

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2020
№ 5**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: Эп № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 1995-1140.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

I.B. Kotova – Psychology Doctor (habil.), professor, corresponding member of RAE, International Innovative University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2020
№ 5**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: Эл № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 1995-1140.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Боритко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Котова Изабела Борисовна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Международный инновационный университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веньяминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

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
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**Зверева О.Л.**

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ.....	17
---	----

Гутерман Л.А., Куликовская И.Э., Толстова А.С.

СОЦИАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	23
--	----

Дашкина А.И., Нам Т.А.

ПЕРСПЕКТИВЫ И ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	34
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**Шоган В.В., Метелкина Ж.С., Сторожакова Е.В.**

ГЛУБИННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ЛЕКЦИИ.....	51
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Кишко О.Н.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ.....	61
---	----

Колодовская Е.А.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	74
---	----

Писаренко В.И., Шепелев А.И.

ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНА «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ» В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	81
---	----

НАШИ АВТОРЫ	90
-------------------	----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование».....	93
--	----

GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION**Zvereva Olga L.**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION:
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES 17**Guterman Larisa A., Kulikovskaya Irina E.,
Tolstova Adelina S.**SOCIAL READINESS OF EDUCATIONAL PROCESS STAKEHOLDERS
TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION 23**Dashkina Alexandra I., Nam Tatiana A.**PROSPECTS AND EXPERIENCE OF INTEGRATION OF BASIC
AND INFORMAL HUMANITARIAN EDUCATION IN A POLYTECHNIC UNIVERSITY 34**THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION****Shogan Vladimir V., Metelkina Zhanna S.,
Storozhakova Ekaterina V.**

DEEP EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN ARRANGING AWARENESS-RAISING LECTURES 51

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION**Kishko Olga N.**CREATIVITY OF THE LANGUAGE FOR FOSTERING CREATIVE SKILLS
IN UNDERGRADUATE STUDENTS 61**Kolodovskaya Elena A.**THE PROBLEM OF DEVELOPING RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS –
SPEECH THERAPISTS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING 74**Pisarenko Veronika I., Shepelev Alexander I.**FEATURES OF THE TERM “CRITICAL THINKING” IN THE CONTEXT
OF THE INTEGRATIVE APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS 81

OUR AUTHORS 90

**Гутерман Лариса Александровна,
Куликовская Ирина Эдуардовна,
Толстова Аделина Сергеевна**

**СОЦИАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ
УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА К РЕАЛИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена определению социальной готовности родителей и детей к реализации инклюзивного образования. В нашем исследовании были применены теоретические и эмпирические методы: опрос, анализ, синтез и интерпретация полученных сведений. Был изучен уровень готовности дошкольников и школьников к совместной деятельности с детьми с ОВЗ; готовность родителей к совместному обучению их детей с детьми с ОВЗ, их отношение к проблемам инклюзивного образования и возможных путям их решения. Результаты опроса детей показали недостаточную сформированность представлений об особенностях детей с ОВЗ и навыках взаимодействия с ними. У родителей были выявлены приоритеты в условиях, в которых возможно введение системы совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях, а также удалось описать отношение родителей к реализации инклюзивного образования посредством выявления положительных и отрицательных, по их мнению, моментов в совместном обучении этих детей.

**Дашкина Александра Игоревна,
Нам Татьяна Анатольевна**

**ПЕРСПЕКТИВЫ И ОПЫТ
ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО
И НЕФОРМАЛЬНОГО
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье обоснована значимость гуманитарной составляющей в неязыковом вузе, а также исследованы возможности и проанализированы условия интеграции основного и неформального гуманитарного образования в неязыковом вузе. Описывается, каким образом личностное развитие студентов, достигаемое за счет интеграции основного и неформального гуманитарного образования, может способствовать их более активному участию в жизни вуза и, как следствие, более высокой учебной успеваемости. Интеграция основного и неформального гуманитарного образования реализуется в рамках культурно-просветительского центра «Гармония» на базе Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. В рамках исследования было проведено анкетирование, с помощью которого была определена степень готовности студентов к деятельности в рамках культурно-образовательного пространства вуза и выявлено их отношение к внеаудиторной деятельности и неформальным гуманитарным программам. Сделаны выводы о необходимости дальнейшего развития гуманитарной составляющей в неязыковом вузе и о целесообразности расширения спектра неформальных гуманитарных программ и мероприятий. Это объясняется различными индивидуальными наклонностями студентов.

Зверева Ольга Леонидовна

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ:
ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ**

В статье рассматривается сущность информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза, дистанционное образование как составляющая информационно-коммуникационных технологий. Автор, основываясь на обобщении литературных источников и собственного опыта преподавания в вузе, раскрывает достоинства и недостатки дистанционного образования. Рассматривается применение информационно-коммуникационных технологий в процессе учебных занятий в университете и в ходе самостоятельной работы студентов, а также педагогические риски применения новых технологий, включая и безопасность. На основе опроса студентов приводятся данные об их отношении к дистанционному образованию. К достоинствам дистанционного образования студенты относят гибкий график учебного процесса и экономию времени, выделяют трудности технического и коммуникационного характера, недостаточный уровень информационно-коммуникационных компетенций у преподавателей и студентов. Обобщая полученные данные, автор предлагает педагогические условия внедрения информационных технологий в образовательный процесс вуза, при этом отмечает, что следует не отказываться от традиционных форм преподавания, а органично сочетать традиционные и нетрадиционные формы, опираясь на технологию сотрудничества.

Кишко Ольга Николаевна

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЯЗЫКА
В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ**

Объективные потребности современного развития общества требуют переосмысления места и роли образования как сферы подготовки специалиста и формирования личности и способствуют тому, что в обществе постепенно формируется новый социальный заказ: востребованным становится человек, не только исполняющий свою профессиональную роль по устоявшейся традиции, но и способный творчески решать возникающие проблемы. Основной целью современного образования становится решение одной из самых актуальных проблем – развития креативности личности в самом широком смысле. Подобные задачи ставятся в рамках изучения различных дисциплин, в том числе иностранных языков, изучение которых открывает широкие возможности для развития творческих способностей, или креативности, обучающихся. В связи с этим представляет интерес онтологический подход к языку, раскрывающий сущность творческого потенциала языка. Данный подход не утратил своей актуальности в связи с проблемой индивидуального активно-творческого мировосприятия в условиях влияния на сознание людей со стороны языковых штампов в современной социальной коммуникации. Современные философы находятся в поиске причин и путей преодоления подавляющего воздействия языка, в то время как исследователи и преподаватели высшей школы ставят перед собой задачу изучить и создать условия для обучения, в которых возможно научить студентов выделять предпосылки собственного видения мира и, как следствие, быть способными их оценивать и видоизменять. Предлагаемая в рамках онтологического подхода динамическая модель языковой реальности открывает возможности для объяснения сущности творческого потенциала языка и, соответственно, для обоснования условий реализации индивидуального творческого начала в языке и индивидуальной языковой способности средства-

ми включения основополагающего для данной цели творческого структурного компонента языка.

Колодовская Елена Анатольевна

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
АКТИВНОСТИ
СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ**

Научно-исследовательская активность учителя-логопеда становится в современных условиях развития общества неотъемлемой частью профессиональной деятельности специалиста, позволяющей популяризировать личный успешный опыт, осуществлять взаимообмен методами и технологиями в области коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности. Проблема исследования связана с тем, что современное общество сталкивается с ростом требований к обеспечению профессиональной подготовки выпускника. Наиболее востребованными становятся молодые специалисты, ориентированные на конкурентоспособность на современном рынке труда, высокий профессионализм в сфере овладения теоретическими знаниями и практической подготовкой, хорошо владеющие необходимым минимумом компетенций, способные к осуществлению исследовательской активности, которая способствует постоянному профессиональному росту и выступает в качестве мощного личностного ресурса. Цель статьи состоит в анализе проблемы развития исследовательской активности студентов-логопедов и путей ее обеспечения в системе профессиональной подготовки. Выводы исследования, сформулированные в процессе работы, а также результаты эксперимента подтвердили выдвинутое предположение о том, что выпускники вуза по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Логопедия») имеют в основном средний и низкий уровень сформированности исследовательской активности, что оказывает негативное влияние на личность выпускника и его эффективность в последующей самостоятельной профессиональной деятельности.

**Писаренко Вероника Игоревна,
Шепелев Александр Игоревич**

**ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНА
«КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ»
В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАТИВНОГО
ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье представлен анализ эволюции термина «критическое мышление» к контексту интегративного подхода к подготовке будущих специалистов в области иностранного языка. Отражена связь содержания интегративного подхода в иноязычном образовании с сущностью термина «критическое мышление». Особое внимание уделено внедрению термина «критическое мышление учителя иностранного языка». Сделан вывод о том, что в ходе применения интегративного подхода в рамках иноязычного профессионального образования на основе STREAM-технологии данный тип мышления приобретает профессиональную специфику, которая обуславливается рамками профессионального предметного поля и языковой картиной мира.

**Шоган Владимир Васильевич,
Метелкина Жанна Сергеевна,
Сторожакова Екатерина Владимировна**

**ГЛУБИННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ЛЕКЦИИ**

В статье показана работа глубинной технологии в условиях просветительской лекции. Дается определение глубинной технологии, ее применение в условиях просветительской лекции различных типов. Также дается характеристика регулятивных принципов, которыми должен руководствоваться лектор. Это принцип целеполагания, принцип погружения, принцип самостоятельности, принцип актуализации и принцип индивидуального подхода при микрогрупповом образовании. Далее в статье показана реализация данных регулятивов в условиях лекции различных типов: лекция-образ, лекция-мышление, лекция-настроение, лекция самостоятельного действия, лекция актуализации и проповеди. А также показана инвариантная структура, которая является основой любых построений в глубинной технологии: образ – анализ – смысл – действие – рефлексия.

**Dashkina Alexandra I.,
Nam Tatiana A.**

PROSPECTS AND EXPERIENCE
OF INTEGRATION
OF BASIC AND INFORMAL
HUMANITARIAN EDUCATION
IN A POLYTECHNIC UNIVERSITY

Key words: informal education, humanitarian component of integration, moral instruction, personal characteristics, extracurricular activities, cultural and educational space, creative activity, non-linguistic university, personal development.

The article substantiates the importance of the humanitarian component in a non-linguistic higher educational institution as well as considers opportunities and analyzes the conditions for integrating basic and informal humanitarian education in a non-linguistic higher educational institution. The authors describe how the personal development of students, achieved through the integration of basic and non-formal humanitarian education, can contribute to their active participation in the life of the university and, as a result, higher academic performance. The integration of basic and non-formal humanitarian knowledge is implemented within the framework of the cultural and educational center "Harmony" at the Institute of Humanities of Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University. As part of the research, a questionnaire was conducted to determine the degree of readiness of students for activities within the cultural and educational space of the university and to identify their attitude to extracurricular activities and informal humanitarian programs. Conclusions are made about the need for further development of the humanitarian component in a non-linguistic university and the expediency of expanding the range of informal humanitarian programs and events. According to the article, this fact is determined by individual inclinations of students.

**Guterman Larisa A.,
Kulikovskaya Irina E.,
Tolstova Adelina S.**

SOCIAL READINESS OF EDUCATIONAL
PROCESS STAKEHOLDERS
TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION

Key words: inclusive education, children with disabilities, social readiness.

The article is devoted to the issue of social readiness of parents and children to implement inclusive education. The researchers have applied theoretical and empirical methods: survey, analysis, synthesis and interpretation of the obtained data. The paper gives outline to the level of readiness of preschoolers and school children to work together with children with disabilities; the readiness of parents to teach their children together with children with disabilities, their attitude to the problems of inclusive education and possible ways to solve them. The results of the survey of children showed insufficient formation of ideas about the features of children with disabilities and skills necessary for interaction with them. Parents have identified priorities in the context of which it is possible to introduce the system of collaborative education of healthy children and children with disabilities in educational institutions and managed to describe the attitude of parents to inclusive education by identifying its positive and negative aspects.

