUAGE STUDYING

Shmeleva Zh.N., Kapsargina S.A.

Purpose. *The imperative for the changed paradigm of higher education after Russia's joining to the Bologna process in 2003 was the transition to the student-centered learning, as well as the development and implementation of the competence-based approach. The authors aim to substantiate the reasonability of implementing the ENQA standard for the student-centered learning in the foreign language study at the Institute of international management and education of Krasnoyarsk state agrarian university.*

Methods. *The basis of the research is formed by general theoretical and empirical research methods, such as analysis and synthesis of theoretical experience available in psychological and pedagogical literature, as well as questionnaires, included observation and experiment.*

Results. *During the study, as a result of the literature analysis, questioning of students of 1–4 courses, direct observation of their activities in the classroom and indirect observation of their independent work, the conclusion is made about the reasonability of the implementation of the student-centered approach in the foreign language study, which facilitates the increase of motivation, the development of students' independence. The specific results of the standard practical application by the Department of Business foreign language are presented.*

Practical implications of the results. *The results of the study may be of interest to teachers, heads of the foreign languages departments, im-*

plementing the provisions of the Bologna Declaration, seeking to ensure and to guarantee the quality of higher education.

Keywords: *Bologna process; quality; assurance; education; the ENQA standards; mobility; student-centered learning.*

Введение

Присоединение Российской Федерации к Болонскому Соглашению в 2003 году, изменение системы образования, переход на непривычное многоуровневое обучение, целью которого была разработка критериев оценки качества преподавания в вузах стран-участниц и взаимное признание дипломов, до сих пор вызывает весьма настороженное отношение российской вузовской общественности. И хотя трансформация национальной системы высшего образования в рамках Болонского процесса стала повсеместным и необратимым процессом, споры о его достоинствах и недостатках ведутся уже почти 15 лет. Не вставая на сторону ни противников, ни сторонников внедрения Болонской Декларации, авторы считают необходимым признать, что Болонский процесс простимулировал рост образовательной системы РФ, повлиявший на диверсификацию содержания, структур, форм и технологий предоставления образовательных услуг. Возникла насущная потребность переместить студента в центр образовательного процесса и дать ему не только профессиональные знания, умения и навыки, а развивать в нем такие качества, как самостоятельность и оригинальность мышления, креативность, способность к независимой генерации идей, организации своего режима обучения, коммуникации в обществе, умению выходить из «зоны комфорта». Проблема студентоцентрированного обучения (далее по тексту СЦО) находит отражение в новой «европейской модели гарантии качества» ENQA.

Цель авторов – обосновать и доказать целесообразность имплементации стандарта ENQA по СЦО при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. В ходе исследования последовательно решаются следующие **задачи**: проанализировать подходы к СЦО; изложить собственное видение данного феномена; рассмотреть основные ре-

комендации стандарта ENQA по СЦО; представить положительный опыт кафедры Делового иностранного языка по реализации положений данного стандарта, основанный на включенном наблюдении и анализе в течение 2014–2017 г.г.

Обзор литературы

Проблема повышения и гарантии качества образования является актуальной и злободневной, поэтому представлена в трудах многих современных исследователей. Студентоцентрированный подход – это личностно-деятельностный подход, основы которого заложены отечественными психологами: Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, И.А. Зимней и др. Наши ученые делали акцент, что в центре обучения находится обучающийся, его цели, мотивы, психологический склад. Проблемой студентоцентрированного подхода занимались отечественные исследователи: Н.И. Пак, Л.Б. Хегай, Е.Г. Дорошенко [6, 7], В.И. Байденко [1], И.В. Носко [4]. Н.И. Огорелкова, В.А. Мельничук анализируют студентоцентрированное обучение как процесс достижения запланированных результатов, согласно образовательным стандартам [5]. По мнению исследователя В.П. Прокопьева, СЦО инструментом улучшения качества образования [8]. Л.М. Космачева, Е.А. Коровушка рассматривают СЦО как наиболее перспективную систему высшего образования [3]. Данный феномен рассматривается в работах зарубежных исследователей как фактор, влияющий на качество образования: Crozier F., Curvale B., Dearlove R. [12], Hamalainen Ka., Pehu-Voima S., Wahlen S. [13], Lenn M.P. [14], Brockerhoff L., Huisman J., Laufer M. [11] и др.

Изложение основного материала статьи

Думается, прежде всего, необходимо обратиться к определениям интересующего нас феномена, рассмотренного как отечественными, так и зарубежными учеными. Скажем, Н.И. Пак, Е.Г. Дорошенко, Л.Б. Хегай полагают: «Студент-центрированное обучение – это система, нацеленная на непринужденное образование и создание ус-

ловий, обеспечивающих мотивацию к обучению, развитие личности обучаемого, гуманное отношение к обучаемому» [7, с. 16]. По мнению И.В. Носко: «Студентоцентрированное образование – основополагающий принцип болонских реформ в высшем образовании, предполагающий смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания ... на учение как активную образовательную деятельность студента [4, с. 137]. В отечественной литературе СЦО часто называют личностно-деятельностным принципом и Н.В. Белослудцева понимает его как подход, предполагающий «... создание благоприятной среды для личностного развития посредством деятельности» [2, с. 44]. Зарубежные ученые рассматривают СЦО: «... как менталитет, так и культуру в рамках высшего учебного заведения и ... подход к обучению, который ... характеризуется инновационными методами обучения, направленными на содействие обучению в общении с учителями и другими учащимися, и ... воспринимающий студентов как активных участников своего собственного обучения» [15, с. 5]. Безусловно, все упомянутые нами определения, и направления анализа СЦО взаимосвязаны и дают объяснение тому факту, что существует столь большое количество работ по проблеме интересующего нас понятия.

Авторы статьи понимают СЦО как *сложную целостную психолого-педагогическую систему, обладающую собственной структурой, учитывающую взаимообусловленность формы и функции, имеющую амбивалентную природу и представляющую образец поведения преподавателя и студента в изменившихся образовательных условиях*. Данная система, с одной стороны, включает построение и реконструирование учащимися знаний, с целью обучаться эффективно; процесс качественных изменений в обучающемся как непрерывный процесс трансформации, который фокусируется на расширении возможностей студента, развивая его творческие способности, способствуя передаче навыков, таких как решение проблем, критическое и рефлексивное мышление. С другой стороны, система требует качественных изменений в работе преподавателя, предоставляя большие возможности для саморазвития, обеспечивая

гибкость в разработке способов ведения курса или программного компонента и в применении новых способов обучения или исследований. Проанализировав большой массив источников, можем выделить следующие характерные черты СЦО: опора на активное, а не пассивное обучение; акцент на углубленное обучение и понимание; повышение ответственности и подотчетности со стороны студента; повышенное чувство самостоятельности студента; взаимозависимость между учителем и учеником; взаимное уважение в отношениях между учеником и преподавателем; рефлексивный подход к процессу обучения со стороны, как преподавателя, так и студента; возможность разработки студентом самостоятельной траектории обучения, «дорожной карты» особенно на старших курсах.

Накоплен интересный материал, который, безусловно, составляет важную основу для дальнейших творческих изысканий в этой области и служит исходным теоретическим материалом для нашей работы. Несмотря на разнообразие источников, в которых достаточно широко представлены проблемы СЦО, не так много работ представляют результаты практической имплементации данного стандарта.

Именно поэтому, авторы статьи видят необходимость в озвучивании положительных результатов деятельности кафедры Делового иностранного языка по внедрению стандарта ENQA по СЦО. Кафедра ДИЯ начала активно реализовывать данный стандарт с 2014 года в период подготовки к получению аккредитации Европейского Совета по Бизнес Образованию (по направлению «Менеджмент»). ЕСБО строит систему оценки качества образования на стандартах ENQA. Огромная работа была проделана коллективом ИММО, во главе с директором, доцентом Антоновой Н.В., при подготовке к прохождению процедуры аккредитации, внимательно были изучены европейские документы, в частности стандарты ENQA. Ранее в своих работах авторы упоминали об увеличенном количестве часов на изучение иностранного языка [10], что способствует более пристальному наблюдению за работой студентов и вовлечению их в активный образовательный процесс. Студенты изучают иностранный язык в течение четырех лет, и конечной целью является защита

дипломного проекта на английском языке. Если стандартным для аграрных вузов считается количество часов на иностранный язык в объеме 340 часов (9 з.е.), то распределение часов, отведенных на изучение дисциплин иностранного языка в ИММО выглядит следующим образом: иностранный язык – 288 ч., 8 з.е., иностранный язык 2 – 108 ч., 3 з.е., деловой английский язык – 576 ч., 16 з., страноведение – 216 ч., 6 з.е., английский для профессиональных целей – 180 ч., 5 з.е. (итого – 38 з.е.).

Итак, обратимся к стандарту ENQA о СЦО: «Вузы должны внедрять процессы студентоцентрированного обучения в свои программы. Методы, посредством которых реализуются программы, должны стимулировать студентов к активной роли в совместном построении образовательного процесса» [9, с. 12]. СЦО играет важную роль в «повышении мотивации, саморефлексии и вовлеченности студентов в учебный процесс. Для вузов внедрение студентоцентрированного обучения требует взвешенного подхода к разработке и преподаванию образовательной программы и оценке результатов обучения» [9, с. 12]. Можем утверждать, что базисом СЦО является осознание того, что все вузы различны, как различны все члены профессорско-преподавательского состава, а также студенты. Функционирование и тех и других происходит в самых вариативных контекстах, в преподавании различных предметных дисциплин. Пришлось признать тот факт, что чтобы сделать преподавание более эффективным и ориентированным на студентов, был необходим переход от традиционных форм трансляции знаний, к созданию условий и поддержке самостоятельного активного обучения, согласование организации контроля с содержанием и структурой программы. Другими словами, преподаватели должны были «создавать возможности», а не «информировать».

Возникает вопрос, как применить теоретический стандарт ENQA по СЦО в практике преподавания, например, иностранного языка? Первая рекомендация ENQA говорит о том, что необходимо обеспечить: «уважение и внимание к различным группам студентов и их потребностям, предоставление гибких траекторий обучения»

[9]. Для имплементации данной рекомендации преподаватели кафедры Делового иностранного языка, выказывают уважительное и внимательное отношение к студентам и их потребностям. На начальных курсах (первом и втором) за каждой группой в обязательном порядке закреплен куратор, который следит за посещаемостью, ездит в общежития, где проживают студенты, и контактирует с их родителями в случае возникновения проблем. Помимо российских студентов, на втором курсе учатся студенты из Монголии, которые нуждаются в поддержке и уважении кураторов и ППС. Более того, как уже говорилось выше, большее количество часов, отводимых на изучение иностранного языка, позволяет студентам видеть преподавателей кафедры Делового иностранного языка почти каждый день. Коллектив кафедры ДИЯ – это группа единомышленников, искренне переживающих за каждого из студентов и готовых прийти на помощь. Все преподаватели соблюдают принцип доступности (“approachability”), и студенты могут обратиться к ним с вопросами и проблемами, особенно часто возникающими на первом году обучения.

Вторая рекомендация ENQA гласит, что необходимо предоставить: «использование различных форм преподавания (там, где это уместно)» [9, с. 12–13]. Преподаватели кафедры ДИЯ используют различные формы преподавания и довольно гибко применяют разнообразные педагогические методы: это и коммуникативная методика, и проектные методы, и case-study и групповая форма работы и др. Ранее в своих работах, авторы уже упоминали о том, что посредством изучения иностранного языка в нашем вузе, студенты могут адаптироваться и социализироваться в современном обществе [10]. Начиная с первого курса, студенты ИММО принимают участие в олимпиадах, а со второго курса, когда получены знания по специальности «Менеджмент», участвуют в студенческой конференции в секции по проблемам менеджмента, маркетинга и экономики, выступают с докладами на английском языке, учатся презентовать себя общественности, логично отвечать на вопросы, овладевают специальной терминологией, проявляют самостоятель-

ность и творческий подход при выборе темы доклада, осваивают навыки создания эффективной цифровой Power-point презентации. Совместно с кафедрой Международного менеджмента организуются выездные летние школы, а также деловые игры по менеджменту на загородной базе отдыха «Бюзим». Таким образом, реализуется и третья рекомендация ENQA: о «поддержке автономии обучающегося при одновременном надлежащем руководстве и помощи со стороны преподавателя» [9, с. 12].