Kishko Olga N.

CREATIVITY OF THE LANGUAGE
FOR FOSTERING CREATIVE SKILLS
IN UNDERGRADUATE STUDENTS

Key words: creativity, creative skills, ontological studies of the language, creativity of the language, dynamic model of the language reality.

The current role of education should be tailored to the current societal development to train and encourage individuals and professionals who can ask novel questions that improve or overturn existing knowledge as well as those who can answer them to benefit science and society at large. The value of education should no longer be mastery of subject, the education system needs to be revamped to bring out creativity among students, encourage creative thinking and train creative minds. Ontological studies of the language reveal its creative nature and offer new important insights into fostering creative skills in students by means of developing the creative way of thinking and nurturing the individual original outlook.

Kolodovskaya Elena A.

THE PROBLEM OF DEVELOPING
RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS –
SPEECH THERAPISTS IN THE SYSTEM
OF PROFESSIONAL TRAINING

Key words: students, professional training, research activity, professional activity.

The research activity of a speech therapist is an integral part of the professional activity of a specialist in modern conditions since it enables to popularize personal successful experience, exchange methods and technologies in the field of correctional pedagogy, diagnostic, advisory, research, cultural and educational activities. The problem of research is related to the fact that modern society is faced with increasing requirements for providing professional training for graduates. The most popular are young professionals who are competitive in the modern labor market, demonstrate high professionalism in the field of mastering theoretical knowledge and practical training, well-equipped with the necessary minimum of competencies, capable of carrying out research that contributes to constant professional growth and acts as a powerful personal resource. The purpose of the article is to analyze the problem of development of research activity of speech therapy students and ways to ensure it in the system of professional training. The conclusions of the study, alongside with the results of the experiment, confirm the assumption that university graduates in the field of “Special (defectological) education” (major “speech therapy”) mostly have average and low levels of research activity which has a negative impact on the personality of the graduate and efficiency in further independent career.

**Pisarenko Veronika I.,
Shepelev Alexander I.**

FEATURES OF THE TERM “CRITICAL
THINKING” IN THE CONTEXT
OF THE INTEGRATIVE APPROACH
TO PROFESSIONAL TRAINING
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Key words: critical thinking, integrative approach, integration, professional education, STREAM-technology.

The article analyzes evolution of the term “critical thinking” in the context of the integrative approach to training future specialists in the field of foreign languages. The article reflects the relationship between the content of the integrative approach in foreign language education and the essence of the term “critical thinking”. Special attention is paid to the introduction of the term “critical thinking of a foreign language teacher”. The authors make the conclusion that applying the integrative approach to professional linguistic education based on STREAM technology, the above mentioned type of thinking acquires certain professional specificity which is determined by the framework of the professional subject field and the linguistic world view.

**Shogan Vladimir V., Metelkina Zhanna S.,
Storozhakova Ekaterina V.**

DEEP EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN ARRANGING AWARENESS-RAISING LECTURES

Key words: deep technology, awareness-raising lecture, goal setting, immersion, independence, actualization, individual approach in microgroup training, lecture-image, thinking lecture, mood lecture, independent activity lecture, actualization lecture and sermons.

The article shows the work of deep technology in the context of educational lectures. The definition of deep technology and its application in educational lectures of various types is given. The authors also dwell on the principles that a lecturer should follow. This is the principle of goal setting, the principle of immersion, the principle of independence, the principle of actualization and the principle of individual approach in microgroup education. Further, the article shows the implementation of these regulatives to various types of lectures: a lecture-image, a lecture-thinking, a lecture-mood, a lecture of independent activity, a lecture of actualization and preaching. It also shows the invariant structure that is the basis of any constructions in deep technology: image – analysis – meaning – activity – reflection.

Zvereva Olga L.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Key words: informatization of education, information and communication technologies, educational process, distance learning, teachers, students.

The article considers the essence of information and communication technologies in the academic process of higher education, distance education as a component of information and communication technologies. The author, based on the generalization of literary sources and her own teaching experience at the university, reveals the advantages and disadvantages of distance education. The article considers the use of information and communication technologies in the course of academic classes at the university and in the course of independent work of students, as well as the pedagogical risks of using new technologies, including security. The author provides the findings of student survey on their attitude to distance education. The advantages of distance education include flexible schedule and time savings, the disadvantages include technical and communication difficulties, insufficient level of information and communication

skills of teachers and students. Summarizing the obtained data, the author offers pedagogical conditions for the introduction of information technologies in the educational process at university level, while noting that it is necessary not to abandon traditional forms of teaching, but to combine traditional and non-traditional forms, relying on the technology of cooperation.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Зверева О.Л.** Информационно-коммуникационные технологии в образовании: достоинства и недостатки
- **Гутерман Л.А., Куликовская И.Э., Толстова А.С.** Социальная готовность участников образовательного процесса к реализации инклюзивного образования
- **Дашкина А.И., Нам Т.А.** Перспективы и опыт интеграции основного и неформального гуманитарного образования в политехническом вузе

УДК 371.315.7

DOI 10.18522/2658-6983-2020-05-17-22

Зверева О.Л.

ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

Ключевые слова: информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, образовательный процесс, дистанционное обучение, преподаватели, студенты.

В настоящее время активно развиваются инновационные технологии в образовательном процессе вузов России, что является и общемировой тенденцией. «Умная» система университетского образования представляет собой интеграцию науки и образования и предполагает обеспечение доступа к контенту по всему миру, построение обучения в интерактивной среде. Современные компьютеры уже имеют прогностические функции и функции самообучения (Dinis Sousa et al., 2020).

В последние годы создаются виртуальные образовательные организации, не имеющие зданий, лабораторий, кампусов. Многие ведущие компании имеют собственные виртуальные университеты: Microsoft, Oracle, Street Technologies' Learning University, Minerva Project. В них нет лекций и экзаменов, занятия проходят в онлайн-режиме. Наиболее популярными веб-сайтами, которые используются в университетах, являются Coursera.org, MOOC-курсы.

Все более востребованными на рынке образовательных услуг становятся информационные коммуникационные технологии (ИКТ) – технологии, связанные с телекоммуникацией. Эти технологии направлены на интеграцию субъектов в единое информационное пространство с целью получения максимального объема информации. ИКТ представляют собой комплекс методов, средств, алгоритмов, способов сбора, хранения, обработки, представления, передачи и отображения информации (Касеева, 2016; Шарапова, 2011).

Коммуникация между преподавателем и студентом осуществляется по электронной почте, при помощи сервиса коротких текстовых сообщений (SMS), на основе специальных интернет-платформ, интернет-мес-

сенджером, социальных сетей (Dinis Sousa et al., 2020). Образовательные программы реализуются при помощи мобильных, интерактивных средств, электронных ресурсов. Применение дистанционных технологий в высшем образовании также называют виртуализацией образования (Борисов, 2017; Давыдовский, 2014; Шарапова, 2011).

На информационно-коммуникационных технологиях основано дистанционное образование, которое позволяет студентам обучаться на значительном расстоянии от вуза, получить образование в любом месте (Борисов, 2017). В рамках дистанционного обучения предоставляются образовательные услуги, предполагающие применение как традиционных, так и инновационных методов, средств и форм обучения. Дистанционное обучение востребовано в студенческой среде, а вузы осознают необходимость применять данные образовательные технологии.

Как и в каждом новом явлении, можно отметить достоинства и недостатки ИКТ. Представим положительные стороны их применения в образовательном процессе вуза (Зверева, Никифорова, 2016, с. 236).

В процессе учебных занятий ИКТ способствуют:

- передаче знаний и накопленного технологического и социального опыта;
- визуализации восприятия материала;
- рациональному использованию учебного времени, повышению КПД учебного занятия, поскольку ИКТ предполагают отказ от диктовки, механического переписывания текста;
- установлению обратной связи, интерактивности, постановке вопросов, проблемных ситуаций перед аудиторией;

- применению знаний в практической плоскости, их актуализации;
- поиску и критическому отбору информации, в процессе которого формируется банк необходимых знаний, умений, навыков;
- развитию у студентов компетенций, профессиональных и исследовательских умений, а также умений, необходимых для самообразования;
- быстроте, оперативности, объективности оценки в использовании электронных тестов;
- многократному использованию учебных материалов, разнообразию хода занятия с помощью ярких методических пособий;
- повышению эмоциональности учебного процесса, познавательной деятельности студентов (Тучалаев, 2016);
- установлению оперативной связи с преподавателем в онлайн-режиме.

По мнению коллег, студенты выступают субъектами своей образовательной деятельности, знания их становятся лично окрашенными.

Учебные занятия проводятся как в аудитории, так и в форме телеконференций, вебинаров, дистанционной защиты и защиты выпускных квалификационных работ. Основная и дополнительная литература, включенная в рабочие программы дисциплин учебного плана, согласована с библиотекой университета.

В ходе самостоятельной работы студентов:

- обеспечивается электронный доступ к гипертекстовым книгам, учебным пособиям в электронном формате и др.;
- осуществляется самостоятельный поиск материала, работа с первоисточником; возникает интерес, мотивация, стремление сформировать навыки работы с электронными носителями;

- осуществляется поиск видеоматериалов по заданной теме;
- проводятся опросы участников образовательного процесса – педагогов и родителей. Особенно это актуально в период самоизоляции, когда студентам необходимо было собрать фактический материал для написания выпускной квалификационной работы;
- изучаются отзывы родителей воспитанников на различных форумах, сайтах образовательных организаций;
- все выпускные квалификационные работы студентов проверяются на оригинальность по программе «Антиплагиат».

К недостаткам дистанционного образования относятся:

- отсутствие качественных методик дистанционного преподавания, электронных курсов, а также самих электронных образовательных сред;
- дефицит непосредственного общения с преподавателем;
- потеря эмоциональной окраски передаваемыми дистанционно знаниями.

Исследователями отмечаются следующие педагогические риски (Давыдовский, 2014, с. 129):

- студенты отвлекаются или переключаются на посторонние, малоактуальные аспекты учебного материала;
- у них возникает фрагментарность психической картины мира, клиповость сознания. В этом процессе играет роль подача информации с помощью инфографики, пиктограмм, анимированных и клипированных медиатекстов;
- общение между студентами сводится к обычной телекоммуникации;
- в большинстве случаев образовательные интернет-ресурсы рас-

считаны на пользователя среднего уровня;

- стремление студентов погрузиться в виртуальную реальность, развитие интернет-зависимости.

Многие пользователи находятся в зоне риска: сбор данных и информации и обмен ими стали легкими и доступными. Существует множество проблем безопасности и конфиденциальности, связанных со слабыми паролями. Настройка устройств в основном осуществляется удаленно, так как часто они не имеют клавиатуры. Рекомендуется ставить метки безопасности и конфиденциальности фактов, потому что многие плохо изготовленные устройства не предлагают защиту своим пользователям (Krishna Kagita, Varalakshmi, 2020).

Недавно в силу сложившихся обстоятельств, связанных с самоизоляцией по причине COVID-19, все образовательные организации страны были вынуждены перейти на дистанционное образование. С начала введения карантинных мер общение преподавателя со студентами осуществлялось по электронной почте, в чатах, мессенджерах, по Skype, по ссылкам на Google-диске. Затем все полностью перешли на занятия в дистанционном формате. Преподаватели в срочном порядке проходили повышение квалификации, слушали вебинары, им оказывалась техническая поддержка. Использовались платформы ZOOM, MOODLE, TEAMC Microsoft. В нашем вузе применяется также система BBB (Big Blue Button).

Преподаватели столкнулись с трудностями по причине недостаточной компетентности, несовершенства системы обучения в новом формате: сервер недоступен или перегружен, проблемы со звуком и изображением, качеством связи и т.д. Мы согласны с

Ю.А. Дмитриевым в том, что информационные технологии не заменяют традиционных форм и методов обучения, а органично сочетаются с ними, поднимая образование на более высокую качественную ступень (Дмитриев, 2015, с. 135).

К трудностям применения дистанционного образования Е.Ю. Грабко относит недостаточные первоначальные знания преподавателей в области применения информационных и коммуникационных технологий, слабое техническое оснащение, недостаточный уровень готовности преподавателей к применению технологий дистанционного обучения, недостаточную мотивацию преподавателей (Грабко, 2015, с. 21).

После завершения дистанционного обучения в конце учебного года нами был проведен опрос на Google-диске студентов очной и очно-заочной форм обучения. Всего приняли участие в опросе 250 студентов бакалавриата и магистратуры факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Обобщенно представим результаты. Нас интересовал вопрос о достоинствах и недостатках дистанционного обучения. Большая часть студентов выразила положительное отношение к новым технологиям (68% респондентов отметили, что в дистанционном образовании есть положительные стороны; 17% сказали, что их нет; 15% затруднились ответить).

Наибольшей популярностью среди студентов пользуется платформа ZOOM, 70% опрошенных считают целесообразным использовать в обучении именно эту платформу; 13% – MOODLE LMS, 5% – TEAMC Microsoft, 12% – другое. Имели место ситуации, когда на платформе ZOOM было значительно лучше качество звука и изображения

во время проведения видеоконференции по сравнению с MOODLE.

Нас интересовали положительные стороны дистанционного обучения с точки зрения студентов. Каждый опрошенный мог выбирать по несколько вариантов ответов, поэтому в сумме не могло быть 100%. По мнению студентов, дистанционное обучение позволяет им:

- создать гибкий график изучения дисциплины – 64,8%;
- экономить время за счет прослушивания лекций в видеозаписи – 57,4%;
- развивать навыки самоорганизации, самоконтроля и самодисциплины – 52,9%;
- осуществлять электронный доступ к ранее недоступным образовательным ресурсам в удобное время – 30,7%;
- осуществлять индивидуализацию обучения – 27,5%;
- повторить то, что было непонятно, или наверстать пропущенный материал – 26,6%;
- осуществлять оперативную связь с преподавателем – 21,7%;
- повысить успеваемость – 21,3%;
- свободно общаться с одногруппниками в цифровой среде – 15,6%;
- другое – 13,1%.

Студентами были выделены трудности, с которыми они сталкиваются в процессе дистанционного обучения. Эти трудности обусловлены разными причинами.

Отдельно выделены проблемы технического характера:

- технические сбои при работе с курсом (сбой работы сайта, электронной библиотеки и т.д.) – 80,6%;
- неудобство работы (несовершенство навигации, неясный интерфейс, плохое изображение, некачественный звук, неудобная форма

представления учебных материалов и т.д.) – 44,1%;

- недостаточная техническая поддержка студентов (ошибки авторизации, проблемы с загрузкой работ и т.д.) – 39,3%.

В ходе личных бесед со студентам было выявлено, что некоторые из них находились на даче, в деревне, в общажитии, где возникали проблемы со связью. Также влияли на качество связи погодные или атмосферные явления.

Трудности коммуникативного характера:

- отсутствие непосредственного общения с преподавателем – 61%;
- нарушение общения между студентами – 44,1%.

Трудности, связанные с необходимостью проявления воли и самодисциплины:

- необходимость проводить долгое время за компьютером – 68,8%;
- отвлечение и/или переключение внимания на посторонние, яркие аспекты учебного материала, переходы в параллельные развлекательные информационные потоки – 24,3%;
- недостаточность внешнего регулирования учебного процесса – 22,7%;
- боязнь процедуры тестирования, стресс при тестировании – 21,9%;
- неумение планомерно учиться (тайм-менеджмент) и самостоятельно планировать время – 14,6%.

Отмечен и недостаточный уровень ИКТ компетенций: у преподавателей – 36%; у студентов – 18,6%; такое расхождение объясняется тем, что современная молодежь изучает основы информатики, использует разнообразные гаджеты. По мнению С.Т. Тучалаева, преподаватель XXI в., не владеющий ИКТ, выглядит как преподаватель XX в., не умеющий читать и писать.

Целесообразно применять ИКТ дополнительно в разных вариантах. Например, целесообразно размещать видео, фото, текстовые материалы в информационной среде, проводить анализ материала видеолекции, давать ссылки на сайты. Оправдало себя и проведение творческих проектов (анализ художественного произведения). Так, в ходе изучения дисциплины «Семейная педагогика и домашнее воспитание» студентам предлагалось посмотреть по ссылке мультфильм «Сын прокурора спасает короля», созданный по произведению А.П. Чехова «Дома», и провести его анализ по алгоритму, соответствующим теоретическим положениям. Примечательно, что студентами были высказаны совершенно разные точки зрения на методы воспитания, позицию ребенка в семье. В курсе «Дошкольная педагогика» студенты по ссылке на видео- или фотоматериал изучают предметно-пространственную среду детского сада, а затем с учетом требований к ее созданию проводят анализ среды, выделяют ее достоинства и недостатки, разрабатывают методические рекомендации для педагогов. Вариантами использования ИКТ могут быть проверочные задания, интернет-тестирование в системе MOODLE, написание эссе и др.

Обобщенно представим условия эффективного внедрения информационных технологий в образовательный процесс:

- умение использовать различные технические устройства;
- владение информационными технологиями, умение искать информацию;
- знание различных методов обработки информации;
- умение представлять информацию в понятном виде;
- способность к созданию, распространению и внедрению в учебный

- процесс современных электронных учебных материалов;
- доступ к глобальным информационным ресурсам и компьютерным сетям.

Информационно-коммуникационные технологии оказывают помощь преподавателям и направлены на формирование различных компетенций у студентов, способствуют повышению мотивации, овладению новыми технологиями, возникновению потребности в самообразовании. Проблема использования ИКТ в образовательном процессе вуза требует дальнейшего изучения, обобщения, распространения и внедрения, снижения возможных рисков.

Литература

1. Борисов И.В. Дистанционное обучение в образовательных практиках российской молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Майкоп, 2017.
2. Грабко Е.Ю. Подготовка преподавателей вуза к применению технологий дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2015.
3. Давыдовский А.Г. Виртуализация высшего образования как социокультурный феномен // Психолого-педагогические проблемы на пути к личности на профессионалиста в условия на университетского образование: сб. науч. доклады. Габрово: ЕКС-ПРЕСС, 2014. Кн. 1. С. 127–132.
4. Дмитриев Ю.А. Совершенствование информационной компетентности будущих преподавателей // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 135–139.
5. Зверева О.Л., Никифорова О.В. Информационно-компьютерные технологии в подготовке специалистов // Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университета: сб. науч. доклады. Габрово: ЕКС-ПРЕСС, 2016. Кн. 2. С. 235–240.
6. Касеева О.В. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Символ науки. 2016. № 12–2. С. 181–183.
7. Тучалаев С.Т. Интерактивные технологии в преподавании дисциплины «Педагогика» в вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 1. С. 69–74.
8. Шаропова Т.И. ИКТ в образовании // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. Вып. 14. С. 119–135.
9. Dinis Sousa, R., B. Karimova and S. Gorlov, 2020. Digitalization as a new direction in education sphere. In: E3S Web of Conferences 159, 09014 (2020). URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202015909014>.BTSES-2020.
10. Krishna Kagita, M. and M. Varalakshmi, 2020. A detailed study of security and privacy of Internet of Things (IoT). International Journal of Computer Science and Network, 9 (3): 109–113.

References

1. Borisov, I.V., 2017. Distance learning in educational practices of the Russian youth: abstract of Candidate's Thesis in Social Sciences. Maykop. (rus)
2. Grabko, E.Yu., 2015. Preparation of university teachers for the use of distance learning technologies: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Cheboksary. (rus)
3. Davydovsky, A.G., 2014. Virtualization of higher education as a socio-cultural phenomenon. In: Psychological and pedagogical problems in the development of the personality of a professional in the conditions of university education: collection of scientific reports (Book 1, pp. 127–132). Gabrovo: EX-PRESS. (rus)
4. Dmitriev, Yu.A., 2015. Improving the information competence of future teachers. Nizhny Novgorod Education, 3: 135–139. (rus)
5. Zvereva, O.L. and O.V. Nikiforova, 2016. Information and computer technologies in the training of specialists. Theory and practice on psychological and pedagogical training for a university specialist: collection of scientific reports (Book 2, pp. 235–240). Gabrovo: EX-PRESS. (rus)
6. Kaseeva, O.V., 2016. Information and communication technologies in education. Symbol of Science, 12–2: 181–183. (rus)
7. Tuchalaev, S.T., 2016. Interactive technologies in teaching the discipline "Pedagogy" in higher educational institutions. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 1: 69–74. (rus)
8. Sharapova, T.I., 2011. ICT in education. Bulletin of Moscow State Linguistic University, 14: 119–135. (rus)
9. Dinis Sousa, R., B. Karimova and S. Gorlov, 2020. Digitalization as a new direction in education sphere. In: E3S Web of Conferences 159, 09014 (2020). URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202015909014>.BTSES-2020.
10. Krishna Kagita, M. and M. Varalakshmi, 2020. A detailed study of security and privacy of Internet of Things (IoT). International Journal of Computer Science and Network, 9 (3): 109–113.

УДК 376.1

DOI 10.18522/2658-6983-2020-05-23-33

**Гутерман Л.А.,
Куликовская И.Э.,
Толстова А.С.**

СОЦИАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальная готовность.

На сегодняшний день приоритетным направлением совершенствования образовательной системы на мировом уровне стала реализация идей инклюзивного образования, которая позволит эффективно бороться с дискриминацией не только по расовым, религиозным и этническим признакам, но и по признаку ограниченных возможностей, а также позволит повысить качество образования для детей на всех уровнях образования в соответствии с их особенностями и образовательными потребностями.

Однако, несмотря на активную работу государственных и общественных организаций по внедрению инклюзивного образования детей с ОВЗ, принятию радикальных социальных, психологических и педагогических мер, проведению различных мероприятий, в том числе по разработке и внедрению в образовательную среду ФГОС обучения детей с особыми образовательными потребностями, трансформация сознания некоторых участников образовательного процесса в сторону позитивного восприятия детей с ОВЗ и их обучения в образовательных учреждениях происходит крайне медленно (Суслова, 2018).

В связи с этим актуальным является выявление установок, потребностей и отношений этих участников образовательного процесса, а именно родителей и детей, которые в настоящее время оказались не готовы к реализации совместного обучения здоровых детей с детьми с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях (Слюсарева, 2015).

Под социальной (личностной) готовностью к инклюзивному образованию в нашем исследовании мы понимаем обладание теми знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для взаимодействия и сосуществования в коллективе, исключающее

любое ограничение по имеющимся физическим, интеллектуальным, социальным, эмоциональным, языковым и другим особенностям.

Объектом исследования выступает социальная готовность участников образовательного процесса к реализации инклюзивного образования.

Предмет исследования – особенности социальной готовности участников образовательного процесса к реализации инклюзивного образования.

Цель исследования заключается в определении социальной готовности субъектов образовательного процесса общеобразовательных учреждений к реализации инклюзивного образования.

Задачи исследования:

- представить анализ научной литературы по проблемам социальной готовности участников образовательного процесса общеобразовательных учреждений к реализации инклюзивного образования;
- проанализировать особенности компонентов социальной готовности участников образовательного процесса общеобразовательных учреждений к инклюзивному образованию.

Гипотеза исследования: успешное определение особенностей социальной готовности детей и родителей к реализации инклюзивного образования станет возможным при условии использования диагностических методик, которые позволят комплексно и системно выявить и описать их представления об особенностях детей с ОВЗ и навыках социального взаимодействия с ними.