Еще одна рекомендация ENQA гласит, что необходимо осуществлять: «регулярную обратную связь о приемах и способах, используемых для оценки...» [9, с. 12]. Наш профессорско-преподавательский состав претворяет эту рекомендацию, поддерживая связь со студентами и их родителями о приемах и способах оценки успеваемости обучающихся. В ИММО, в рамках подготовки к аккредитации ЕСБО, были разработаны и опубликованы руководства для обучающихся, где любой студент может получить всю необходимую информацию по процессу обучения, начиная от контактов ответственных лиц вуза (так, как ENQA рекомендовано «гарантировать наличие достаточных, доступных и соответствующих цели учебных ресурсов и служб поддержки студентов» [9, с. 17].), заканчивая учебными планами за весь период обучения. Данная информация также доступна на официальном сайте Красноярского ГАУ. На первом занятии студентам четко разъясняются принципы модульно-рейтинговой системы, принципы проставления баллов по иностранному языку, количество баллов, необходимое для получения положительной аттестации, количество кредитов по изучаемой дисциплине, а также содержание заданий и виды промежуточной аттестации (зачет, экзамен). То есть, можем говорить о том, что «критерии и методы оценивания заранее опубликованы» [9, с. 13]. В соответствии с рекомендациями ENQA, и учитывая важность оценки студентов для построения их будущей карьеры, все оценивающие лица на должном уровне владеют методами тестирования и проверки знаний студентов. Преподаватели постоянно повышают квалификацию в этой области, что одновременно является обя-

зательным условием аттестации и прохождения ППС по конкурсу. Оценивание демонстрирует уровень достижения студентом запланированного результата обучения. Оно (оценивание) является последовательным, объективным по отношению ко всем студентам и проводится в соответствии с установленными правилами. Любой студент ИММО имеет право получить обратную связь, а, при необходимости, советы по процессу обучения. Также предусмотрена официальная процедура апелляции, которая прописана в упомянутых выше руководствах для обучающихся. Будучи активно вовлеченными в жизнь студентов, и зная об их жизни не только в стенах университета, но и за его пределами, при оценивании преподаватели ИММО учитывают «смягчающие обстоятельства», что так же является одной из рекомендаций [9, с. 13].

Помимо всего вышеперечисленного, во время обучения студенты ИММО пользуются всеми образовательными ресурсами: «материальными (библиотеки или компьютеры), и человеческими (наставники, кураторы и другие консультанты)» [9, с. 14]. Необходимым условием эффективного применения СЦО является наличие электронной автоматизированной системы управления учебным процессом. Данная система обеспечивает диагностику компетенций, приобретаемых студентом, помогает создать историю учебных достижений обучающегося виде портфолио по дисциплине.

Для более гибкого процесса обучения на кафедре ДИЯ в 2017 году 100% дисциплин было обеспечено ЭУМК, разработанными на платформе MOODLE (для сравнения в 2014 году – 20%). Это, безусловно, позволяет студентам, особенно, старших курсов выстраивать свой «маршрут обучения» по дисциплине, ведь, как правило, многие из них совмещают работу и учебу. Очень важно, в соответствии с рекомендациями ENQA: «гарантировать сбор, анализ и использование соответствующей информации для эффективного управления своими программами и другими направлениями своей деятельности» [9, с. 15]. Именно поэтому, дирекцией ИММО и кафедрой ДИЯ разработаны анкеты по удовлетворенности студентов, родителей и работодателей, результатами деятельности института и

кафедры. Методист собирает, анализирует анкеты и по результатам опроса, дирекция ИММО и кафедры корректируют свою деятельность и деятельность преподавателей института.

Заключение

В целом, имплементация кафедрой ДИЯ положений стандарта ENQA по студентоцентрированному обучению может считаться положительной и целесообразной. Часть положений уместно реализовывать со студентами младших курсов (уважение, информирование и т.д.), положения по выбору и построению самостоятельного маршрута обучения и разработки «дорожной карты» целесообразна для студентов 3–4 курсов. Подтверждением целесообразности реализации данных положений является:

- получение Институтом международного менеджмента и образования аккредитации и ре-аккредитации Европейского Совета по Бизнес Образованию в 2014 и 2017 годах соответственно;
- увеличение количества преподавателей кафедры ДИЯ, прошедших повышение квалификации по внедрению образовательной платформы Moodle с 10% до 60%;
- обеспеченность дисциплин электронными курсами на платформе Moodle по кафедре ДИЯ с 20% до 100%;
- успешная интеграция студентов во всемирное образовательное пространство (участие в программах “Work and Travel” (Ахпашева И.), в работе летней школы логистики в Словении (Книга Н., Панченко Ю., Кирдяшкина К., Будников Д.), учеба в зарубежных магистратурах Турции (Новосельцева К.), участие в программах мобильности и обмена студентами в КНР (Попова А., Кузнецова М., Гериш Е.)) и др.;
- создание доброжелательной и позитивной атмосферы в процессе обучения, укрепление взаимного уважения между ППС и студентами (согласно результатам опроса студентов 1–4 курсов, чувство комфорта на занятиях повысилось с 73% до 91%, причем иностранный язык ставится на первое место среди студентов 1–2 курсов);

- повышение мотивации студентов к обучению, возрастание их роли не только как «реципиентов» передаваемых знаний, а как активных и творческих участников в совместном построении образовательного процесса, в котором преподаватель выступает не «ментором», а «фасилитатором» становления личности студента (в 2014 г. было проведено 2 мероприятия, в 2015, 2016 – 3, в 2017 – 4: Halloween, Christmas, St. Valentine’s Day, Easter, в 2014 г. в студенческой научной конференции приняли участие – 25%, в 2015 – 65%, в 2016 – 68%, в 2017 – 69%, также возросло количество участников во внутривузовской олимпиаде: в 2014 г – 80%, в 2015 – 82%, в 2016 – 87%, в 2017 – 91%);
- адекватная социализация и адаптация студентов в жизни, освоение навыков коммуникации и само-презентации не только на российском, но и на международном уровне, активная жизненная позиция;
- успешное трудоустройство выпускников института и удовлетворённость работодателей результатами обучения (более 92% выпускников успешно трудоустраиваются).

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2004. №11. С. 41–48.
2. Белослудцева Н.В. Педагогическая модель формирования готовности студентов учреждений СПО к профессиональной деятельности в условиях моногорода // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 4. С. 38–55.
3. Космачева Л.М., Коровушкина Е.А. Студентоцентрированное образование как условие реализации основных образовательных программ ВПО // Вестник РАМТ. 2011. №2. С. 96–99.
4. Носко И.В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип Болонских реформ в высшей школе // Вектор науки ТГУ. 2011. №1(4). С. 135–138.

5. Огорелкова Н.И., Мельничук В.А. Студентоцентрированное обучение как процесс достижения запланированных результатов установленных образовательными стандартами // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2014. №2(10). С. 90–93.
6. Пак Н.И., Дорошенко Е.Г., Хегай Л.Б. Организация студент-центрированного обучения студентов информатике на основе учебных дорожных карт // Нижегородское образование. 2017. №1. С. 56–65.
7. Пак Н.И., Дорошенко Е.Г., Хегай Л.Б. О необходимости и возможности организации лично-центрированного обучения в вузе// Педагогическое образование в России. 2015. №7. С. 16–23.
8. Прокопьев В.П. Студентоцентрированное обучение – инструмент улучшения качества образования // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2016. том 2. С. 5–7.
9. Стандарты ENQA [Электронный ресурс]. <http://www.enqa.eu/> (дата обращения 22.02.2018).
10. Шмелева Ж.Н., Капсаргина С.А. Адаптация и социализация студентов аграрного вуза посредством изучения иностранного языка в институте международного менеджмента и образования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 10 (66). С. 156–168.
11. Brockerhoff L., Huisman J., Laufer M. Quality in Higher Education: A literature review. Centre for Higher Education Governance. Ghent University, Belgium, 2015.
12. Crozier F., Curvale B., Dearlove R. Terminology of quality assurance: towards shared European values?: ENQA Occasional Papers 12. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, Finland, 2006. 40 p.
13. Hamalainen Ka., Pehu-Voima S., Wahlen S. Institutional Evaluations in Europe. ENQA Workshop Reports 1. Helsinki, 2001. 40 p.
14. Lenn, M.P. Marjorie Peace: Strengthening: World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher; Education in: Asia and the Pacific, 2003.
15. Student-Centered Learning – Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brussels, 2010.

References

1. Baydenko V.I. Kompetentsii v professional'nom obrazovanii: k osvoeniyu kompetentnostnogo podkhoda [Competencies in vocational education: to master the competence approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004. №11, pp. 41–48.
2. Belosludtseva N.V. Pedagogicheskaya model' formirovaniya gotovnosti studentov uchrezhdeniy SPO k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh monogoroda [Pedagogical model of formation of readiness of students of SPE institutions for professional activity in conditions of monotown city]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*. 2017. V. 8. № 4, pp. 38–55.
3. Kosmacheva L.M., Korovushkina E.A. Studentotsentrirovannoe obrazovanie kak uslovie realizatsii osnovnykh obrazovatel'nykh programm VPO [Student-centered education as a condition for the implementation of the main educational programs HPE]. *Vestnik RAMT*. 2011. №2, pp. 96–99.
4. Nosko I.V. Studentotsentrirovannoe obrazovanie kak osnovopolagayushchiy printsip Bolonskikh reform v vysshey shkole [Student-centered education as the fundamental principle of the Bologna reforms in higher education]. *Vektor nauki TGU*. 2011. №1(4), pp. 135–138.
5. Ogorelkova N.I., Mel'nichuk V.A. Studentotsentrirovannoe obuchenie kak protsess dostizheniya zaplanirovannykh rezul'tatov ustanovlennykh obrazovatel'nyimi standartami [Student-centered learning as a process of achieving planned results established by educational standards]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy*. 2014. №2(10), pp. 90–93.
6. Pak N.I., Doroshenko E.G., Khegay L.B. Organizatsiya student-tsentrirovannogo obucheniya studentov informatike na osnove uchebnykh dorozhnykh kart [Organization of student-centered training of students in informatics on the basis of educational road maps]. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2017. №1, pp. 56–65.
7. Pak N.I., Doroshenko E.G., Khegay L.B. O neobkhodimosti i vozmozhnosti organizatsii lichnostno tsentrirovannogo obucheniya v vuze [About the necessity and possibility of organizing personally centered learning in the university]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015. №7, pp. 16–23.

8. Prokop'ev V.P. Studentotsentrirovannoe obuchenie – instrument uluchsheniya kachestva obrazovaniya [Student-centered learning is a tool for improving the quality of education]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo*. 2016. V. 2, pp. 5–7.
9. *Standarty ENQA* [Standards ENQA]. <http://www.enqa.eu/>
10. Shmeleva Zh.N., Kapsargina S.A. Adaptatsiya i sotsializatsiya studentov agrarnogo vuza posredstvom izucheniya inostrannogo yazyka v institute mezhdunarodnogo menedzhmenta i obrazovaniya [Adaptation and socialization of students of an agrarian higher educational institution through the study of a foreign language at the Institute of International Management and Education]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*. 2016. №10, pp. 156–168.
11. Brockerhoff L., Huisman J., Laufer M. Quality in Higher Education: A literature review. Centre for Higher Education Governance. Ghent University, Belgium, 2015.
12. Crozier F., Curvale V., Dearlove R. Terminology of quality assurance: towards shared European values?: ENQA Occasional Papers 12. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, Finland, 2006. 40 p.
13. Hamalainen Ka., Pehu-Voima S., Wahlen S. Institutional Evaluations in Europe. ENQA Workshop Reports 1. Helsinki, 2001. 40 p.
14. Lenn M.P. Marjorie Peace: Strengthening: World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in: Asia and the Pacific, 2003.
15. Student-Centered Learning – Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brussels, 2010.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Шмелева Жанна Николаевна, доцент кафедры Делового иностранного языка, кандидат философских наук, доцент
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный университет» пр. Мира, 90, г. Красноярск, 660049, Российская Федерация
shmelevazhanna@mail.ru

Капсаргина Светлана Анатольевна, заведующая кафедрой Делового иностранного языка, кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный университет»
пр. Мира, 90, г. Красноярск, 660049, Российская Федерация
kpsv@bk.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Shmeleva Zhanna Nickolaevna, Docent of the Business Language Chair, Candidate of Science in Philosophy, Docent
Krasnoyarsk State Agrarian University
90, Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation
shmelevazhanna@mail.ru
SPIN-code: 6871-6102

Kapsargina Svetlana Anatolievna, Head of the Business Language Chair, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
Krasnoyarsk State Agrarian University
90, Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation
kpsv@bk.ru
SPIN-code: 5056-6285

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-127-139

УДК 37.016:53

МЕТОДИКА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Харитонов А.А., Ипкаева Л.А., Мишина А.А.

Цель. Статья посвящена актуальной проблеме организации и проведения проектно-исследовательской деятельности учащихся в современной школе. Предметом анализа выступают технологии творческой деятельности. Авторы ставят своей целью разработать методику организации и проведения проектно-исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения физике на основе технологического подхода.

Метод или методология проведения работы. В основу исследования положен системно-деятельностный и технологический подходы.

Результаты. Авторами представлен анализ результатов конституирующего эксперимента, дана классификация видов проектно-исследовательской деятельности. Сделан обобщенный анализ возможностей учебно-методических комплектов по физике для определения тематики проектно-исследовательской деятельности. Представлена методика, раскрыты структура и содержание всех этапов проектно-исследовательской деятельности.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в сфере образования в качестве методической поддержки практикующему учителю, занимающемуся технологиями творческой деятельности учащихся в процессе обучения.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность; методика физики; универсальные учебные действия.

METHODOLOGY OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS IN PHYSICS LESSONS

Kharitonova A.A., Ipkeev L.A., Mishina A.A.

Purpose. The article is devoted to the actual problem of organizing and conducting design and research student's activities in a modern

school. The subjects of the analysis are the technologies of creative activity. The authors aim to develop a methodology for organizing and conducting research student's activities in the teaching physics process on the basis of technological approach.

Methodology. *The research is based on system-activity and technological approaches.*

Results. *The authors present the analysis of the stating experiment results, the classification of the type of design and research activities. The generalized analysis of the educational-methodical sets on physics possibilities on definition of temaki by design research activity is made. The methodology is presented, the structure and content of all design stages and research activities are disclosed.*

Practical implications. *The results of the study can be applied in the field of education as a methodological support to a practicing teacher engaged in the technology of student's creative activity in the learning process.*

Keywords: *design and research activities; methods of physics; universal educational actions.*

«Образование можно определить как специально организованный процесс развития у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы, имеющие социальное и личностное значение, в различных сферах деятельности на основе освоения социального опыта, элементом которого является индивидуальный опыт учащихся. При таком подходе основным признаком качества образования является достигаемый учащимися уровень образованности, обеспечивающий возможность продолжения образования, социализации личности, ее самопознания и самоопределения» [5, с. 242].

Одним из средств достижения качественного образования учащихся являются учебные проекты и исследования, которые используют интегрированные знания и умения из различных областей науки и искусства, что позволяет формировать личностные, метапредметные и предметные результаты основной образовательной программы [2].

Однако, несмотря на растущую популярность и неоспоримые достоинства методы учебного исследования и проекта в преподава-

нии физики ещё не оценены должным образом и не получили широкое распространение.

В ходе анкетирования, проведенного среди учителей школ республики Мордовия (возраст: 25–58 лет), были получены результаты: более 80% опрошенных учителей считают проектно-исследовательскую работу неотъемлемой частью в изучении многих школьных дисциплин, что позволяет открывать ученику для себя новые возможности и скрытые таланты. Часть учителей не отличает проектную деятельность от исследования, другая – испытывает затруднения в ходе проведения проектно-исследовательских работ и поэтому считает, что обучающие семинары, краткосрочные курсы, круглые столы, вебинары могли бы помочь как начинающим, так и специалистам с большим опытом работы.

На рисунке 1 представлен анализ полученных результатов: 10% респондентов владеют методикой организации проектно-исследовательской деятельности; 20% не имеют опыта творческой деятельности; 30% имеют опыт, но испытывают трудности на этапах выбора темы (проекта или исследования), планирования и решения отдельных задач, презентации своих материалов, т.е. работают по интуиции; 40% имеют опыт и представления о методике организации отдельных этапов проектно-исследовательской деятельности, но испытывают трудности с техникой физического эксперимента, материально-техническим обеспечением.

Вывод: Методика организации проектно-исследовательской деятельности сложна и не адаптирована в современной школе, учитель испытывает трудности как на этапе выбора темы учебного исследования или проекта, так и на этапе осуществления, поэтому существует необходимость в разработке дидактических пособий, методических рекомендаций по организации данного вида деятельности и методического сопровождения.

В настоящее время теоретические исследования (В. Гаспарский, И.А. Зимняя, И.И. Ляхов, Н.Н. Нечаев, И.И. Пейша, В.В. Рубцов, И.А. Сасова, В.Ф. Сидоренко, Л. Тодл и др.) определяют проектную деятельность как самостоятельный вид деятельности, овладевать

которой необходимо целенаправленно, в процессе специально организованного обучения [7].

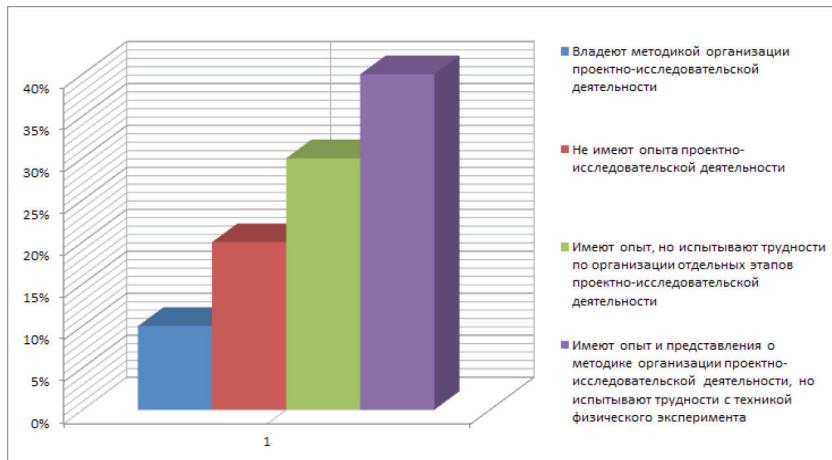


Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента

Проектная деятельность рассматривается как совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, и направлена на достижение общего результата (продукта) [4].

Проекты по физике можно разделить на следующие виды [6]:

– **прикладные**, когда в результате получается четко обозначенный с самого начала продукт деятельности: документ, созданный на основе полученных результатов исследования; действующая модель или физический прибор; физический эксперимент; рекомендации; справочный материал; словарь и т.п. Например: «Фрукты как источники энергии», «Вакуумная камера», «Прибор для демонстрации конвекции в жидкости»;

– **информационные** – направлены на поиск новой информации о каком-либо физическом объекте, явлении. Участники проекта погружаются в выбранную тему, затем анализируют и обобщают полученные результаты. Такие проекты являются теоретической основой для более сложных исследовательских задач, а впоследствии стано-

вятся их составляющей. Например: «Шумовое загрязнение в моем районе», «Влияние магнитного поля Земли на здоровье человека»[1];

– **ролевые (игровые)**, в которых план только намечается и остается открытым до завершения работы. Содержание проекта часто бывает межпредметным. Участники определяют для себя роли, обусловленные характером и содержанием проекта, это могут быть исторические персонажи или выдуманные герои. Имитируются социальные или научные взаимоотношения, осложняемые игровыми ситуациями. Результат такого проекта намечается в начале выполнения, но окончательно выстраивается в самом конце. Степень творчества очень высока. Например: «Физический КВН», «Спектакль с элементами истории физики», «Суд над Трением»;

– **творческие** проекты, как правило, не имеют детально проработанного плана совместной деятельности участников, он только намечается и далее развивается, подчиняясь конечному продукту. В процессе деятельности необходимо договариваться о планируемых результатах и форме их представления (в совместной газете, сочинении, видеофильме, игре, эксперименте, компьютерной модели, экспедиции и т.д.). Оформление проекта может быть представлено в виде сценария, реферата, статьи, репортажа, дизайна и рубрик газеты, журнала, альбома и т.д. Например: видеофильмы «Сила атмосферного давления», «Физика на кухне».

Для результативности по организации проектной деятельности учащихся при изучении физики учителю необходимо самому четко представлять дидактические характеристики учебных проектов:

1. Наличие значимой проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая или познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая, коллективная) деятельность учащихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование конкретных исследовательских процедур [3].

Темы проектных и исследовательских работ могут быть найдены в конце параграфов, разделов учебника, учебно-методического комплекта, в состав которых входят задачки, где присутствует перечень мини-проектов и мини-исследований.

В учебно-методическом комплекте по физике имеются лабораторные тетради, в которых есть дополнительные задания экспериментального характера: «Физические приборы вокруг нас», «Диффузия вокруг нас», «Удивительные свойства воды», «Тайны давления», «Рычаги в быту и живой природе», «Как сварить яйцо в бумажной кастрюле», «Тепловые двигатели или Исследование принципа действия тепловой машины на примере опыта с анилином и водой в стакане», «Виды теплопередачи в быту» (авторы учебно-методического комплекта А.В. Перышкин, Е.М. Гутник).

В рамках одного или нескольких уроков физики прекрасно реализуются мини-проекты, их характерной особенностью является включение в работу всего класса. Данный вид проектной деятельности рекомендован на начальном этапе изучения физики, когда ученики только знакомятся с новым предметом, что позволяет сформировать устойчивый интерес к физике.

Урок мини-проект может быть проведен в виде:

- фронтальной лабораторной работы;
- решения расчётной задачи (данные которых представлены в неявном виде в сказках, баснях, былицах, анаграммах, графиках);
- презентации домашних экспериментов;
- дискуссии кинофильмов, литературных произведений и т.д. [6;8].

Выделим основные этапы проектной деятельности и раскроем их содержание (таблица 1).

Проектная деятельность имеет пять основных этапов: выбор темы и постановка проектных задач, определение необходимого оборудования и методов исследования, проведение проектных работ и подготовка авторской презентации.

Таблица 1.

Этапы и содержание проектной деятельности	
Учебный проект	
1 этап	Выбор темы проекта
	Формулировка темы и доказательство актуальности учебного проекта Формулировка цели проекта и описание готового продукта
2 этап	Постановка задач
	Формулирование отдельных последовательно связанных задач, необходимых и достаточных для достижения поставленных целей. Формирования плана по реализации проекта
3 этап	Выбор методов
	Выбор теоретических и экспериментальных методов. Выбор оборудования основных и вспомогательных материалов
4 этап	Проведение проектных работ
	Реализация проектных работ в соответствии с планом, целями и задачами с использованием выбранных инструментов и материалов
	Получение конкретного продукта проектной деятельности
	Оценка качества и свойств разработанного продукта Разработка рекомендаций к использованию полученного продукта
5 этап	Подготовка к презентации
	Оформление рукописи материалов и постера.

Исследовательская деятельность посвящена изучению какого-либо явления окружающего мира с целью описания и выстраивания объясняющей модели, достоверность которой часто проверяется в ходе эксперимента [4].

Рассмотрим типы учебных исследований:

– **теоретическое исследование** основано на освоении и анализе научной и научно-популярной литературы как источников познания конкретной проблемы (темы).

Существуют виды теоретических исследований:

- историческое исследование направлено на изучение малоизвестных страниц истории;
- методологическое исследование – на теоретическое изучение и описание феномена;
- науковедческое и концептуальное исследование – на поиск закономерности развития науки и структуры научного знания;

– **эмпирическое исследование** основано на наблюдении, описании, и изучении опытных фактов;

– **комбинированный** тип, когда исследование направлено на доказательство справедливости теоретических гипотез через эксперимент.

Выделим основные этапы исследовательской деятельности и раскроем их содержание (таблица 2).

Таблица 2.

Этапы и содержание исследовательской деятельности

Учебное исследование	
1 этап	Выбор темы исследования
	Проведение теоретического анализа по теме исследования и подготовка понятийной базы
	Проведение констатирующего эксперимента и доказательство актуальности темы исследования
	Выбор объекта и предмета исследования
2 этап	Формулирование рабочей гипотезы и цели исследования
	Вскрытие противоречий и формулирование гипотезы исследования, которая в ходе работы может быть либо подтверждена, либо опровергнута
	Формулирование цели исследования
3 этап	Постановка задач исследования
	Выделение отдельных последовательно связанных задач, необходимых и достаточных для достижения поставленных целей. Формирование плана по реализации исследования
4 этап	Выбор методов исследования
	Выбор теоретических и экспериментальных методов. Выбор оборудования основных и вспомогательных материалов
5 этап	Проверка гипотезы
	Проведение формирующего и (или) контрольного эксперимента
	Обработка и сравнительный анализ полученных результатов. Определение достоверности полученных результатов с использованием строгой доказательной базы
	Изложение результатов исследования, где происходит доказательство истинности гипотезы или ее ложности. Формулировка выводов в соответствии с целью и задачами исследования.
6 этап	Подготовка презентации
	Оформление рукописи материалов. Подготовка доклада и защита полученных результатов.

Исследовательская деятельность по структурному составу сложнее проектной и состоит из шести этапов: выбор темы исследования, формулирование рабочей гипотезы и цели исследования, постановка задач исследования, выбор методов исследования, проверка гипотезы и подготовка презентации. В ходе проверки рабочей гипотезы учащийся может получить отрицательный результат. Подобный опыт позволяет формировать универсальные учебные действия и навыки исследователя.