Научная новизна нашего исследования заключается в следующем:

- разработана методика диагностики, направленная на определение уровня социальной готовности воспитанников и обучающихся обще-

образовательных учреждений к инклюзивному образованию;

- впервые определены и проанализированы экспериментальным путем особенности социальной готовности детей дошкольного и школьного возраста к инклюзивному образованию;
- проведен комплексный сравнительный анализ готовности родителей школьников и дошкольников к включению детей с ОВЗ в образовательные учреждения;
- обоснована необходимость разработки и применения содержания работы по формированию социальной готовности к инклюзивному образованию детей на уровне дошкольного образования.

Проведенное нами исследование позволило расширить представление об особенностях социальной готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию. Выявленные особенности могут найти применение в практике образовательных учреждений, послужив основой для создания эффективной системы работы по формированию необходимых знаний и навыков социального взаимодействия с детьми с ОВЗ у детей и родителей на уровне дошкольного и начального образования.

На сегодняшний день развитие инклюзивного образования охватывает методы и практики не только школьного образования (Котов, 2016). Недостаточная проработанность мер по реорганизации политики образовательных учреждений в рамках проводимого реформирования образовательных систем прослеживается и на уровне дошкольного образования.

В свою очередь, зарубежные исследования в области инклюзивного образования показывают, что внедрение инклюзивных практик оказывает по-

ложительное влияние на успеваемость всех обучающихся и учебный процесс в целом (Krammer et al., 2019).

Х.Г. Хау, Х. Селениус и Э.Б. Окессон в своем исследовании подчеркивают необходимость адаптации не только учебной, но и социальной среды, т.е. улучшения социального климата в детском коллективе и развития необходимых социальных навыков общения и взаимодействия с детьми с ОВЗ (Hau et al., 2020).

Для создания благоприятного социального климата все усилия должны быть направлены на устранение дефицита концептуализации инвалидности у всех участников образовательных отношений (Brennan et al., 2019). Также особую важность представляет устранение уже устоявшихся негативных представлений и стереотипов об инвалидности (Rocío et al., 2019).

Основное внимание в этом вопросе на сегодняшний день уделяется готовности педагогов к инклюзивному образованию (Leeuw et al., 2018).

Важным условием успешного включения детей с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс является и работа с родителями (Жигорева и др., 2018). Изучая отношение к детям с ОВЗ со стороны родителей, Е.А. Борбарук пришла к выводу, что вопрос их вовлечения в инклюзивный образовательный процесс разработан очень слабо и нуждается в организационном и технологическом описании (Борбарук, 2017).

Описывая отрицательные моменты интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, Е.Н. Моргачева в своем исследовании к минусам для нормотипичных детей относит их неготовность к социальному взаимодействию с «особыми» детьми и отсутствие понимания того, кто такие «особые» дети (Моргачева, 2013). Е.И. Холостова и Н.Ф. Дементьева вы-

деляют целый ряд социальных ограничений детей, имеющих различные отклонения в развитии. Особое внимание стоит уделить эмоциональному и коммуникационному барьерам со стороны нормотипичных обучающихся, которые выступают первостепенным фактором формирования социальной эксклюзии детей с нарушениями развития (Холостова, Дементьева, 2002).

Данное утверждение определяет необходимость проведения просветительской работы с детьми общеобразовательных учреждений о понимании особенностей «особых» детей, о способах взаимодействия с детьми, имеющими такие особенности. Ввиду того, что любая педагогическая деятельность начинается с определения уровня представлений и навыков детей в той сфере, в которой будет осуществляться обучение, встает необходимость определения первичных исходных знаний детей в контексте рассматриваемой нами проблемы.

Так как на сегодняшний день современная теория и практика инклюзивного образования еще не касались решения вышеуказанной проблемы посредством использования комплексного и структурированного подхода в определении социальной готовности у детей общеобразовательных учреждений к инклюзивному образованию, мы разработали методику диагностики, позволившую комплексно и системно выявить и описать представления этих детей об особенностях детей с ОВЗ и навыках социального взаимодействия с ними.

Уровень социальной готовности у детей школьного и дошкольного возраста в нашем исследовании был определен с помощью разработанной методики диагностики в форме красочного опросника на платформе интернет-системы онлайн-опросов Survio. В исследовании приняло уча-

стие 109 дошкольников и 15 школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях.

Понимание особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья определялось относительно следующих нозологий: нарушения зрения, нарушения слуха и нарушения опорно-двигательного аппарата.

Исследование социальной готовности у детей школьного и дошкольного возраста к инклюзивному образованию проводилось последовательно по трем направлениям:

1. Понимание особенностей лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья.

2. Понимание особенностей взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья в различных игровых формах.

3. Понимание особенностей взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья в различных вариантах оказания ситуативной помощи.

Согласно результатам проведенного исследования, низкий уровень социальной готовности показали 54% дошкольников и 64% школьников (рис. 1). Эти дети в недостаточной мере понимают особенности детей с ОВЗ, у них отсутствует понимание особен-

ностей игрового взаимодействия с такими детьми, они не способны оказать необходимую элементарную помощь, потребность в которой может возникнуть вследствие имеющихся у детей с ОВЗ нарушений развития.

Средний уровень социальной готовности был выявлен у 38% дошкольников и 36% школьников, что свидетельствует об обладании этими детьми знаниями и пониманием особенностей детей с ОВЗ. Но они все еще в недостаточной степени понимают особенности взаимодействия в игре с такими детьми, не во всех случаях способны оказать им помощь, связанную с нарушениями развития детей с ОВЗ.

Лишь у 7% дошкольников отмечается высокий уровень социальной готовности к совместному воспитанию и обучению с детьми с ОВЗ, из чего следует, что эти дошкольники обладают знаниями и пониманием характерных особенностей, возможностей и недостатков детей с ОВЗ, понимают определенные особенности игрового взаимодействия с этими детьми и оказания им ситуативной помощи, потребность в которой может возникнуть ввиду имеющихся у детей с ОВЗ нарушений развития. Высокого уровня социальной готовности к совместному воспитанию и обучению с детьми с ОВЗ у школьников выявлено не было.

Для определения социальной готовности родителей как участников образовательного процесса общеобразовательных учреждений к реализации инклюзивного образования мы использовали опросник Е.А. Горбенко (Горбенко, <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/02/17/anketa-dlya-roditeley-o-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v>), адаптированный для платформы интернет-системы онлайн-опросов Survio. Это позволило структурированно получить и представить



Рис. 1. Уровни социальной готовности детей к социальному взаимодействию в условиях инклюзивного образования

количественные и качественные результаты проведенного исследования. Опрос состоял из восьми вопросов со множественным выбором ответов. В опросе приняли участие 130 родителей дошкольников и 10 родителей школьников.

Судя по ответам на первый вопрос – о решении проблемы адаптации детей с ОВЗ к жизни в обществе (рис. 2), – около половины родителей детей дошкольных и школьных общеобразовательных учреждений считают, что такие дети должны расти и развиваться вместе со здоровыми детьми, небольшой же процент этих родителей отмечает необходимость воспитания детей с ОВЗ отдельно от здоровых. Треть родителей оказалась в затруднении ответить на поставленный вопрос. Также следует отметить варианты ответов, предложенные родителями. По их мнению, необходимость адаптации детей должна зависеть в первую очередь от их нарушения; следует допустить совместное обучение и развитие, но в присутствии взрослого/педагога; нарушения ребенка с ОВЗ не должны сказаться на физическом здоровье нормотипичных детей.

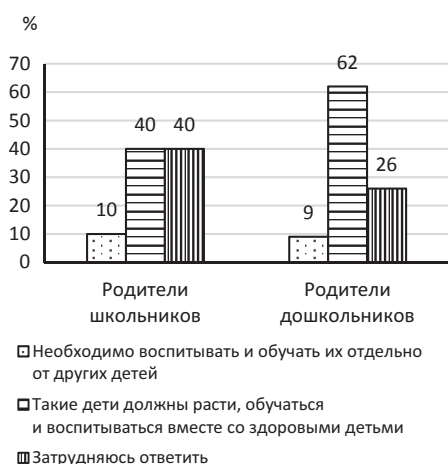


Рис. 2. Мнение респондентов о возможности решения проблемы адаптации детей с ОВЗ к жизни в обществе

Из предложенных ответов во второй вопрос – о способах взаимодействия здоровых детей с детьми с ОВЗ (рис. 3) – родители дошкольников отдадут предпочтение совместным играм во дворе, на улице, общению после занятий в кружках и секциях, нежели близкой дружбе, совместному воспитанию в одной группе детского сада и случайному общению на улице. Родители школьников более склонны к близкой дружбе, совместным играм во дворе и на улице, к совместному общению после занятий в кружках и секциях, к совместному обучению в одном классе школы, чем к случайному общению на улице. Согласно предложенным родителями вариантам, допустимость совместной деятельности должна учитывать особенности нарушений детей с ОВЗ и заинтересованность обеих сторон в этом взаимодействии.

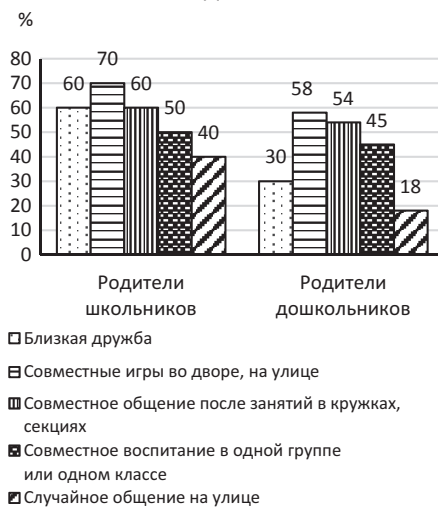


Рис. 3. Мнение респондентов о допустимых способах взаимодействия здоровых детей с детьми с ОВЗ

Третий вопрос касался преимуществ, на которые могут рассчитывать здоровые дети в процессе совместного воспитания и обучения с детьми с ОВЗ (рис. 4). Согласно результатам, родители школьников отдали предпочтение

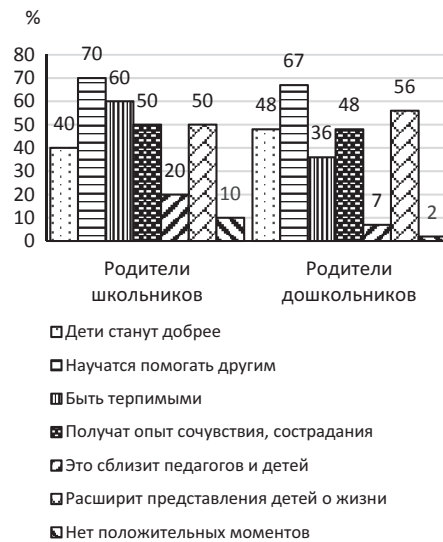


Рис. 4. Мнение респондентов о преимуществах, на которые могут рассчитывать здоровые дети в процессе совместного воспитания и обучения с детьми с ОВЗ

таким вариантам ответов, как «дети научатся помогать другим», «станут терпимее», «получат опыт сочувствия и сострадания», «расширятся их представления о жизни», нежели таким, как «дети станут добрее», «совместное обучение сблизит педагогов и детей» и «преимущества отсутствуют». Родители дошкольников также отдали предпочтение вариантам ответов «дети научатся помогать другим» и «расширятся их представления о жизни». Варианты, которые избирались реже всего родителями дошкольников, разнятся с выборами родителей школьников. Меньше всего родители дошкольников отмечали, что «дети станут добрее», «станут терпимее», «получат опыт сочувствия и сострадания», «совместное обучение и воспитание сблизит педагогов и детей» и «преимущества отсутствуют». Из самостоятельно предложенных родителями дошкольников ответов следует отметить следующие: преимущества будут иметь индивидуальный характер; дети начнут принимать людей с особен-

ностями как данность; преимущества в первую очередь будут зависеть от отношения ребенка к миру, которое формируется в его семье и окружении; дети адаптируются и научатся помогать друг другу в учебе.