В основе Федерального Государственного Образовательного Стандарта лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий развитие личности ребенка на основе формирования универсальных учебных действий, которые являются важным элементом метапредметных результатов освоения основной образовательной программы (рисунок 2). Рассмотрим, какие же виды универсальных учебных действий формируются при осуществлении творческих видов деятельности [10].

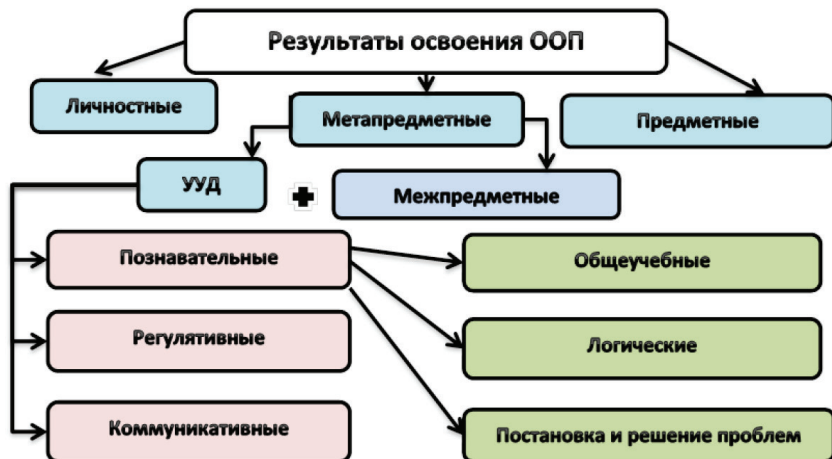


Рис. 2. Результаты освоения Основной образовательной программы

Любой проект или исследование начинается с определения темы, цели и задач, выдвижения рабочей гипотезы и формирования плана действий, что позволяет формировать и развивать регулятивные (целеполагание, планирование, прогнозирование, осуществление контроля, корректирование, оценка полученного результата) и познавательные

универсальные действия (выдвижение и формулирование гипотезы, определение направлений и способов поиска информации, критическая оценка информации, систематизация и классификация информации).

Дальнейшие этапы творческой деятельности предполагают переработку и использование полученной информации с целью достижения поставленной цели, при этом формируются познавательные (логические) универсальные учебные действия, среди которых можно выделить: анализ, синтез, обобщение, выявление причинно-следственных связей, построение логических цепочек умозаключений, моделирование, аргументирование, доказательство и умозаключение.

Сотрудничество в ходе выполнения творческих видов деятельности, презентация результатов, позволяет наиболее полно формировать коммуникативные действия: умение выражать свои мысли в устной и письменной форме; правильно формулировать запросы в информационных поисковиках; осмысленное прочтение текста; владение монологической, диалоговой, дискуссионной формами речевой коммуникации; взаимодействие с партнерами в группе и распределение обязанностей; взаимодействие с руководителем; разрешение конфликтов.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность как обучающая среда позволяет создавать условия по деятельностному переживанию и формирует у учащихся целостную систему универсальных учебных действий, способствует приобретению личного опыта самостоятельной творческой деятельности.

Информация о конфликте интересов.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

1. Богуславский А.А. Одомашненная современная физика. Ч.1. Коломенский гос. пед. институт: Коломна, 2009. 143 с.
2. Браверман Э.М. Внеклассная работа по физике: содержание и методика проведения: [Метод. пособие]. М.: Высш.шк., 2007. 189 с.
3. Бурков В.Н. Как управлять проектами. Научно-практическое издание. М.: СИГНЕТ – ГЕО, 1997. 188 с.

4. Карпова С.И. Проектно-исследовательская деятельность как средство развития одаренных учащихся // Вестник университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С. 143–147.
5. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 230–259.
6. Луцай Е.В. Проектная деятельность при изучении физики как способ повышения мотивации учащихся средней школы // Вестник ПсковГУ. Серия «Естественные и физико-математические науки». 2014. №5. С. 191–194.
7. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования М.: Издательский центр «Академия», 2014. 160 с.
8. Нестерова В.П. Проектная и учебно-исследовательская деятельность обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности // Вестник ТОГИРРО. 2015. Выпуск 2 (32). С. 48–51.
9. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М.: Изд. ф. «Сентябрь», 1998. 143 с.
10. Haritonova A.A., Shalina O.N., Kapkaeva L.S., Sayfetdinova A.I. System-Activity Approach To The Organization Of Modern Lesson On Physics // Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM). Vol. 7, Issue 9/1, September (2017), pp. 189–200.

References

1. Boguslavsky A.A. *Odomashnennaya sovremennaya fizika* [Domesticated modern physics]. Part 1. Kolomna: Kolomna state pedagogical Institute, 2009. 143 p.
2. Braverman E.M. *Vneklassnaya rabota po fizike: sodержanie i metodika provedeniya* [Extracurricular work in physics: content and methodology of conducting]. М.: Higher school, 2007. 189 p.
3. Burkov V.N. *Kak upravlyat' proektami. Nauchno-prakticheskoe izdanie* [How to manage projects. Scientific and practical publication]. М.: SIG-NET – GEO, 1997. 188 p.
4. Karpova S.I. *Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya odarennykh uchashchikhsya* [Design-research activity as a means

- of developing gifted students]. *Bulletin of University (State University of management)*, 2012, № 1, pp. 143–147.
5. Lebedev O.E. Konets sistemy obyazatel'nogo obrazovaniya? [The end of compulsory education?]. *Educational issues*, 2017, № 1, pp. 230–259.
 6. Lutsay E.V. Proektnaya deyatel'nost' pri izuchenii fiziki kak sposob povysheniya motivatsii uchashchikhsya sredney shkoly [Project activity in the study of physics as a way to increase the motivation of secondary school students]. *Bulletin of Pskov State University. Series 'Natural and physical and mathematical sciences'*, 2014, № 5, pp. 191–194.
 7. Matyash N.I. *Innovatsionne pedagogicheskie tekhnologii. Proektnoe obuchenie* [Innovative pedagogical technologies. Project training]. M.: Academy, 2014. 160 p.
 8. Nesterov V.P. Proektnaya i uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayushchikhsya na urokakh i vo vneurochnoy deyatel'nosti [Design and teaching and research activities of students in the classroom and in after-hours activities]. *Journal of TOGURO*, 2015, Issue 2 (32), pp. 48–51.
 9. Chechel I.D. *Upravlenie issledovatel'skoy deyatel'nost'yu pedagoga i uchashchegosya v sovremennoy shkole* [Management of research activities of a teacher and student in a modern school]. M.: Izd. firm «September», 1998. 143 p.
 10. Haritonova A.A., Shalina O.N., Kapkaeva L.S., Sayfetdinova A.I. System-Activity Approach To The Organization Of Modern Lesson On Physic. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*. Vol. 7, Issue 9/1, September (2017), pp. 189–200.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Харитоновна Анна Анатольевна, доцент кафедры физики и методики обучения физике, кандидат педагогических наук
Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева
ул. Студенческая, 11а, г. Саранск, Республика Мордовия,
430025, Российская Федерация
blackann63@mail.ru

Ипкаева Ляйсан Айсеевны, магистр

*Мордовский государственный педагогический институт им.
М.Е. Евсевьева
ул. Студенческая, 11а, г. Саранск, Республика Мордовия,
430025, Российская Федерация
lyaisyan1994@mail.ru*

Мишина Анастасия Александровна, бакалавр

*Мордовский государственный педагогический институт им.
М.Е. Евсевьева
ул. Студенческая, 11а, г. Саранск, Республика Мордовия,
430025, Российская Федерация
nastyamishina2018@yandex.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Kharitonova Anna Anatolievna, Associate Professor of Physics and
Methods of Teaching Physics, Candidate of Pedagogical Sciences
*Mordovia State Pedagogical Institute
11a, Studencheskaya Str., Saransk, Republic of Mordovia, 430025,
Russian Federation
blackann63@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7085-3100
ResearcherID: T-2591-2017*

Ипкаева Ляйсан Асеевна, Magistracy

*Mordovia State Pedagogical Institute
11a, Studencheskaya Str., Saransk, Republic of Mordovia, 430025,
Russian Federation
lyaisyan1994@mail.ru*

Mishina Anastasia Aleksandrovna, Bachelor

*Mordovia State Pedagogical Institute
11a, Studencheskaya Str., Saransk, Republic of Mordovia, 430025,
Russian Federation
nastyamishina2018@yandex.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-140-152

УДК 378.14

КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СПЕЦИАЛИСТОВ

Цыплакова С.А., Миронов А.Г., Захаров С.В.

Актуальность настоящей работы обусловлена потребностями в исследованиях критериев развития личностного потенциала специалистов в условиях современных тенденций развития профессионального образования. В процессе исследования авторами определено, что личностный потенциал специалиста, обладающего сформированными общепрофессиональными и профессиональными компетенциями состоит из ценностных ориентаций, психологических свойств личности, психологических и социальных особенностей, профессионально-значимых личностных качеств, трудового потенциала и творческой активности. Личностный потенциал предполагает способность не только к профессиональным формам творчества, но и к социальным, потребность в которых в условиях глубоких политических и социально-экономических преобразований в нашем обществе становится все более очевидной. Определено, что современные тенденции развития профессионального образования предопределяют создание нового стереотипа личности специалиста, умеющего уметь мысленно опережать реальные производственные ситуации, анализировать их и принимать своевременные компетентные, профессиональные зрелые решения.

***Ключевые слова:** профессиональное образование; личностный потенциал; трудовая активность; профессиональная деятельность.*

CRITERIA FOR DEVELOPMENT OF THE PERSONAL POTENTIAL OF SPECIALISTS

Tsyplakova S.A., Mironov A.G., Zakharov S.V.

In the process of research, the authors found that the personal potential of a specialist with well-formed professional and professional

competences, consisting of value orientations, psychological properties of the individual, psychological and social characteristics, professionally significant personal qualities, labor potential and creative activity. Personal potential implies the ability not only to professional forms, but also to social ones, but in those cases when they become more and more obvious. It is determined that modern trends in the development of vocational education, skills, abilities, abilities, abilities, abilities and skills.

Keywords: *professional education; personal potential; work activity; professional activity.*

Введение

Личностный потенциал специалиста, обладающего сформированными общепрофессиональными и профессиональными компетенциями состоит из ценностных ориентаций, психологических свойств личности, психологических и социальных особенностей, профессионально-значимых личностных качеств, трудового потенциала и творческой активности.

Мотивационное ядро личности профессионала является системообразующим фактором развития личностного потенциала, определяя роль в квалифицированной профессиональной деятельности, и является продуктом этой деятельности.

Мотивационно-целевая сфера профессиональной деятельности включает в себя следующие составные элементы:

- призвание;
- намерения;
- потребность в профессиональном труде;
- профессиональная направленность;
- профессиональные притязания;
- осознанное отношение к труду.

Цель статьи

Исследование критериев развития личностного потенциала специалистов как способности не только к профессиональным формам творчества, но и к социальным, потребность в которых в условиях

глубоких политических и социально-экономических преобразований в нашем обществе становится все более очевидной.

Описание исследования

Социально-профессиональная ориентация выпускников высших учебных заведений, как будущих специалистов в своей профессиональной деятельности, выступает как феномен сознания, предрасположенности личности к занятию определенного места в обществе.

Как критерий предпочтения социального положения считается выбор направлению подготовки. Кроме того, социальная ориентированность выражается в оценке не только возможных перспектив избранной профессиональной деятельности личности и достигаемой посредством ее социального положения, но и образования. Таким образом, ценности образования и профессии составляют один из важнейших показателей, по которому можно судить о социальной ориентированности личности.

Рассмотрим более подробно основные компоненты личностного потенциала специалиста.

Система социально-психологических особенностей личности включает понятие индивидуальности.

По определению В.С. Мерлина, индивидуальность – это единичность, неповторимость, уникальность, специфичность человека при сопоставлении его с другими людьми; это сложное многоуровневое образование, все элементы которого, взаимодействуя, образуют единое целое – интегральную индивидуальность.

В структуре человеческой индивидуальности можно выделить темперамент – сферу личности, обнаруживающуюся в инстинктах, рефлексивных и эмоциональных реакциях человека, психическую активность, как тенденцию личности к самовыражению, эффективному освоению и преобразованию действительности, эмоциональность, как обширный комплекс свойств и качеств, характеризующих особенности возникновения, протекания и прекращения различных чувств, аффектов и настроений. Данный комплекс качеств отражает

наследственные качества личности, являющиеся постоянными, неизменными и мало податливыми к воздействиям воспитания и среды.