Четвертый вопрос был направлен на выявление мнения респондентов об отрицательных моментах для воспитанников и обучающихся общеобразовательных учреждений, которые могут возникнуть в процессе совместного обучения и воспитания с детьми с ОВЗ (рис. 5). Половина родителей школьников к отрицательным моментам отнесла возникновение конфликтов в детском коллективе. Около трети родителей дошкольников и школьников останавливали свой выбор на таких отрицательных моментах, как снижение успеваемости и темпа развития, снижение внимания к здоровым детям со стороны специалистов и учителей, но так же треть респондентов заявила об отсутствии отрицательных моментов. Реже всего родители дошкольников

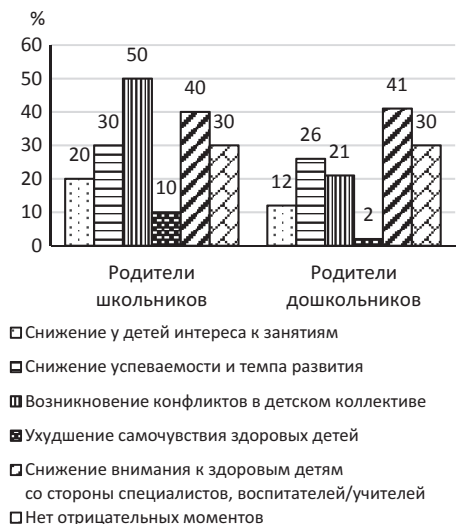


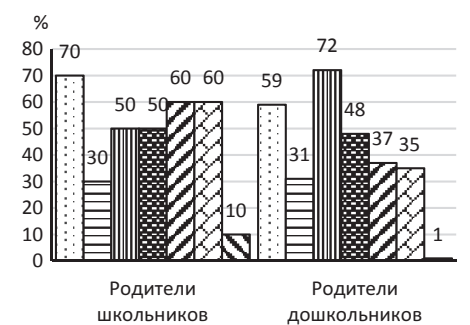
Рис. 5. Мнение респондентов об отрицательных моментах для воспитанников и обучающихся общеобразовательных учреждений, которые могут возникнуть в процессе совместного обучения и воспитания с детьми с ОВЗ

и школьников указывали, что у детей снизится интерес к занятиям и у здоровых детей ухудшится самочувствие. Небольшая часть родителей дошкольников также отметила возможность возникновения конфликтов в детском коллективе в условиях совместного воспитания и обучения здоровых детей с детьми с ОВЗ. Родителями были предложены следующие варианты ответов: наличие отрицательных моментов будет зависеть от количества находящихся рядом детей с ОВЗ, от профессионализма педагогов и их умения взаимодействовать с детьми.

Пятый вопрос был посвящен преимуществам, на которые может рассчитывать ребенок с ОВЗ и его родители в случае совместного воспитания и обучения с обучающимися образовательных учреждений (рис. 6). Обобщая ва-

рианты ответов родителей дошкольников и школьников, которые выбирались чаще всего, можно отметить следующие преимущества: ребенок с ОВЗ рано научится взаимодействовать с другими детьми и будет чувствовать себя более полноценно, участвуя в жизни детского коллектива наравне с другими детьми. Здесь же стоит отметить разницу в ответах, так как большинство родителей школьников к преимуществам также относит возможность активного развития ребенка с ОВЗ при общении с другими детьми, появление возможностей проявить свои способности в различных видах деятельности и общении и улучшение психологического самочувствия родителей детей с ОВЗ. Генерализация ответов, которые выбирались родителями дошкольников и школьников реже всего, позволила выявить схожесть в выборе вариантов «Сможет получить дополнительную поддержку со стороны сверстников» и «Нет положительных моментов». В свою очередь, родители дошкольников в наименьшей степени относят к преимуществам совместного воспитания и обучения активное развитие детей с ОВЗ в общении со сверстниками, появление у этих детей возможности проявить свои способности в различных видах деятельности и общении, а также улучшение психологического самочувствия родителей детей с ОВЗ. Предложенный родителями вариант указывает на индивидуальный характер преимуществ, на которые могут рассчитывать ребенок с ОВЗ и его родители в условиях совместного воспитания и обучения со здоровыми детьми.

Шестым был вопрос об отрицательных моментах для ребенка с ОВЗ и его родителей в условиях совместного воспитания и обучения с обучающимися и воспитанниками общеобразовательных учреждений (рис. 7). Большинство родителей школьников и меньшинство



- Ребенок с ОВЗ с детских лет научится взаимодействовать с другими детьми
- ▣ Сможет получить дополнительную поддержку со стороны сверстников
- ▤ Будет чувствовать себя более полноценно, участвуя в жизни детского коллектива наравне с другими детьми
- ▥ Общаясь с другими детьми, ребенок с ОВЗ будет активно развиваться
- ▧ У него появится больше возможностей проявить свои способности в различных видах деятельности, общения
- ▨ Для родителей факт обучения их ребенка в обычной школе или садике положительно скажется на их психологическом самочувствии
- ▩ Нет положительных моментов

Рис. 6. Мнение респондентов о преимуществах, на которые может рассчитывать ребенок с ОВЗ и его родители в случае совместного воспитания и обучения с обучающимися образовательных учреждений

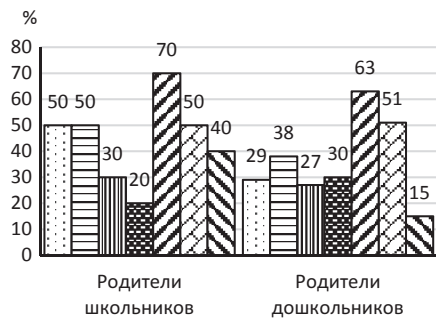


Рис. 7. Мнение респондентов об отрицательных моментах для ребенка с ОВЗ и его родителей в условиях совместного воспитания и обучения с обучающимися и воспитанниками общеобразовательных учреждений

родителей дошкольников считают, что образовательная нагрузка, рассчитанная на здоровых детей, усугубит физическое и психическое здоровье детей с ОВЗ, эти дети столкнутся с неоднозначным отношением со стороны других детей, на занятиях не будут успевать за остальными детьми, из-за чего может снизиться их самооценка и уверенность в себе, а также ребенок с ОВЗ не сможет в достаточной степени усвоить необходимый материал ввиду недостаточного проявления внимания к нему со стороны педагогов. Реже всего родители школьников и дошкольников выбрали варианты ответов об отсутствии у ребенка с ОВЗ возможности проявить себя среди других детей, возникновении у родителей детей с ОВЗ дополнительных забот, связанных с совместным обучением, и отсутствии отрицательных

моментов. Предложенные родителями варианты: дети могут получить большую психологическую травму; наличие отрицательных моментов будет зависеть от готовности педагогов и наполняемости групп; адаптация на начальных этапах будет требовать большего внимания педагогов, за счет чего будут возникать проблемы с дисциплиной.

На седьмой вопрос – об определении условий, в которых возможно введение системы совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях (рис. 8), – большая часть родителей школьников и дошкольников ответила, что необходима разработка специальных образовательных программ и дополнительная подготовка педагогов. Также большинство родителей школьников и меньшинство родителей дошкольников считают необходимым снизить наполняемость классов и увеличить количество педагогов. Небольшое число родителей школьников и дошкольников еще отметили необхо-

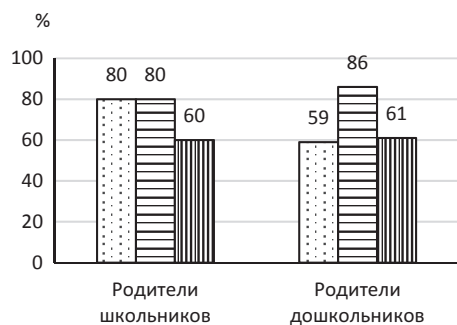


- Снижение наполняемости групп/классов
- ▨ Увеличение количества педагогов
- ▩ Увеличение времени, отведенного на образовательную деятельность
- Дополнительное финансирование
- ▤ Разработка специальных образовательных программ
- ▥ Дополнительная подготовка педагогов
- ▧ Формирование общественного мнения

Рис. 8. Мнение респондентов об условиях, при которых возможно введение системы совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях

димось увеличения времени, которое отводится на образовательную деятельность, дополнительного финансирования и формирования общественного мнения. Другие варианты, которые были предложены родителями, указывают на необходимость выделения мест для детей с ОВЗ в группах/классах общеобразовательных учреждений, увеличение надбавок к зарплатам педагогов, введение специальных педагогов для детей с ОВЗ, которые будут за ними закрепляться, создание специальных коррекционных групп/классов в общеобразовательных учреждениях, обучение родителей способам передачи детям положительных установок по отношению к лицам с ОВЗ, так как самостоятельное обучение родителей навыкам общения и взаимодействия здоровых детей и детей с ОВЗ неэффективно.

Восьмой вопрос был о необходимых дополнительных умениях и навыках, которыми должны владеть педагоги, работающие в общеобразовательных учреждениях, где совместно обучаются здоровые дети и дети с ОВЗ (рис. 9). Подавляющее число



□ Они должны любить детей и быть терпимыми
 ▨ Необходимы специальные знания особенностей развития детей с ОВЗ
 ▩ Нужны навыки оказания поддержки, предотвращения конфликтов

Рис. 9. Мнение респондентов о дополнительных умениях и навыках, которыми должны владеть педагоги, работающие в образовательных организациях, где совместно обучаются здоровые дети и дети с ОВЗ

родителей, чьи дети обучаются как в детских садах, так и в школах, в первую очередь указали на необходимость специальных знаний об особенностях развития детей с ОВЗ у педагогов, а также на необходимость овладения педагогами навыками оказания поддержки и предотвращения конфликтов. Здесь же следует отметить и высокий процент родителей школьников и дошкольников, которые считают одними из главных качеств, которыми должны обладать учителя, любовь к детям и терпимость. Также был предложен свой вариант ответа родителем, который считает, что педагоги, обучающие здоровых детей совместно с детьми с ОВЗ, должны владеть навыками первой медицинской помощи.

Таким образом, можно сделать следующие выводы о результатах проведенного исследования по определению социальной готовности у родителей и детей к реализации инклюзивного образования:

- необходимо проводить работу по формированию знаний об особенностях детей с ОВЗ, навыках общения и взаимодействия с ними, так как у обучающихся общеобразовательных учреждений оказалось недостаточно знаний и навыков для полноценного участия в жизни детского коллектива «для всех»;
- дети, обучающиеся в дошкольных общеобразовательных учреждениях, в не меньшей степени нуждаются в проведении работы по формированию социальных навыков взаимодействия с детьми, имеющими ОВЗ, чем дети, обучающиеся в школьных образовательных учреждениях;
- лишь половина родителей допускает совместное воспитание и обучение здоровых детей с детьми, имеющими нарушения в развитии,

- при этом подчеркивая значительную необходимость соблюдения определенных условий в организации инклюзивного образовательного процесса, среди которых особое внимание стоит уделять разработке специальных образовательных программ, дополнительной подготовке педагогов и увеличению их количества, а также снижению наполняемости групп/классов, в которых будет обучаться ребенок с ОВЗ. Полученные результаты определяют необходимость проведения эффективной работы по формированию социальной готовности родителей к инклюзии, так как именно они выступают главными союзниками в воспитательном процессе инклюзивной культуры в образовательном учреждении;
- сравнительный анализ представленных результатов, свидетельствующий о недостаточной социальной готовности родителей к реализации инклюзивного образования, определил необходимость проведения работы не только с родителями, чьи дети обучаются в школьных общеобразовательных учреждениях, но и с родителями, дети которых являются воспитанниками дошкольных общеобразовательных учреждений.

Литература

1. Борбарук Е.А. Готовность современной школы к реализации инклюзивного подхода в образовании // Молодой ученый. 2017. № 8. С. 272–275.
2. Горбенко Е.А. Анкета для родителей о реализации инклюзивного образования в общеобразовательной организации. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/02/17/anketa-dlya-roditeley-o-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v>.
3. Жигорева М.В., Кузьминова С.А., Пантелеева Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 7. С. 43–50.
4. Котов С.В. Инклюзивное образование: трансформация системы образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 12. С. 30–36.
5. Моргачева Е.Н. Инклюзивное обучение глазами педагогов и родителей // Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2013. № 18. С. 226–238.
6. Слюсарева Е.С. Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–1. С. 179–183.
7. Сулова Т.Ф. Инклюзивное образование детей с расстройствами аутистического спектра в сознании родителей // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 10, ч. 2. С. 85–89.
8. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: учеб. пособие. М.: Дашков и К, 2002.
9. Brennan, A., F. King and J. Travers, 2019. Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. *International Journal of Inclusive Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452>.
10. Hau, G.H., H. Selenius and E.B. Åkesson, 2020. A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>.
11. Krammer, M. et al., 2019. Inclusion and standards achievement: the presence of pupils identified as having special needs as a moderating effect on the national mathematics standards achievements of their classmates. *International Journal of Inclusive Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1573938>.
12. Leeuw, R.R., A. Boer and A. Minnaert, 2018. What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participation of students with SEBD? *International Journal of Inclusive Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514081>.
13. Rocío, K.D., G. Díaz and D. Goodley, 2019. Teaching disability: strategies for the reconstitution of disability knowledge. *International Journal of Inclusive Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1640292>.

References

1. Borbaruk, E.A., 2017. Readiness of modern schools to implement an inclusive approach to education. *Young Scientist*, 8: 272–275. (rus)
2. Gorbenko, E.A., 2020. Questionnaire for parents about the implementation of inclusive education in general educational organizations. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/02/17/anketa-dlya-roditeley-o-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v>. (rus)

3. *Zhigoreva, M.V., S.A. Kuzminova and L.A. Panteleeva*, 2014. Psychological and pedagogical support of education and training of physically challenged children in conditions of inclusive education. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 7: 43–50. (rus)
4. *Kotov, S.V.*, 2016. Inclusive education: transformation of the educational system. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 30–36. (rus)
5. *Morgacheva, E.N.*, 2013. Inclusive education through the eyes of teachers and parents. Bulletin of Russian State University for the Humanities. Series: Psychology. Pedagogy. Education, 18: 226–238. (rus)
6. *Slyusareva, E.S.*, 2015. Psychological support of parents in the conditions of inclusive education of children with disabilities. Fundamental Research, 2–1: 179–183. (rus)
7. *Suslova, T.F.*, 2018. Inclusive education of children with autistic spectrum disorders in the view of parents. International Research Journal, 10 (2): 85–89. (rus)
8. *Kholostova, E.I. and N.F. Dementieva*, 2002. Social rehabilitation: teaching manual. Moscow: Dashkov and K. (rus)
9. *Brennan, A., F. King and J. Travers*, 2019. Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. International Journal of Inclusive Education. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452>.
10. *Hau, G.H., H. Selenius and E.B. Åkesson*, 2020. A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. International Journal of Inclusive Education. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>.
11. *Krammer, M. et al.*, 2019. Inclusion and standards achievement: the presence of pupils identified as having special needs as a moderating effect on the national mathematics standards achievements of their classmates. International Journal of Inclusive Education. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1573938>.
12. *Leeuw, R.R., A. Boer and A. Minnaert*, 2018. What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participation of students with SEBD? International Journal of Inclusive Education. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514081>.
13. *Rocio, K.D., G. Diaz and D. Goodley*, 2019. Teaching disability: strategies for the reconstitution of disability knowledge. International Journal of Inclusive Education. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1640292>.

УДК 378:70
DOI 10.18522/2658-6983-2020-05-34-48

**Дашкина А.И.,
Нам Т.А.**

ПЕРСПЕКТИВЫ И ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: неформальное образование, гуманитарная составляющая интеграции, воспитание, личностные характеристики, внеаудиторная деятельность, культурно-образовательное пространство, творческая деятельность, неязыковой вуз, развитие личности.

Современному специалисту необходимо быть конкурентоспособным на рынке труда и в социальных взаимодействиях, а это становится возможным при постоянном росте культурно-образовательного потенциала личности, что является одной из основных задач современного вуза. Основой университета нового поколения должно являться воспитание личности студента, полная реализация его сил и возможностей, раскрытие внутреннего интеллектуального и творческого потенциала (Романенко, 2017; Russo, 2012). Указанная задача может быть решена путем интеграции основного и неформального гуманитарного образования в неязыковом вузе. Интеграция способствует гармоничному развитию целостной личности на практике и позволяет осуществлять психолого-педагогическое сопровождение студентов с акцентом на их культурно-нравственном воспитании в форме комфортного общения или в ходе совместной образовательной, социально значимой, творческой проектной деятельности.

Неформальное образование, под которым подразумевается организованная систематическая учебная деятельность вне рамок формальной системы (Бирюкова, 2012), имеющая элективный или факультативный характер, может предлагаться студентам в высшем образовательном учреждении наряду с основным курсом обучения. Преимуществом неформального образования является его менее жесткая регламентация, что делает его более гибким и ориентированным на индивидуальные потребности студентов, на развитие их навыков, в том числе социальных и поведенческих, а также на формирование положительных личностных характеристик.

В настоящее время следует уделять внимание развитию некогнитивных навыков студентов, которые включают социальные и поведенческие характеристики, лидерские качества и черты характера. Высокий уровень сформированности некогнитивных навыков будет способствовать более высокой учебной успеваемости студентов и повысит их шансы более успешного трудоустройства (Covay, Carbonaro, 2010; Jæger, 2011; Martin et al., 2014). Развитие некогнитивных навыков может быть достигнуто с помощью инновационных педагогических технологий в неформальном гуманитарном образовании. Они повышают учебно-познавательную мотивацию, создавая ситуацию успеха и достижений, формируя чувство уверенности, интерес, ответственность, самостоятельность и другие положительные качества личности.

Неформальное гуманитарное образование необязательно должно быть напрямую связано с основным учебным планом, намного важнее его качество и опыт, получаемый студентами (Clegg et al., 2010, p. 623). При обеспечении высокого качества неформального гуманитарного образования учащиеся могут сформировать личностные характеристики, способствующие более высокому уровню успеваемости по предметам, включенным в учебный план по основному направлению подготовки.

Система неформального гуманитарного образования обеспечивает успешную социализацию личности, преодоление психологических барьеров, формирование и развитие креативности, культуры здорового и безопасного образа жизни, удовлетворение индивидуальных потребностей студентов в интеллектуальном и нравственном совершенствовании

(ст. 75 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»). Именно поэтому актуальность данного исследования состоит в формировании указанных личностных характеристик и нахождении путей целесообразного использования учащимися всех возможностей, предоставляемых неформальным гуманитарным образованием. Для этого необходимо анализировать уже имеющийся опыт его интеграции с основным образованием, а также рассматривать пути его дальнейшего совершенствования.

Целью настоящего исследования является поиск наиболее оптимальных способов внедрения неформального гуманитарного образования в политехническом вузе. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать условия интеграции основного и неформального гуманитарного образования;
- обосновать значимость гуманитарной составляющей в неязыковом вузе;
- определить степень готовности студентов к участию в формировании культурно-образовательного пространства в техническом вузе;
- проанализировать роль культурно-просветительского центра «Гармония» в интеграции основного и неформального гуманитарного образования;
- с помощью анкетирования оценить отношение студентов к внеаудиторной деятельности и неформальным образовательным гуманитарным программам;
- сделать выводы о перспективах дальнейшей интеграции основного и неформального гуманитарного образования в политехническом вузе.

Для того чтобы неформальное гуманитарное образование было успешно интегрировано в неязыковом вузе, следует рассмотреть необходимые для этого условия.

Ведущими условиями успешной интеграции основного и неформального гуманитарного образования в политехническом вузе является совокупность согласованных условий (Александрова, 2019):

- преемственность содержания, форм и методов обучения;
- активизация творческого потенциала преподавателей и студентов;
- оптимизация отношений в коллективе и снижение учебной нагрузки путем формирования навыков командной работы или в рамках индивидуальной образовательной траектории с учетом уровня способностей и подготовленности студента;
- поощрение и награждение за успехи во всех сферах педагогически направленной деятельности в равной степени (учебно-познавательной, культурно-творческой, научно-исследовательской, спортивной, социально значимой (добровольчество), проектной и др.);
- создание и поддержание здоровой культурно-нравственной атмосферы в учебно-воспитательной среде;
- содействие личностному, профессиональному и творческому росту студентов.

Преемственность содержания, форм и методов обучения заключается в координации не только учебных дисциплин разных модулей, но и учебных программ и планов учебно-воспитательной и организационно-методической работы с учетом специфики подготовки студентов в вузе.

Интеграция основного и неформального образования требует ак-

тивизации творческого потенциала преподавателей и студентов. Преподавателям следует выявлять интересы и творческие склонности учащихся с момента их поступления в вуз для того, чтобы в зависимости от этого организовывать их неформальное образование и досуговую деятельность.

Неформальное гуманитарное образование в неязыковом вузе может быть внедрено только при условии снижения учебной нагрузки. Студенты часто объясняют свое неучастие в досуговой деятельности и невозможность обучаться по неформальным гуманитарным программам тем, что они получают слишком большой объем заданий на основном направлении подготовки. Для решения этой проблемы студенты с более высоким уровнем подготовки могут оказывать помощь учащимся, которые не справляются с учебной нагрузкой. Кроме того, в условиях компьютерной обучающей среды студенты могут выполнять задания, соответствующие их уровню подготовки, выстраивая свою индивидуальную учебную траекторию. Таким образом, оптимизация учебного процесса, достигаемая за счет сочетания обучения в сотрудничестве и самостоятельной работы, поможет высвободить время на неформальное гуманитарное образование и на участие в различных видах досуговой деятельности.

Поощрение и награждение за успехи во всех сферах педагогически направленной деятельности также необходимо при внедрении неформального гуманитарного образования в неязыковом вузе для повышения мотивации студентов. Если учащиеся будут поощряться только за успехи в рамках своего направления подготовки, они будут рассматривать неформальное гуманитарное образование как второстепенную деятельность.

Такое отношение может оказать негативное влияние на интеграцию основного и неформального гуманитарного образования в неязыковом вузе.

Поддержание здоровой культурно-нравственной атмосферы в учебно-воспитательной среде необходимо для успешного внедрения неформального гуманитарного образования и организации досуговой деятельности в неязыковом вузе, поскольку при социальной разобщенности ни педагоги, ни студенты не будут чувствовать себя достаточно комфортно в университете. При поддержании комфортной культурно-нравственной атмосферы все участники учебного процесса будут охотно принимать участие в неформальных образовательных программах и во внеаудиторной деятельности.

Для внедрения неформальных гуманитарных программ педагоги должны содействовать личностному, профессиональному и творческому росту студентов. Если учащиеся не развиваются как личности, они не смогут оценить значимости гуманитарной составляющей в их образовании. При недостаточном профессиональном развитии они не смогут высвободить время для обучения по неформальным гуманитарным программам и участия во внеаудиторной деятельности. С другой стороны, внедрение гуманитарной составляющей способствует развитию творческого потенциала студентов (Bakilaradavu, Shekhavat, 2013; Dubreta, 2014; Sharma, 2013). Указанные условия интеграции основного и неформального образования делают возможным формирование культурно-образовательного пространства в техническом вузе.

Неформальное гуманитарное образование является своеобразным соединительным мостом практики обучения и воспитания личности. Ведь

современный университет является не только научно-образовательным, исследовательским центром, но и общественным институтом личностного развития студентов, который интегрирует их в систему общественных отношений в интеллектуальном и социальном плане (Зорина, 2015; Попова, 2015). В свою очередь, личностное развитие студентов, достигаемое за счет интеграции основного и неформального гуманитарного образования, может способствовать их более полному включению в жизнь вуза и, как следствие, более высокой учебной успеваемости, на что указывает опыт ведущих мировых университетов.