Важнейшим компонентом (характеристикой) личностного потенциала специалиста является активность в производственном процессе.

Активность, как личностное образование, выражает особое состояние человека и его отношение к деятельности, ее уровень и характер. Это устойчивая готовность и способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями и целями.

Трудовая активность – наиболее общее выражение качественной стороны, оценки трудовой деятельности специалиста. Сущность трудовой активности – в единстве побудительных мотивов личности и ее деятельности. Выделяется три аспекта проявления активности человека в труде.

Первый аспект связан с функционированием человека в технологическом процессе производства. Он характеризует труд как функциональную деятельность, ее результативность обеспечивается интенсивностью, слаженностью исполнения производственных операций. В личностной структуре работника эти характеристики трудовой деятельности сопряжены с его способностями выполнять работу определенной квалификации.

Второй аспект связан с функционированием человека в с теме производственных отношений. Здесь проявляется степень согласования общественных и личных интересов, уровень оптимальности в развитии отношений товарищеской взаимопомощи. В процессе трудовой деятельности этот аспект находит отражение в стоянии исполнительской дисциплины.

Третий аспект связан с особенностями функционирования регулятивного механизма деятельности. Этом механизм сопряжен с личностным развитием специалиста, со степенью индивидуализации его общественной сущности. Данный аспект активности характеризуется соотношением мотивов труда, степенью осознания и направленностью объективных потребностей и интересов. Трудовая активность работника в этом случае формируется не только в про-

цессе производства, но и в сферах досуга, семьи, общественно-политической деятельности и т.п.

Главным критерием активности является уровень развития деятельности работника как свободной социальной деятельности. В сфере производства деятельность человека становится свободной по мере исключения его из технологического процесса и превращения деятельности в активную, которая требует от работника мобилизации и развития его личных способностей.

Факторы, определяющие активность работника в труде, заключены не столько в производительных силах, сколько в производственных отношениях, т.е. в социально-экономических формах организации труда. Главные стимулы деятельности человека, основные причины, определяющие его активность в развитии производительных сил, надо искать в отношениях его к другим людям, к обществу.

При прогнозировании развития трудовой активности необходимо обращать внимание на стимулы активности, заключенные в процессе труда, которые создают условия для непрерывной актуализации накопленного у специалиста личностного потенциала. Стимулы активности дифференцируются на две группы. Это, во-первых, стимулирование за счет совершенствования объективного процесса развития производительных сил (техническое перевооружение, реконструкция, замена ручного труда и т.д.), объективно отражающегося в повышении содержательности труда, его разнообразия, снижения доли неквалифицированного труда. Другой важный стимул трудовой активности – процесс совершенствования производственных отношений, при котором работники превращаются в субъект этих отношений.

В условиях комплексной автоматизации и механизации производства результативность труда зависит не столько от физических усилий, сколько от интеллектуальных, умений обеспечить бесперебойную слаженную работу автоматических линий, от умения включиться в коллективный труд, осуществлять определенные управленческие функции. Таким образом, возникает потребность в социальных способностях специалиста.

Творческая активность как высшая форма трудовой активности связывается с качественными изменениями трудовой деятельности и характеризующую степень раскрытия универсальных сущностных сил человека

Творческая активность – это средство целостной личности, для которой труд имеет самостоятельную ценность..

Творческий интеллектуальный уровень – это относительно устойчивая структура умственных способностей. Сущностными характеристиками творческого интеллектуального потенциала является умение мыслить диалектически, что предполагает стихийный, операционный, эвристический и диалектико-эвристический уровни.

Стихийный уровень определяется неумением выделения и использования приемов умственной интеллектуальной деятельности, регуляция которой осуществляется без рефлексии в сознании.

Операционный уровень определяется умением осознанно применять приемы логического мышления при решении задач различного уровня сложности. Владение этими приемами определяет логическую культуру специалиста и выступает обязательной ступенью в развитии операционной структуры творческого мышления.

Эвристический уровень определяется последовательностью организации поискового процесса, владением не только формально-логическими операциями мышления, но и применением их совокупности как стратегии поиска решения задач.

Диалектико-эвристический уровень происходит через осознанное применение диалектического мышления. Диалектика учит мыслить гибкими, развивающимися понятиями, позволяет понять сложные явления в их внутренних и внешних связях, в постоянном развитии.

Диалектический метод познания сводится к осознанному применению приемов диалектического мышления:

- широкая ориентация в содержании проблемы;
- всесторонне изучение объекта, предмета;
- варьирование признаками предмета, объекта в целях выявления наиболее сущностных из них;

- определение взаимосвязи различных сторон и свойств в предмете.

Исследование показало, что основными проблемами в развитии творческого мышления будущего специалиста являются:

- низкий уровень обобщения знаний;
- незнание логических приемов мышления;
- незнание общей логики научного поиска;
- незнание путей, способов и стратегий решения эвристических задач.

В творческую профессиональную деятельность рабочего, специалиста входят:

1. Изобретательность – умение выдумать, генерировать новые полезные идеи.
2. Умение проводить анализ.
3. Технические знания.
4. Широкая специализация.
5. Математические знания.
6. Умение принимать решения в нестандартных ситуациях.
7. Знание новых технологий организации производства.
8. Умение анализировать информацию о полученных результатах.

Выделяется четыре основных этапа в структуре творчества:

1. Осознание, постановка, формулирование проблемы, выявление основополагающих противоречий, выражающих ее сущность.
2. Нахождение принципа решения проблемы, задачи, формирование опорной гипотезы, идеи, замысла.
3. Обоснование и развитие найденного решения, его теоретическая, конструкторская и технологическая разработка.
4. Собственно практическая проверка гипотезы, реализация проекта, изобретения, его представление.

Таким образом, интеллектуальность специалиста имеет прямое отношение к показателю его творческой активности, однако не менее значимую роль при этом играют интеллектуальные умения. К ним можно отнести:

- способности к синтезу нового, к генерации идей и использованию нестандартных способов деятельности;
- высокий уровень базовых знаний, их системность, высокий уровень обобщения, отвечающий требованиям образованности, высокой культуры, профессиональной компетенции,
- способность переноса знаний и способов действий в новые нестандартные ситуации, в сферу творческой профессиональной деятельности.

В творческом интеллектуальном потенциале одной из существенных характеристик является способность к рефлексии, регуляции своего мыслительного процесса.

Человек должен уметь в процессе поиска осуществлять рефлексивную регуляцию мыслительной деятельности, выполнять функции проектирования, конструирования, самоанализа, самоконтроля своих действий.

Критерии рефлексивной активности – высокая степень осознанности умственной деятельности, адекватная самооценка, осознание средств решения, широкое применение аналитико-синтетической деятельности, различных эвристических приемов, произвольная концентрация и переключение внимания, произвольное преодоление трудностей, возникающих в производственной сфере и др.

Результат

Таким образом, исследование критериев развития личностного потенциала специалистов позволяет говорить о том, что современные тенденции развития профессионального образования предопределяют создание нового стереотипа личности специалиста, умеющего уметь мысленно опережать реальные производственные ситуации, анализировать их и принимать своевременные компетентные, профессиональные зрелые решения.

Список литературы

1. Александрова Н.М., Варковецкая Г.Н., Дитяткина Л.А. Теория профессиональной дидактики в педагогическом образовании / Институт

- педагогического образования и образования взрослых РАО (Санкт-Петербург). Санкт-Петербург, 2013. 269 с.
2. Булаева М.Н., Лапшова А.В., Петров Ю.Н. Проектное обучение в профессиональных образовательных организациях при управлении корпоративным образованием взрослых // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 10 (54). С. 220–231.
 3. Ваганова О.И. Специальные методы анализа и проектирования содержания обучения // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011. № 9–2 (97). С. 125–129.
 4. Колдина М.И. Особенности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов педагогического вуза // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 256–260.
 5. Коняева Е.А. К проблеме проектирования технологии модульного обучения // Методика вузовского преподавания. Материалы 5-ой межвузовской научно-методической конференции. Ответственный редактор: Г.С. Шкробень. 2001. С. 146–147.
 6. Коняева Е.А. Модульные интегрированные программы начального, среднего и высшего профессионального образования // Вузовское преподавание: стратегия инновационного развития в условиях модернизации высшего профессионального образования материалы 9-й международной научно-практической конференции. Челябинский государственный педагогический университет. 2009. С. 173–174.
 7. Коняева Е.А., Коняев А.С. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к применению современных образовательных технологий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 12. С. 35–45.
 8. Маркова С.М. Проектирование образовательных систем: теоретический аспект // В мире научных открытий. 2012. № 9.2 (33). С. 402–412.
 9. Маркова С.М. Проектирование учебных заведений интегративного типа // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 16.

10. Полунин В.Ю. Проектирование технологии профессиональной подготовки рабочих и специалистов // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 373–378.
11. Цыплакова С.А. Аксиологические основы педагогического проектирования // Казанская наука. 2013. № 4. С. 221–224.
12. Цыплакова С.А. Проектная деятельность педагога профессионального обучения // Казанская наука. 2014. № 5. С. 167–170.
13. Markova S.M., Sedhyh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions // Life Science Journal. 2014. T. 11. № 11s. С. 489–493.
14. Barber M., K. Donnelly and S. Rizvi, 2012. Oceans of innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education. L.: IPPR. Date Views 04.07.2014 <http://www.ippr.org/publication/55/9543/oceans-of-innovation-the-atlantic-the-pacific-global-leadership-and-the-future-of-education>
15. Hanushek E.A., 2010. The economic value of higher teacher quality. Working Paper No. 56, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Date Views 04.07.2014 <http://www.urban.org/UploadedPDF/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf>.

References

1. Aleksandrova N.M., Varkoveckaja G.N., Ditjatkina L.A. *Teorija professional'noj didaktiki v pedagogicheskom obrazovanii* [Theory of professional didactics in teacher education]. Sankt-Peterburg. 2013. 269 p.
2. Bulaeva M.N., Lapshova A.V., Petrov Ju.N. Proektnoe obuchenie v professional'nyh obrazovatel'nyh organizacijah pri upravlenii korporativnym obrazovaniem vzroslyh [Project training in professional educational organizations in the management of corporate adult education]. *Sovremennyye issledovaniya social'nyh problem*. 2015. no. 10 (54), pp. 220–231
3. Vaganova O.I. Special'nye metody analiza i proektirovaniya sodержaniya obucheniya [Special methods of analysis and design of the content of training]. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2011. no. 9-2 (97), pp. 125–129.

4. Koldina M.I. Osobennosti proektirovanija i realizacii individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studentov pedagogического вуза [Features of designing and realization of an individual educational route for students of a pedagogical university]. *Vestnik Severo-Kavkazskogo gumanitarnogo instituta*. 2013. no. 1 (5), pp. 256–260.
5. Konjaeva E.A. K probleme proektirovanija tehnologii modul'nogo obuchenija [To the problem of designing modular learning technologies]. *Metodika vuzovskogo prepodavaniya Materialy 5-oj mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferencii* [Methods of University Teaching Materials of the 5th Interuniversity Scientific and Methodological Conference]. Ed. G.S. Shkreben'. 2001, pp. 146–147.
6. Konjaeva E.A. Modul'nye integrirovannye programmy nachal'nogo, srednego i vysshego professional'nogo obrazovanija [Modular integrated programs for primary, secondary and higher vocational education]. *Vuzovskoe prepodavanie: strategija innovacionnogo razvitija v usloviyah modernizacii vysshego professional'nogo obrazovanija materialy 9-j mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Higher Education: the Strategy of Innovative Development in the Conditions of Modernization of Higher Professional Education Materials of the 9th International Scientific and Practical Conference]. 2009, pp. 173–174.
7. Konjaeva E.A., Konjaev A.S. Gotovnost' budushhih pedagogov professional'nogo obuchenija k primeneniju sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij [Readiness of future teachers of vocational training to apply modern educational technologies]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogического университета*. 2013. no. 12, pp. 35–45.
8. Markova S.M. Proektirovanie obrazovatel'nyh sistem: teoreticheskij aspekt [Designing Educational Systems: The Theoretical Aspect]. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2012. no. 9.2 (33), pp. 402–412.
9. Markova S.M. Proektirovanie uchebnyh zavedenij integrativnogo tipa [Designing educational institutions of integrative type]. *Vestnik Mininskogo университета*. 2013. no. 2 (2). P. 16.
10. Polunin V.Ju. Proektirovanie tehnologii professional'noj podgotovki rabochih i specialistov [Designing technology for professional training of workers and specialists]. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2014. no. 3 (51), pp. 373–378.

11. Cyplakova S.A. Aksiologicheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya [Axiological foundations of pedagogical design]. *Kazanskaja nauka*. 2013. no. 4, pp. 221–224.
12. Cyplakova S.A. Proektnaja dejatel'nost' pedagoga professional'nogo obuchenija [Project activity of professional education pedagogy]. *Kazanskaja nauka*. 2014. no. 5, pp. 167–170.
13. Markova S.M., Sedhyh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions. *Life Science Journal*. 2014. V. 11. no. 11s, pp. 489–493.
14. Barber M., K. Donnelly and S. Rizvi, 2012. Oceans of innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education. L.: IPPR. Date Views 04.07.2014 <http://www.ippr.org/publication/55/9543/oceans-of-innovation-the-atlantic-the-pacific-global-leadership-and-the-future-of-education>
15. Hanushek E.A., 2010. The economic value of higher teacher quality. Working Paper No. 56, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Date Views 04.07.2014 <http://www.urban.org/UploadedPDF/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf>.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Цыплакова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, зам. зав. кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина»
ул. Челюскинцев, 9, г. Нижний Новгород, 603000, Российская Федерация
cveta-ts@yandex.ru

Мионов Алексей Геннадьевич, доцент кафедры психологии, педагогики и экологии человека, председатель Совета молодых ученых аграрных образовательных и научных учреждений Сибирского и Дальневосточного федеральных округов, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет»
просп. Мира, 90, г. Красноярск, 660049, Российская Федерация
lexamir13@mail.ru*

Захаров Сергей Владимирович, магистрант

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина»
ул. Челюскинцев, 9, г. Нижний Новгород, 603000, Российская Федерация
cveta-ts@yandex.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tsyplakova Svetlana Anatolyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
9, Chelyuskintsev Str., Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation
cveta-ts@yandex.ru
SPIN-code: 4755-8775*

Mironov Aleksei Gennadievich, Associate Professor of the Department of Psychology, Education and Human Ecology, Candidate of Agricultural Science, Docent

*Krasnoyarsk State Agrarian University
90, Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation
lexamir13@mail.ru
SPIN-code: 9873-0365*

Zakharov Sergey Vladimirovich, Master's Degree

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
9, Chelyuskintsev Str., Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation
cveta-ts@yandex.ru*

DOI: 10.12731/2218-7405-2018-3-153-170

УДК 378.6

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ: ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ

Тарасов Д.Ю.

***Цель.** В статье рассматривается проблема формирования мировоззрения военного специалиста, которая приобрела особую актуальность в условиях современного военного образования. Проводится теоретико-методологический анализ научных подходов, в рамках которых рассматривается обозначенная проблема. Предметом анализа выступают теоретические подходы к указанной проблеме, мыслителей и ученых разных исторических эпох. Авторы ставят своей целью раскрыть категории профессиональное мировоззрение офицера, гуманистические и культурные ценности.*

***Метод или методология проведения работы.** Основу исследования составляют классические методы теоретического ретроспективного анализа и синтеза*

***Результаты.** Проведённый теоретический анализ позволил прийти к выводу о том, что профессиональное мировоззрение будущего офицера Росгвардии имеет свою специфику и представляет собой сложное системное образование включающее множество компонентов. Автор делает предположение о том, что одно из стратегических направлений развития системы образования в вузах войск национальной гвардии Российской Федерации видится в расширении информационного и культурного полей взаимодействия.*

***Область применения результатов.** Результаты исследования могут быть внедрены в образовательный процесс высшего военного профессионального образования.*

***Ключевые слова:** профессиональное мировоззрение; гуманизм; культура; ценности; обучаемые.*

THE FORMATION OF PROFESSIONAL WORLD VIEW OF THE CADETS OF MILITARY SCHOOLS OF HUMANISTIC AND CULTURAL ASPECTS

Tarasov D. Yu.

Purpose. *The article is devoted to the topical issue for the military organization of Russia – the elements that make up the professional worldview of a military specialist. The subject of the analysis are theoretical approaches to this problem, thinkers and scientists of different historical eras. The authors aim to reveal the categories of professional Outlook of the officer, humanistic and cultural values.*

Methodology or methodology of the work. *The study is based on classical methods of theoretical retrospective analysis and synthesis*

Results. *The results of the work are that the authors on the basis of theoretical analysis and existing approaches state that the professional Outlook of the future officer of Regardie has its own specifics and is a complex system education including many components. The author makes an assumption that one of the strategic directions of development of the education system the universities of the national guard of the Russian Federation and cultural fields of interaction.*

The scope of the results. *The results of the study can be applied in the field of higher military vocational education.*

Keywords: *professional Outlook; humanism; culture; values; trainees.*

Поступательное, эволюционное развитие России связано с уровнем международной и внутренней безопасности. Профессиональная деятельность правоохранительных органов, в том числе и войск национальной гвардии Российской Федерации, позволяет эффективно упреждать и противостоять современным внутренним и внешним угрозам проявления терроризма, сепаратизма, коррупции и выступает важнейшим элементом системы безопасности. Полнота и качество обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина офицерами Росгвар-

дии зависит от уровня сформированности у них профессионального мировоззрения, его гуманистической и культурной составляющей. Таким образом, теоретический анализ указанных понятий является важным для их правильного понимания, исследования и последующего формирования этих черт профессионального мировоззрения у обучаемых в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации.

Образовательная деятельность в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации, помимо основной цели, призвана реализовывать гуманную и мировоззренческую составляющую, способствовать социализации будущего офицера в обществе, помогая определять в нём свое место и предназначение. Для этого выпускник военного института войск национальной гвардии Российской Федерации должен обладать определенными личностными качествами:

- уметь применять полученные в процессе обучения в вузе необходимые знания в практической деятельности, решая широкий круг проблемных ситуаций, сохранять доктринальные ценностные ориентиры, гибко адаптироваться в изменчивой социальной среде;
- уметь находить пути рационального решения возникающих в реальной действительности проблем на основе самостоятельного критического мышления и использования современных знаний;
- уметь творчески мыслить и генерировать новые идеи, оценивать возможность применения полученных знаний в окружающей действительности;
- уметь компетентно работать с информацией;
- уметь легко предотвращать конфликтные ситуации или легко выходить из них, быть контактным и коммуникабельным в различных ситуациях;
- на основе гуманистических идеалов заниматься саморазвитием нравственности, интеллекта, культурного уровня, расширять своё профессиональное мировоззрение и др.

Поэтому одно из стратегических направлений развития системы образования в вузах войск национальной гвардии Российской Федерации видится в расширении информационного и культурного полей взаимодействия. Сложившаяся социальная ситуация способствует возникновению у обучаемых военного вуза принципиальных и важных для всего социума мировоззренческих вопросов. Одним из которых является вопрос о том, каким должен быть уровень гуманистической направленности профессионального мировоззрения офицера войск национальной гвардии России?

Мировоззрение как понятие впервые стало употребляться в немецкой философской литературе конца XVIII – начала XIX вв., однако смысловые и контекстуальные его элементы выделяются в значительно более ранней философской литературе ещё у античных авторов в числе которых Платон, Аристотель, Цицерон и др. Известно, что данное понятие выступает ведущей научной категорией, однако в истории духовного и образовательного становления общества «судьба» мировоззрения достаточно драматична и динамична. Рефлексия данного понятия позволяет отметить как его тождество мировоззрения с идеологией, так и его забвение данного понятия. История науки помнит мифы об отсутствии мировоззрения в период открытого наступления на данное понятие, отмечались и этапы особого интереса к мировоззрению. Например, в педагогике, определённо известным является определение мировоззрения Э.И. Монозона [10]. По его мнению, мировоззрение представляет собой обобщённую систему взглядов, убеждений и идеалов, в которых человек выражает своё отношение к окружающей его социальной и природной среде. Он отражает обобщённые знания, опыт и эмоциональные оценки, отражающие особенности общественного бытия человека, определяет личностную позицию субъекта в исторически конкретной системе общественных отношений. Предметом мировоззрения являются наиболее общие существенные черты, свойства, законы объективного мира, охватывающие как природу, общество в целом, так и непосредственную природную и социальную среду деятельности человека, класса, общества. Мировоззрение отражает

действительность через призму целей и интересов личности и является способом духовно-практического освоения мира. Исследование педагогических аспектов мировоззрения позволяет отдельно выделить в нём профессиональное мировоззрение офицера войск национальной гвардии России и отметить его специфичность. Это подтверждает повседневная служебно-боевая деятельность офицера Росгвардии, показывающая что, основой его профессионального мировоззрения личности выступают ценностные ориентации, отражающие нравственный базис профессии. Ведь от уровня и качественной составляющей профессиональных качеств, места в них гуманистических ценностей во многом зависит результативность деятельности военного специалиста смысл и значимость, его деятельности. Признаваемый военной педагогикой факт – офицер, являясь основой любой военной организации, общества, должен обладать профессиональным мировоззрением. Именно оно является фактором, формирующим профессиональную направленность личности и отражает нравственный, в целом гуманистический базис профессии. Анализ исследований по данной проблематике (О.М. Алексеев, А.В. Барабанщиков, В.И. Вдовюк, Л.Ф. Железняк и др.) свидетельствует, что профессиональное мировоззрение – это интегративная система профессиональных качеств миропонимания и мировосприятия специалиста, формируемых под влиянием знаний и опыта в сфере практической деятельности. Опираясь на вышесказанное и используя принцип «профессиональной деятельности» для предметного разграничения видов мировоззрений, учитывающий военную специфику, мы можем констатировать, что мировоззрение офицера войск национальной гвардии Российской Федерации является профессиональным и выделяется в особую категорию, основано на нравственных нормах, системе традиций, гуманистических идеалов, ценностей военной службы, к которым относятся: обеспечение государственной и общественной безопасности, защита прав и свобод человека и гражданина [12], престиж военной службы, гражданственность, воинская честь, достоинство офицера, войсковое товарищество, статус военнослужащего в обществе,

организованный образ жизни, воинские ритуалы, специфический характер и условия службы, возможность карьерного роста по военной службе и др. [8]. Профессиональное мировоззрение будущего офицера Росгвардии имеет свою специфику и представляет собой сложное системное образование, включающее компоненты: познавательный (знание законов общественного развития и достижений естественных и прикладных наук, связанных с профессиональной деятельностью); ценностно-нормативный (сформированность социальных, личностных, профессиональных ценностей и идеалов, правовой культуры и правового сознания, направляющих саморазвитие офицера); эмоционально-волевой (сформированность эмоционального интеллекта, его структурных компонентов: самосознания, самоконтроля, социальной чуткости, умения управлять отношениями); операциональный (умения и навыки, основанные на нормах профессиональной деятельности, предполагающие установку на восприятие и понимание явлений социальной действительности); оценочно-рефлексивный (понимание собственной значимости, познание себя, самооценка, самореализация и рефлексия осуществляемой профессиональной деятельности). Развитие указанных компонентов возможна на основе современных методолого-теоретических подходов и педагогического опыта решающего проблему формирования у будущих офицеров Росгвардии профессионального мировоззрения [8]. Центрирующими функциями профессионального мировоззрения офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации выступают: прогностическая, онтологическая, аксиологическая, организационная и рефлексивная, обусловлено это тем, что они в большей мере отражают функциональную структуру профессии военного специалиста содержание его профессиональных, гуманистических и культурных ценностей [2, 3, 9, 13, 16, 17, 18]. В современное время для военного вуза крайне актуальной, на наш взгляд, является своеобразная триада, позволяющая говорить о реальном совершенствовании образовательной деятельности: гуманитаризация, гуманизация образовательного процесса, гуманизация личности будущего офицера. Понимание того что об-

разовательный процесс в высшей военной школе должен сегодня происходить в пространстве общей культуры, не нуждается в доказательстве. Несомненно также то, что выпускник военного вуза в современных условиях должен быть образован всесторонне, поскольку слабые знания в областях, близких к его роду занятия, не позволяют ему в полной мере обеспечить безопасность Отечества [19]. Гуманизация общественной жизни предопределяет необходимость формирования у курсанта военного института войск национальной гвардии Российской Федерации потребности не только в профессиональном образовании, но и в альтруизме и гуманизме, как жизненно необходимых ориентирах. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что под гуманизацией образования понимают приобщение обучаемых к выработанной обществом системе ценностей, прежде всего так называемых общечеловеческих (интерсоциальных) ценностей, имеющих решающее значение для человека, его выживания и развития. Результат этого процесса – приобщение к здоровым моральным устоям; к этике, складывающейся в конкретных условиях, в пределах современного социума; к экологической культуре, здоровому образу жизни и т. д. По нашему мнению, частью процесса гуманизации военного образования является переход от авторитарной системы отношений к системе нравственных гуманистических отношений [19].