Таким образом, учебно-воспитательный процесс и формирование культурно-образовательной составляющей должны занять значимое место в работе современного вуза, нацеленного на профессиональное и личностное развитие студентов (Маркова, Юртаева, 2018, с. 577). В частности, интеграция основного и неформального гуманитарного образования в техническом вузе может реализовываться в рамках культурно-просветительского центра, организующего как внеаудиторную деятельность студентов, так и неформальные гуманитарные образовательные программы.

В качестве положительного опыта интеграции основного и неформального гуманитарного образования рассмотрим функционирование культурно-просветительского центра «Гармония» на базе Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ), официальное открытие которого состоялось в октябре 2015 г. Центр «Гармония» – это современный формат внутренней кооперации, общеуниверситетского и межвузовского взаимодействия и

сотрудничества, стратегического партнерства с внешними организациями с целью расширения социальной инфраструктуры СПбПУ через повышение не только образовательного, но и творческого, духовно-нравственного, культурного потенциала студентов. Главной целью данного центра является создание условий для организации учебно-воспитательного процесса на базе интеграции основного и неформального гуманитарного образования, максимально содействующего всестороннему развитию, самосовершенствованию, самоутверждению и самоопределению личности студентов технического вуза.

Залогом успешной деятельности послужила принятая система принципов взаимодействия и ценностей, основанная не только на компетентностном подходе, но и на личностно ориентированных технологиях. Само ядро организации состоит из активных и инициативных студентов, которые формируют команду, участвующую в принятии решений и реализации задач, поставленных в процессе разработки проектов, т.е. действует сильно развитая система внутренней кооперации под руководством специалиста по работе с молодежью, который выступает в роли наставника и лидера.

В настоящее время работа центра проводится по трем активно развивающимся направлениям деятельности: образовательному, культурно-творческому и социальному.

Образовательный блок включает в себя школу риторики, школу гидов-экскурсоводов, виртуальный клуб диалектики, логико-философский клуб, а также языковые разговорные клубы. Культурно-творческое направление представлено функционированием арт-клуба Политеха и авторского клуба

«ПолиНова» (творческое элитарное студенческое сообщество политехников, которые создают собственные художественные произведения).

Подчеркивая важность развития иноязычного образования в политехническом вузе, центр «Гармония» проводит профессиональные праздники, такие как фестиваль «Радуга лингвистов» в Белом зале, Декада иностранных языков в СПбПУ и др. Участие студентов в организации неформального образовательного процесса в университете и управлении им формирует у них чувство ответственности за результат совместной работы, активную гражданскую позицию, обеспечивает перенос профессиональных умений в практическую деятельность.

Социальное направление деятельности «Гармонии» представлено совместным проектом с профсоюзной организацией студентов и аспирантов СПбПУ – добровольческим центром «С добрым сердцем». Главной задачей добровольческого центра является культурное просвещение, социализация и образование воспитанников детских домов, приютов, школ-интернатов и домов малюток, а также оказание безвозмездной адресной помощи. Добровольческий центр также предоставляет открытые возможности для волонтеров: еженедельные тренинги по саморазвитию и мотивации, участие в городских и всероссийских форумах и конкурсах добровольцев.

Разработанная нами модель управления культурно-образовательными и социальными проектами в вузе позволяет сформировать и повысить положительную мотивацию как внеаудиторной, так и учебно-познавательной деятельности студентов, а также стимулирует развитие духовного, культурно-нравственного и творческого потенциала.

Резюмируя, необходимо подчеркнуть значительный познавательный и воспитательный потенциал интеграции в системе образования, так как приобретенный студентами практический опыт экстраполируется на сферу основного образования в вузе.

Для повышения эффективности процесса интеграции основного и неформального гуманитарного образования необходимо выявить отношение студентов к различным видам внеаудиторной деятельности и определить степень их заинтересованности в неформальных образовательных

гуманитарных программах. Нами было проведено анкетирование 46 студентов лингвистического и 120 студентов экономического направления СПбПУ. Анкета включала 13 вопросов, два из которых предполагали ответы «да» или «нет», а на три из которых студенты могли также ответить «не знаю» и «все равно». Остальные восемь вопросов предполагали выбор из нескольких вариантов, причем в четырех вопросах участники анкетирования могли выбрать несколько вариантов. В таблице приведены результаты проведенного анкетирования.

Отношение студентов к внеаудиторной деятельности и неформальным образовательным гуманитарным программам

Вопрос	Ответы респондентов	Количество ответивших (%)
Повышается ли ваша учебная мотивация благодаря вашему участию в творческих программах?	Да	50,0
	Нет	50,0
Способствует ли активное участие во внеаудиторной деятельности повышению вашей академической успеваемости?	Да	57,8
	Нет	42,2
Считаете ли вы, что гуманитарная составляющая в системе высшего профессионального технического образования является	Очень важной	11,4
	Достаточно важной	70,5
	Не очень важной	15,7
	Пустой тратой времени	2,4
Студенту неязыкового вуза необходимы	Как профессиональные, так и социальные навыки	82,5
	Только профессиональные навыки	6,6
	Затрудняюсь ответить	10,8
Как помогут гуманитарные навыки выпускнику неязыкового вуза в профессиональной карьере?	Помогут приобрести навыки работы в команде	66,9
	Помогут развить организаторские способности	57,2
	Воспитают лидерские качества	38,0
	Помогут стать более ответственными	48,8
	Разовьют творческий потенциал	45,8
Только студенты, владеющие навыками межличностного общения, охотно участвуют в общественной жизни вуза	Да	45,2
	Нет	31,9
	Не знаю	22,9
Почему вы участвуете в творческих программах?	Получить дополнительные навыки помимо профессии	47,0
	Приятно сознавать общественную полезность своей деятельности	23,5

Продолжение табл.

Вопрос	Ответы респондентов	Количество ответивших (%)
	Быть замеченным во время обучения → удачное трудоустройство	21,1
	Возможность включить участие во внеаудиторной деятельности в свое резюме	11,4
	Помимо учебы, необходимо участвовать в жизни университета	18,7
	Не принимаю участия в творческих программах	13,3
В каких видах внеаудиторной деятельности вы предпочитаете участвовать?	Обучаться по неформальным гуманитарным программам	38,0
	Участвовать в организации различных мероприятий	36,1
	Участвовать в волонтерской деятельности	23,5
	Выступать на сцене	19,3
	Участвовать в конкурсах и квестах	18,1
	Уже являюсь адаптером	2,4
	Участвовать в спортивных мероприятиях	2,4
Какой вид изучения гуманитарных наук в неязыковом вузе представляется вам наиболее предпочтительным?	Не заинтересован в участии во внеаудиторной деятельности	10,8
	Самостоятельный выбор курсов в качестве неформальных образовательных программ с последующим зачетом	44,0
	Обязательное прохождение гуманитарных дисциплин в рамках основной учебной программы	6,6
	Гуманитарные дисциплины должны обязательно проходить в рамках основной программы с последующим экзаменом или зачетом, но должен предоставляться выбор из ряда дисциплин	25,9
	Несколько дисциплин на выбор включить в основную программу, а несколько дисциплин изучать в рамках неформальной образовательной программы	8,4
	Не задумывался над этой проблемой	9,0
Изучаете ли вы гуманитарные науки помимо основной программы?	Иногда	42,0
	На регулярной основе	38,0
	Не занимаюсь изучением гуманитарных дисциплин вообще	9,6
	Планирую начать заниматься изучением гуманитарных дисциплин в будущем	9,0
Какова основная причина нежелания изучать гуманитарные дисциплины?	Не устраивает система и методика образования	50,0
	Материал недостаточно интересен	34,9
	Преподаватель не может заинтересовать аудиторию	34,3
	Недостаточно трудолюбия	31,9

Окончание табл.

Вопрос	Ответы респондентов	Количество ответивших (%)
	Пробелы в знаниях по гуманитарным дисциплинам	18,7
	Не заинтересован в изучении гуманитарных дисциплин	1,5
	Недостаток времени ввиду большой нагрузки на основном направлении	1,5
Важно ли интегрировать дополнительные образовательные программы в основную программу обучения в неязыковом вузе?	Да, важно	44,6
	Не считаю себя достаточно компетентными, чтобы ответить на этот вопрос	25,9
	Никогда над этим не задумывался	10,2
	Не считаю, что интегрирование дополнительных образовательных программ в основную программу является важным	19,3
Важна ли внеаудиторная деятельность в виде различных студенческих проектов, мероприятий, конкурсов и клубов в рамках вуза?	Да, важна	64,5
	Не могу ответить на этот вопрос	13,3
	Никогда не задавался этим вопросом	12,0
	Нет, не важна	10,2

По мнению 50% респондентов, активное участие во внеаудиторной (культурно-творческой, общественной, спортивной и др.) деятельности повышает учебно-познавательную мотивацию студентов. Более половины участников (57,8%) согласны с утверждением, что активное участие во внеаудиторной деятельности способствует повышению академической успеваемости студентов.

По мнению большинства респондентов (70,5%), гуманитарная составляющая в системе высшего профессионального технического образования является достаточно важной, а некоторые участники (11,4%) считают ее очень важной. Всего 15,7% студентов, участвовавших в опросе, считают гуманитарную составляющую не очень важной, и только немногие (2,4%) считают ее пустой тратой времени.

Большинство (82,5%) опрошенных студентов считает, что студенту неязыкового вуза необходимы как профессиональные навыки (hard skills),

так и надпрофессиональные (коммуникативные и др.) навыки (soft skills). Лишь некоторые респонденты (6,6%) считают, что им требуются только навыки, касающиеся их профессии. Остальные 10,8% студентов выбрали пункт «Не знаю / затрудняюсь ответить».

При ответе на вопрос о том, как гуманитарные навыки могут помочь выпускнику неязыкового вуза в профессиональной карьере, участники опроса могли выбрать несколько вариантов ответа. Более половины респондентов считает, что гуманитарные навыки помогут им работать в команде (66,9%), а также будут способствовать развитию организаторских способностей (57,2%). Значительное количество студентов (48,8%) указывает, что гуманитарные навыки помогут им стать более ответственными, а также сформировать другие личностные характеристики. Многие респонденты (45,8%) считают, что гуманитарные навыки помогут им раскрыть свой твор-

ческий потенциал и воспитать в себе лидерские качества (38%).

Значительное число участников опроса (45,2%) согласно с утверждением, что только студенты, в достаточной мере владеющие навыками межличностного общения, охотно участвуют в общественной жизни вуза и творческих программах, тогда как при отсутствии социальных навыков студенты не участвуют в общественной жизни вуза. Однако многие респонденты (31,9%) не согласны с этим утверждением, а часть студентов (22,9%) не смогла ответить на этот вопрос.

Студенты могли выбрать более одного ответа на вопрос о том, почему они участвуют в творческих программах. Немногим менее половины респондентов (47%) хотят получить дополнительные навыки помимо профессионального развития. Некоторые участники опроса (23,5%) указывают, что им приятно осознавать, что их деятельность приносит пользу людям. Некоторые студенты (21,1%) участвуют в творческих программах потому, что они хотят быть замеченными уже на этапе обучения в университете, поскольку это может повысить их шансы удачного трудоустройства. Кроме того, еще 11,4% студентов связывают свою будущую карьеру с участием в творческих программах и считают, что они могут включить участие во внеаудиторной деятельности в свое резюме.

Анкета также включала вопрос о том, в каких видах внеаудиторной деятельности они предпочитают участвовать, при ответе на который можно было указать более одного варианта. Значительное число респондентов (38%) указало, что они предпочитают обучаться по неформальным гумани-

тарным программам, таким как школа ораторского мастерства, языковые клубы и др. Почти столько же респондентов (36,1%) желают участвовать в организации различных мероприятий, например фестивалей. Многие студенты (23,5%) заинтересованы в участии в волонтерской деятельности. Некоторые участники также указали на свое желание выступать на сцене (19,3%) и участвовать в конкурсах и квестах (18,1%). Несколько участников опроса (2,4%) уже являются адаптерами, и столько же респондентов хотело бы участвовать в спортивных мероприятиях. Некоторые студенты (10,8%) не заинтересованы в участии во внеаудиторной деятельности.