Вполне естественно, что авторитарные отношения основа – военной организации где центрирующим выступает авторитет командира, однако иногда он проявляется в духовном подавлении подчиненного, и базируется на неравенстве статусов и системы ценностей. Альтернативой такого положения вещей должна, на наш взгляд, стать «гуманистическая власть» командира над подчинённым. В основе такой власти находится гуманизм, порождающий созидание и реализацию системы человеческих (в подлинном смысле) отношений. В связи с этим проанализируем понятие категории «ценность». Теория ценности как особая отрасль научного знания возникла во второй половине прошлого века в трудах неокантианцев (В. Виндельбанд, Р.Г. Летце, Г. Риккерт и др.), получила

развитие в сочинениях представителей немецкой феноменологии (Н. Гартман, М. Шеллер и др.), в трудах немецких, английских, американских философов (Н. Грейам, Р. Лаутман, О. Краус, В. Крафт, С.К. Пеппер, Р.Б. Перри, К. Стивенсон, М. Стокнер, Р. Рейнингер, Г. Штоффер, Р. Этфилд и др.). В отечественной науке психологи двадцатого века (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) выдвинули в качестве объекта исследования человеческую деятельность. Ученые сосредоточили внимание на факте «опосредования познания деятельности людей, на изучении активной роли субъекта и побудительных мотивов его действий: потребностей, интересов, установок». Так, философы, говоря о «ценности», уточняют её содержательный аспект: «ценность – это не всякая значимость, а лишь та, которая играет положительную роль в развитии общества: она, в конечном счете, связана с социальным прогрессом» [11]. По мнению О.Г. Дробницкого и А.М. Коршунова, функция предметов – служить деятельности людей, их общественная значимость составляет ценность, а отношение к ним – ценностное отношение. А.Г. Здравомыслов считает, что категория «ценность» связана с духовным содержанием жизни людей: «ценности» – это обособившиеся в ходе развития самой истории, благодаря разделению труда в сфере духовного производства, интересы. Но объектами этих обособившихся интересов, предметами стремлений человека, в данном случае выступает некое духовное содержание, состоящее в особой концентрации чувств и мыслей, воплотившееся в образцах прекрасного, истинного, доброго, благородного. В сопоставлении с этими нормами, получившими общественное признание, человек, занятый в сфере духовного творчества или действующий на поприще гражданских интересов, стремится утвердить свою индивидуальность [7]. Н.С. Розов утверждает, что «ценностное сознание – максимально широкое, плюралистическое в сферах религиозных, идеологических, социальных, культурных, экономических, национальных и пр. [14]» твердо стоит на страже общезначимых ценностей – витальных и гражданских прав человека, а также всех необходимых условий (политико-правовых, экологических, соци-

ально-экономических) для обеспечения этими правами современного и всех будущих поколений людей. Это и позволяет говорить о ценностном сознании как глобальной этике новой исторической эпохи. «Именно на ценности должно опираться современное образование – мост, переводящий людей в новую эпоху» [7]. Дальнейший анализ научной литературы показывает, что ценность правомерно рассматривать и как отношение. Следуя взглядам А.Н. Леонтьева относительно личностного смысла, такое отношение выделяется для субъекта как его отношение и осознается им, а смысл есть отношение, которое создается в жизни и деятельности субъекта [6]. М.С. Каган считает, что ценность является значением [5]; она фиксирует систему субъект-объектных отношений; ценностное отношение – это отношение к ... а не отношение между... Присвоить ценности – то есть наделить смыслом значение объекта, в качестве которого выступает другой человек (ученик, студент, военнослужащий и т. д.). «Смыслом, – подчеркивает М.С. Каган, – становится значение объекта для меня как субъекта, и вне моей субъективности он не существует. Осмыслить – значит наделить смыслом, значение же познаётся как нечто внешнее по отношению ко мне как субъекту и от меня независимое». Анализируя явление ценности в контексте ценностных отношений, В.П. Выжлецов выделяет следующие основные свойства ценностей:

- ценностные отношения включают в себя не только должное, но и желаемое, связанное с добровольным, свободным выбором, стремлением;
- ценности выражают такие отношения, которые связывают людей, а не разъединяют их;
- ценностные отношения являются для людей не внешними и принудительными, а внутренними и ненасильственными;
- подлинные ценности нельзя отобрать;
- ценности, т. е. наличие или отсутствие отношений ценностного уровня, логически или научно доказать невозможно [2].

Таким образом, анализируя вышеизложенные подходы, можно констатировать следующее: в понятии «ценность» объективны его

свойства, они не зависят от человека, а становятся ценностью в момент познания и оценки самим человеком. Система ценностей образует внутренний стержень культуры, духовную квинтэссенцию потребностей и интересов индивидов и социальных общностей. Она, в свою очередь, оказывает обратное влияние на социальные интересы и потребности, выступая одним из важнейших мотиваторов социального действия, поведения индивидов. Отметим что, определяя центральную позицию личности, ценности играют важную роль в формировании и развитии её структуры, оказывают влияние на общий подход к видению мира и самого себя, придают смысл и направление общественной позиции. Ценности опосредуют самооценку путем [19] сопоставления с идеальным «Я». Исследователи отмечают также, что особенностью ценностей является их динамичный характер. С.Л. Рубинштейн показал, что переоценка ценностей, происходящая в жизни человека, является закономерным результатом диалектики его жизни, перестройки взаимоотношений человека с миром, с другими людьми, более или менее глубокого переосмысления жизни по мере накопления ими жизненного опыта. По мнению С.Л. Рубинштейна, процесс переосмысления жизни человека образует самое сокровенное и основное содержание его внутреннего существа и определяет мотивы его действий. В результате изменения внутренних условий (потребностей, мотивов и направленности личности) актуализируются те или иные ценности [15]. Ученые единодушны во мнении, что категория «ценность» - субъект - объектная, поскольку ценность по своей природе объективна, но реализация ценностной функции предметов связана с субъективными факторами-желаниями, потребностями, эмоциями, которые служат средством осознания этой функции, направленности отношения человек к предметам действительности. Таким образом, субъективную сторону отношения составляют идеальные побудительные силы (мотивы деятельности): желания, идеалы, убеждения, а отношение личности может быть названо мотивационно-ценностным [11]. Затронутый нами аксиологический подход к военному образованию имеет несколько граней, раскрывающихся через актуальную исследовательскую проблема-

тику: проблемы ориентации курсанта военного вуза в мире ценностей; проблемы становления и развития ценностных ориентаций военнослужащего; аспекты формирования личностных ориентиров будущих офицеров; проблемы формирования системы гуманистических ценностей будущих офицеров. Аксиологический подход к организации деятельности курсантов военного вуза, в процессе которой они «присваивают» те или иные ценности, обеспечивает как реализацию адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности в их единстве, так и смещение, качественное преобразование адаптивной функции. Смысл такого сдвига в поле ценностного (аксиологического) подхода заключается в том, что на первый план в деятельности педагогического работника военного института выходит приобщение курсантов к системе ценностей, а не только к выполнению профессиональных обязанностей военнослужащего. Подобный подход к воспитанию офицера, к формированию гуманистической направленности личности чрезвычайно актуален для современных войск национальной гвардии, поскольку в этом случае возрастает действенность ценностных ориентаций для выработки жизненных принципов будущего командира в условиях угроз и вызовов современному обществу. Отметим что, проблема приобщения к гуманистическим ценностям исследуется в контексте социализации личности (А.Г. Асмолов), в рамках культурологического подхода – в контексте культуры (М.С. Каган, Н.Б. Крылова, Н.Е. Шуркова). Осмысление идей А.Г. Асмолова о приобщении к опыту и присвоении опыта показывает, что механизмом приобщения курсантов к ценностям как аксиологической форме культуры является их вовлечение в систему социальных связей с другими людьми. Вовлечение курсанта в систему социальных связей – это и есть не что иное, как его включение в систему отношений, которые, согласно В.Н. Мясищеву, представляют собой «целостную систему индивидуальных, сознательных и избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [4]. Отправным механизмом включения молодых людей в отношения является общение, которое, как подчеркивает В.Н. Мясищев, с содержательной стороны представлено

отношением, а со стороны формы – обращением. «В общении, – пишет В.Н. Мясищев, – выражаются отношения человека с различной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером. Способом или формой общения и отношения является обращение человека с человеком». Не анализируя проблему соотношения понятий «общение» и «отношение», отметим, что отношения складываются в процессе общения, «социальные отношения людей есть продукт их действительных отношений друг к другу». Приобщение обучаемого к ценностям происходит в организуемом преподавателем общении, в котором имеют место субъект-субъектные отношения, а не субъект-объектные, так свойственные армейской среде. Приобщение курсантов военного вуза к ценностям в процессе общения, с нашей точки зрения, связано, во-первых, с предъявления преподавателем курсантам таких ценностей; во-вторых, с обменом ценностями, который происходит в межличностном взаимодействии. Результатом обмена ценностей может быть выбор таких ценностей, которые имеют реальное значение для будущего военного специалиста. Как правило, курсант военного вуза лишен права «выбирать» ценности, ибо за него делает это командир, которому хорошо известно, «что такое хорошо, а что такое плохо». Мы же убеждены, что и в условиях военного института будущим военным специалистам необходимо предоставлять право нравственного выбора, для чего должно существовать некое пространство адекватных альтернатив. Как подчеркивает Ю.А. Шрейдер, выбор совершенен, если человек твердо решил поступить определенным образом, и уверен, что он реализует свой поступок, как только представится удобный случай. Он остановился на решении, а не перебирает варианты снова и снова [20]. Если рассматривать общение, результатом которого становится выбор ценностей, то следует отметить, что в данном случае ценности стали определять содержание субъективной ценностной системы воспитуемого. Как нами отмечено выше, механизмом приобщения ученика, студента к ценностям является общение. Как пишет М.С. Каган, общение есть способ приобщения к ценностям другого. Общение является основным способом форми-

рования и развития мировоззрения личности, её системы ценностей [5]. В этом, с точки зрения ученого, заключается суть воспитания, которая состоит «в приобщении воспитуемых к ценностям воспитателя, а не в информировании о ценностях, не в их изучении и не в их навязывании. Воспитание есть способ превращения ценностей социума в ценности личности». Особого внимания заслуживает положение М.С. Кагана о том, что общение порождает общность ценностей, которая достигается не внешним давлением (так характерным для системы отношений в современной военной организации). Таким образом «механизмом» общения является диалог, а не монолог. Диалог выступает внутренним принятием ценностей другого, становящихся ценностями того, кто их принимает.

Резюмируя вышеизложенные положения отметим, специфика профессионального мировоззрения будущего офицера войск национальной гвардии состоит в том что оно основано на нравственных нормах, системе традиций, идеалов, ценностей военной службы, к которым относятся: обеспечение государственной и общественной безопасности, защита прав и свобод человека и гражданина, престиж военной службы, гражданственность, воинская честь, достоинство офицера, войсковое товарищество, статус военнослужащего в обществе, организованный образ жизни, воинские ритуалы, специфический характер и условия службы, возможность карьерного роста в военной службе и др. Сформированное профессиональное мировоззрение это вершина личностного роста, достигая которую индивид укрепляет свои знания и морально-деловые качества, физические и духовные силы, получает возможность увидеть масштабность и красоту мироздания. Чем выше уровень его мировоззрения, тем он больше освобождается от житейской суеты и недооценки самого себя. Сформировать систему мировоззренческих ценностных ориентаций будущих офицеров Росгвардии возможно только в процессе воспитания. К такой педагогической деятельности, прежде всего через общение и диалог с курсантом должен быть готов современный преподаватель военного института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Список литературы

1. Бережнова Л.Н., Тарасов Д.Ю., Зотов А.А. Педагогические проекты в военном вузе как способ формирования профессионального мировоззрения будущих офицеров: монография. Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала-армии И.К.Яковлева МВД России, 2015. 148 с.
2. Выжлецов Г.П. Креативность культуры: ценность и отчуждение // Международный журнал исследований культуры. 2014. №4. С. 82–84.
3. Интеграция и междисциплинарное проектирование в повышении конкурентноустойчивости военных институтов / Л.Н. Бережнова, Т.В. Сидорина, А.А. Зотов, Д.Ю. Тарасов // Профессиональное образование в современном мире. 2017. №1. С. 87–89.
4. Карвасарский Б.Д. Психотерапия: учебник для вузов. изд. 2-е переработанное. СПб.: Питер, 2002. 672 с.
5. Коган М.С. Эстетика как философская наука. Университетский курс лекций. СПб.: Петрополис, 1997. 544 с.
6. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев: деятельность, сознание, личность: монография. М. Смысл, 2005. 131 с.
7. Ляпкало К.Л. Развитие познавательных ценностей студентов колледжа в условиях педагогического общения: дис...канд. пед. наук: Челябинск, 2013. 176 с.
8. Манецкая С.В. Формирование профессионального мировоззрения будущих офицеров запаса в образовательном процессе гражданского морского вуза: дис... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2012. 258 с.
9. Междисциплинарные исследования в образовании: монография / Л.Н. Бережнова, П.В. Викулин, Е.В. Туркин, Д.Ю. Тарасов. Новосибирск: НВИ имени генерала армии И.К.Яковлева ВНГ РФ, 2016. 116 с.
10. Моносзон Э.И. Становление и развитие советской педагогики, 1917–1987: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
11. Насретдинова Р.Р. Развитие аксиологических ориентаций студентов педагогического вуза: дис...канд. пед. наук. Оренбург, 1996. 186 с.

12. О войсках национальной гвардии Российской Федерации: федеральный закон РФ от 3.07.2016 № 226-ФЗ // СЗ РФ 2016. № 27 ч.1. ст. 41–59.
13. Попов А.С., Тарасов Д.Ю. Теоретические аспекты исследования феномена формирования гуманистической мировоззренческой позиции у курсантов военного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-2. С. 182–189.
14. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: НГУ, 1998. 292 с.
15. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб: Питер, 2012. 224 с.
16. Тарасов Д.Ю. Вопросы формирования профессионального мировоззрения военнослужащих Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 54-3. С. 205–213.
17. Тарасов Д.Ю. Особенности мотивации курсантов военных вузов внутренних войск МВД России на начальном этапе освоения профессии: монография. Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала-армии И.К.Яковлева МВД России, 2015. 116 с.
18. Тарасов Д.Ю. Теоретические подходы к пониманию профессионального мировоззрения офицера внутренних войск МВД России // Мир науки, культуры, образования. 2014. №1 (44). С. 66–68.
19. Ульянова В.Г. Формирование гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза: дис ... канд. пед. наук: Челябинск 2007. 157 с.
20. Шрейдер Ю.А. Ценности которые мы выбираем. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 208 с.

References

1. Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu., Zotov A.A. *Pedagogicheskie proekty v voennom vuze kak sposob formirovaniya professional'nogo mirovovzreniya budushchikh ofitserov* [Pedagogical projects in a military high school as a way of forming a professional world view of future officers]: monograph. Novosibirsk: NVI VV named after General-Army IK Yakovlev MVD of Russia, 2015. 148 p.

2. Vyzhletsov G.P. Kreativnost' kul'tury: tsennost' i otchuzhdenie [Creativity of Culture: Value and Exclusion]. *International Journal of Cultural Studies*. 2014. №4, pp. 82–84.
3. Berezhnova L.N., Sidorina T.V., Zotov A.A., Tarasov D.Yu. Integratsiya i mezhdistsiplinarnoe proektirovanie v povyshenii konkurentnostoychivosti voennykh institutov [Integration and interdisciplinary design in enhancing the competitiveness of military institutions]. *Vocational education in the modern world*. 2017. №1, pp. 87–89.
4. Karvasarskiy B.D. *Psikhoterapiya* [Psychotherapy]: a textbook for universities. SPb.: Peter, 2002. 672 p.
5. Kogan M.S. *Estetika kak filosofskaya nauka. Universitetskiy kurs lektsiy* [Aesthetics as a philosophical science. University course of lectures]. SPb.: Petropolis, 1997. 544 p.
6. Leont'ev A.A., Leont'ev D.A., Sokolova E.E. *Aleksey Nikolaevich Leont'ev: deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Alexey Nikolaevich Leontiev: activity, consciousness, personality]: monograph. M. Sense, 2005. 131 p.
7. Lyapkalo K.L. *Razvitie poznavatel'nykh tsennostey studentov kolledzha v usloviyakh pedagogicheskogo obshcheniya* [Development of cognitive values of college students in conditions of pedagogical communication]: dis ... kand. ped. Sciences: Chelyabinsk, 2013. 176 p.
8. Manetskaya S.V. *Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya budushchikh ofitserov zapasa v obrazovatel'nom protsesse grazhdanskogo morskogo vuza* [Formation of a professional world view of future reserve officers in the educational process of a civil marine institute of higher education]: dis ... Cand. ped. sciences. Veliky Novgorod, 2012. 258 p.
9. *Mezhdistsiplinarnye issledovaniya v obrazovanii* [Interdisciplinary research in education]: monograph / L.N. Berezhnova, P.V. Vikulin, E.V. Turkin, D.Yu. Tarasov. Novosibirsk: NVI named after General of the Army IK Yakovlev VNG RF, 2016. 116 p.
10. Monoszon E.I. *Stanovlenie i razvitie sovetskoy pedagogiki, 1917–1987: kniga dlya uchitelya* [Formation and development of Soviet pedagogy, 1917–1987: a book for the teacher]. Moscow: Prosveshchenie, 1987. 224 p.

11. Nasretdinova R.R. *Razvitie aksiologicheskikh orientatsiy studentov pedagogicheskogo vuza* [Development of axiological orientations of students of pedagogical high school]. Orenburg, 1996. 186 p.
12. *O voyskakh natsional'noy gvardii Rossiyskoy Federatsii: federal'nyy zakon RF ot 3.07.2016 № 226-FZ* [About the troops of the National Guard of the Russian Federation: the federal law of the Russian Federation of July 3, 2016 No. 226-FZ]. SZ RF 2016. № 27 p.1. articles 41–59.
13. Popov A.S., Tarasov D.Yu. Teoreticheskie aspekty issledovaniya fenomena formirovaniya gumanisticheskoy mirovozzrencheskoy pozitsii u kursantov voennogo vuza [Theoretical aspects of the study of the phenomenon of the formation of a humanistic ideological position in the cadets of a military high school]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2016. No. 52-2, pp. 182–189.
14. Rozov N.S. *Tsennosti v problemnom mire: filosofskie osnovaniya i sotsial'nye prilozheniya konstruktivnoy aksiologii* [Values in the problem world: philosophical foundations and social applications of constructive axiology]. Novosibirsk: NSU, 1998. 292 p.
15. Rubinshteyn S.L. *Chelovek i mir* [Man and the world]. St. Petersburg: Peter, 2012. 224 p.
16. Tarasov D.Yu. Voprosy formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya voennosluzhashchikh Federal'noy sluzhby voysk natsional'noy gvardii Rossiyskoy Federatsii [Questions of formation of professional outlook of servicemen of the Federal Service of Troops of the National Guard of the Russian Federation]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2016. No. 54-3, pp. 205–213.
17. Tarasov D.Yu. *Osobennosti motivatsii kursantov voennykh vuzov vnutrennikh voysk MVD Rossii na nachal'nom etape osvoeniya professii* [Features of motivation of cadets of military high schools of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia at the initial stage of mastering the profession]: monograph. Novosibirsk: NVI VV named after General-Army IK Yakovlev MVD of Russia, 2015. 116 p.
18. Tarasov D.Yu. Teoreticheskie podkhody k ponimaniyu professional'nogo mirovozzreniya ofitsera vnutrennikh voysk MVD Rossii [Theoretical

- approaches to understanding the professional world view of an officer of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. 2014. No. 1 (44), pp. 66–68.
19. Ul'yanova V.G. *Formirovanie gumanisticheskikh tsennostey budushchikh ofitserov v obrazovatel'nom protsesse voennogo vuza* [Formation of humanistic values of future officers in the educational process of a military high school]. Chelyabinsk 2007. 157 p.
20. Shreyder Yu.A. *Tsennosti kotorye my vybiraem* [The values that we choose]. Moscow: Editorial URSS, 1999. 208 p.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Тарасов Дмитрий Юрьевич, старший преподаватель кафедры теории и истории государства и права НВИ ВВ МВД России, доцент кафедры практической и специальной психологии НГПУ, кандидат педагогических наук
Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; Новосибирский государственный педагогический университет ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, г. Новосибирск, Новосибирская область, 630114, Российская Федерация; ул. Вилуйская, 28, г. Новосибирск, Новосибирская область, 630126, Российская Федерация

DATA ABOUT THE AUTHOR

Tarasov Dmitry Yurievich, Senior lecturer, Department of Theory and History of State and Law; Associate Professor of Practical and Special Psychology Chair, Candidate of Pedagogical Sciences
Novosibirsk military Institute. General of the army I. K. Yakovlev of national guard troops of the Russian Federation; Novosibirsk state pedagogical University 6/2, Klyuch – Kamyshenskoe plateau Str., Novosibirsk, Novosibirsk, 630114, Russian Federation; 28, Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, Novosibirsk region, 630126, Russian Federation parus77777@yandex.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://ej.soc-journal.ru/submissions.html>)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

Требования к оформлению статей

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ ИСТОЧНИКОВ

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

Аннотация (на русском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

Аннотация (на английском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

- 1. Введение.**
- 2. Цель работы.**
- 3. Материалы и методы исследования.**
- 4. Результаты исследования и их обсуждение.**
- 5. Заключение.**
- 6. Информация о конфликте интересов.**
- 7. Информация о спонсорстве.**
- 8. Благодарности.**

Список литературы

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

References

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

Электронный адрес

AUTHOR GUIDELINES

(<http://ej.soc-journal.ru/en/submissions.html>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

**DO NOT USE FOOTNOTES
AS REFERENCES**

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

References

References text type should be Chicago Manual of Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ОЦЕНКА ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КАРТ-ИНСТРУКЦИЙ В ОБЛАСТИ ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Фарус О.А., Абдюкова Э.Ф.	5
ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Багатеева А.О., Рысева Ю.В., Васильева А.А., Гараева Р.С.	16
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПРЕОДОЛЕНИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА Чигинцева Е.Г., Сунагатуллина И.И., Исаева Е.В., Аболмасова Л.С.	28
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Бережнова Л.Н., Тарасов Д.Ю.	52
ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ НАПИСАНИИ АРГУМЕНТИРОВАННОГО ЭССЕ Былкова С.В., Чубова Е.П., Колмакова В.В.	74
ИСКРЕННОСТЬ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В ОПРОСАХ Терновая И.А., Терновая Е.И.	97
ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ СТАНДАРТА ENQA ПО СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Шмелева Ж.Н., Капсаргина С.А.	111

МЕТОДИКА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ Харитонов А.А., Ипкаева Л.А., Мишина А.А.	127
КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СПЕЦИАЛИСТОВ Цыплакова С.А., Миронов А.Г., Захаров С.В.	140
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ: ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ Тарасов Д.Ю.	153
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	171

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

ASSESSMENT OF THE POSSIBILITY OF USING CHEMICAL EXPERIMENT PASSPORTS IN THE FIELD OF SCHOOL CHEMICAL EDUCATION Farus O.A., Abdiukova E.F.	5
THE PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS IN CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH Bagateeva A.O., Ryseva Yu.V., Vasilyeva A.A., Garaeva R.S.	16
COMPREHENSIVE APPROACH IN OVERCOMING VICTIMS OF SPEECH IN CHILDREN WITH DISTINCTIONS OF THE AUTHENTIC SPECTRUM Chigintseva E.G., Sunagatullina I.I., Isayeva E.V., Abolmasova L.S.	28
THEORETICAL POSITIONS OF POLYFUNCTIONAL PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE COURSES OF THE MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGER EDUCATION Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu.	52
PROBLEMATIC TEACHING AS A METHOD OF STUDENT-BACHELORS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENTS WHEN WRITING AN ARGUMENTATIVE ESSAY Bylkova S.V., Chubova E.P., Kolmakova V.V.	74
SINCERITY OF MILITARY CADETS IN SURVEYS Ternovaya I.A., Ternovaya E.I.	97

THE REASONABILITY OF IMPLEMENTATION OF THE ENQA STANDARD ON STUDENT-CENTRED LEARNING IN THE FOREIGN LANGUAGE STUDYING Shmeleva Zh.N., Kapsargina S.A.	111
METHODOLOGY OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS IN PHYSICS LESSONS Kharitonova A.A., Ipkeev L.A., Mishina A.A.	127
CRITERIA FOR DEVELOPMENT OF THE PERSONAL POTENTIAL OF SPECIALISTS Tsyplakova S.A., Mironov A.G., Zakharov S.V.	140
THE FORMATION OF PROFESSIONAL WORLD VIEW OF THE CADETS OF MILITARY SCHOOLS OF HUMANISTIC AND CULTURAL ASPECTS Tarasov D.Yu.	153
RULES FOR AUTHORS	171

ДОСТУП К ЖУРНАЛУ

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

OPEN ACCESS POLICY

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology
are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://ej.soc-journal.ru/>

Подписано в печать 30.03.2018. Дата выхода в свет 23.04.2018. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 12,82. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ SISP93/018. Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская». Адрес типографии: ул. Пресненский Вал, д. 27 стр. 24, г. Москва, 123557 Россия.