Студентам был предложен и вопрос о том, какой вид изучения гуманитарных наук в неязыковом вузе представляется наиболее предпочтительным. Наибольшее число студентов (44%) предпочитает самостоятельный выбор курсов в качестве неформальных образовательных программ с последующим зачетом, а 6,6% даже считают необходимым обязательное прохождение гуманитарных дисциплин в рамках основной учебной программы. Немногим более четверти опрошенных (25,9%) считает, что гуманитарные дисциплины должны обязательно интегрироваться в основную учебную программу с последующим экзаменом или зачетом, но учащимся должен предоставляться выбор из ряда дисциплин.

Значительное количество опрошенных студентов либо иногда (42%), либо на регулярной основе (38%) самостоятельно изучает гуманитарные науки, пользуясь дополнительным материалом или посещая курсы и тренинги. Отдельные студенты не занимаются изучением гуманитар-

ных дисциплин вообще (9,6%) либо планируют начать заниматься этим в будущем (9%).

При ответе на вопрос о главной причине нежелания изучать гуманитарные дисциплины участники опроса могли выбрать несколько вариантов. Половину респондентов (50%) не устраивают система и методика образования. Значительное количество студентов неохотно изучает гуманитарные дисциплины, поскольку либо материал им недостаточно интересен (34,9%), либо преподаватель не может заинтересовать аудиторию (34,3%). Многие студенты (31,9%) утверждают, что они не изучают гуманитарные дисциплины из-за недостаточного трудолюбия.

Большое число респондентов (44,6%) признает важность интегрирования неформальных образовательных программ в основную программу обучения в неязыковом вузе. Кроме того, большинство опрошенных студентов (64,5%) также признает важность внеаудиторной деятельности в виде различных студенческих проектов, мероприятий, конкурсов и клубов в рамках вуза.

Анкета была направлена на выявление отношения студентов к гуманитарной составляющей в системе высшего образования, которая включает в себя не только дисциплины гуманитарного цикла, включенные в учебную программу, но также неформальные образовательные программы и досуговую, в частности социально полезную деятельность, осуществляемую студентами. Поэтому вопросы анкеты охватывают все три аспекта гуманитарной составляющей. Результаты анкетирования наглядно показали, что в целом студенты положительно относятся к внеаудиторной

деятельности и признают важность гуманитарной составляющей в системе высшего образования. Однако около половины респондентов не считает, что участие во внеаудиторной деятельности оказывает какое-либо влияние на повышение учебной мотивации или академической успеваемости. По-видимому, положительный ответ был дан теми студентами, для которых участие в многочисленных дополнительных мероприятиях и большая нагрузка являются факторами, помогающими им более эффективно организовать свое время.

Большинство респондентов признает, что гуманитарная составляющая позволяет им раскрыть в себе некоторые способности и склонности, которые даже если и не имеют прямого отношения к направлению их подготовки, могут оказаться полезными в их дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, одной из основных функций гуманитарной составляющей в системе высшего профессионального образования является развитие гибких навыков.

Гибкие навыки включают в себя когнитивную гибкость, способность принимать сложное устройство мира, находить взаимосвязи между разными отраслями и адаптироваться к меняющимся условиям. Согласно современным исследованиям, в связи с экономическими изменениями во всем мире и развитием информационных технологий профессиональный успех в большей мере зависит от над-профессиональных компетенций (soft skills), чем от жестких компетенций (hard skills) (Ивонина и др., 2019). Согласно результатам анкетирования, большинство студентов осознает важность развития гибких навыков наряду с компетенциями, непосред-

ственно относящимися к их будущей профессии.

Кроме того, участники анкетирования указали, как именно гибкие гуманитарные навыки могут способствовать их карьерному росту. Необходимо отметить, что большинство респондентов указали на значимость soft skills в командной работе. По-видимому, студенты сознают, что в дальнейшей профессиональной деятельности им предстоит участвовать в крупных проектах, при выполнении которых действия всех членов рабочей группы должны быть хорошо скоординированы. Именно в процессе участия во внеаудиторной деятельности учащиеся могут приобрести такие необходимые навыки работы в команде, как совместное принятие решений, умение выслушать мнение других участников и найти компромиссное решение, а также способность контролировать свои эмоции и принимать критику.

Более половины респондентов согласны с утверждением, что гуманитарные навыки способствуют развитию организаторских способностей. Умение правильно распределить время и ресурсы в процессе выполнения проекта также является одной из составляющих командной работы. Часто организаторские способности напрямую связаны с лидерскими качествами, на возможность приобретения которых благодаря развитию гуманитарных навыков указало более трети всех участников анкетирования.

Многие респонденты считают, что активные участники внеаудиторной деятельности чаще всего изначально являются общительными личностями, склонными к установлению социальных контактов. Однако почти треть участников опроса не согласилась с

утверждением, что только студенты, в достаточной мере владеющие навыками межличностного общения, охотно участвуют в общественной жизни вуза. Многие недостаточно социально адаптированные студенты участвуют во внеаудиторной деятельности именно для того, чтобы сформировать в себе психологические характеристики, необходимые для установления контакта со сверстниками.

Анкетирование также позволило выяснить, по каким причинам, помимо формирования социальных навыков, студенты принимают участие во внеаудиторной деятельности. Ответы большинства учащихся на данный вопрос указывают на то, что в основном они руководствуются личными практическими и карьерными целями, такими как желание быть замеченными уже в процессе обучения в вузе, а также получить дополнительные навыки, повышающие их шансы удачного трудоустройства. Однако около четверти учащихся не руководствуются соображениями будущей профессиональной карьеры и занимаются внеаудиторной деятельностью для того, чтобы приносить пользу людям. Указанные ответы студентов напрямую связаны со следующим вопросом – о видах внеаудиторной деятельности, в которых студенты хотели бы участвовать, поскольку предложенные в анкете варианты включали как программы, направленные на получение учащимися неформального образования, так и подразумевающие общественно полезную деятельность.

Значительная часть участников опроса выбрала виды деятельности, способствующие их личностному и профессиональному развитию, такие как обучение по неформальным гу-

манитарным программам, публичные выступления, участие в различных конкурсах и спортивных мероприятиях. Меньшее число студентов выбрало виды деятельности, приносящие пользу окружающим людям, нежели самим учащимся, такие как участие в организации мероприятий, работа адаптером и волонтерская деятельность. Указанное соотношение наглядно иллюстрирует заинтересованность большинства студентов в своем личном развитии. С другой стороны, значительное число студентов все же готово принимать участие в общественно полезной деятельности.

При ответе на вопрос о том, как именно гуманитарные дисциплины должны изучаться в неязыковом вузе, большинство студентов высказалось против обязательного включения гуманитарных дисциплин в учебную программу, но почти все участники опроса согласились с необходимостью их изучения в более свободной форме. Хотя согласно требованиям Министерства высшего образования и науки гуманитарные дисциплины в обязательном порядке присутствуют в программе неязыковых вузов, лишь незначительный процент студентов считает, что они должны изучаться в рамках основной учебной программы. Возможно, студенты более охотно изучали бы гуманитарные дисциплины, если бы им была предоставлена возможность свободного выбора, поскольку она является ключом к самопознанию и пониманию своих желаний. При возможности выбора из ряда гуманитарных предметов студенты принимали бы осознанное решение, что позволило бы им нести ответственность за получаемые знания и приобретаемые гибкие навыки. Лишь небольшое число респондентов

высказалось за полное исключение предметов гуманитарного цикла из основной учебной программы, что говорит о желании большинства студентов получить всестороннее развитие во время обучения в вузе.

Несмотря на вышесказанное, в ряде случаев студенты по тем или иным причинам не желают изучать гуманитарные дисциплины. Эти причины было необходимо выявить с помощью анкетирования, для того чтобы впоследствии их устранить, внося изменения в их преподавание. Половина участников опроса в целом не довольна системой и методикой преподавания гуманитарных дисциплин. Более трети респондентов находят учебный материал недостаточно интересным, и примерно то же количество учащихся считает, что их нежелание изучать гуманитарные дисциплины вызвано неумением преподавателя заинтересовать аудиторию. Ответы студентов на указанный вопрос говорят о необходимости более тщательной разработки учебных материалов по гуманитарным предметам и более внимательного подхода к выбору преподающего их педагога.

Как было указано вначале, гуманитарная составляющая также включает в себя дополнительные образовательные программы. Многие респонденты не смогли ответить на вопрос о важности внедрения неформальных образовательных программ в основную программу обучения в неязыковом вузе, поскольку они не обладают достаточным количеством информации о подобных программах. Однако значительное количество участников опроса указывает на важность интегрирования неформальных образовательных программ в основную программу обучения в неязыковом вузе, поскольку

они осознают, что без гуманитарного развития не будут достаточно востребованы в условиях современной жизни. Например, такая неформальная образовательная программа, как «Школа риторики», может способствовать развитию речевой культуры студентов, а «Школа гидов-экскурсоводов» поможет расширению их международных контактов, поскольку они смогут проводить экскурсии по городу для зарубежных студентов.

Еще одним компонентом гуманитарной составляющей является внеаудиторная деятельность в таких формах, как студенческие проекты, мероприятия, конкурсы и клубы. Важность указанных видов деятельности признается большинством студентов, поскольку, как говорилось выше, участие в них помогает студентам установить социальные контакты в рамках университета, приобрести межличностные навыки и в целом повысить их шансы трудоустройства.

В целом результаты анкетирования указывают на необходимость дальнейшего развития гуманитарной составляющей в неязыковом вузе. Однако организаторы, педагоги и методисты должны учитывать мнение студентов о форме и содержании внеаудиторной деятельности и гуманитарных дисциплин, преподаваемых в вузе, что может быть достигнуто с помощью устных и письменных опросов учащихся.

Кроме того, для того чтобы выявить, какие виды неформальных образовательных программ и внеаудиторной деятельности подходят тому или иному студенту, из каких он мог бы извлечь максимальную пользу, целесообразно проводить психологические тесты на определение типа личности. Это поможет значительно

укрепить гуманитарную составляющую в неязыковом вузе и перевести ее на качественно новый уровень.

Анкетирование также позволило сделать вывод о том, что выбор того или иного вида внеаудиторной деятельности или гуманитарной дисциплины зависит от личных склонностей или интересов студента, поэтому целесообразно предлагать учащимся как можно более широкий спектр неформальных образовательных программ и внеаудиторных мероприятий в рамках вуза.

Результаты анкетирования, а также анализ различных направлений деятельности центра «Гармония» позволили выявить наиболее оптимальные способы внедрения неформального гуманитарного образования в политехническом вузе. Из всех направлений деятельности, предлагаемых центром «Гармония», таковыми представляются неформальные образовательные программы, такие как «Школа риторики» и «Школа гидов-экскурсоводов».

Необходимо также учитывать, что современные студенты подходят к любому виду деятельности с практической точки зрения и заинтересованы в том, чтобы их внеаудиторная работа и обучение по неформальным образовательным программам непосредственно (с помощью установления личных контактов) или косвенно (посредством формирования необходимых личностных характеристик или определенных навыков) могли способствовать их будущему трудоустройству.

При эффективной организации внеаудиторной деятельности и успешной интеграции основного и неформального гуманитарного образования даже студенты, на сегодняшний день не участвующие в общественной жизни

своего университета, могут найти свое место в общем культурно-образовательном пространстве вуза.

Литература

1. *Александрова И.И.* Интеграция основного и дополнительного образования в условия сельской школы. URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/585246/>.
2. *Бирюкова И.К.* Неформальное образование: понятие и сущность // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 10. С. 18–20.
3. *Зорина Е.С.* Смыслотехники развития ценностно-смысловой сферы подростков-волонтеров // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 10. С. 103–107.
4. *Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М.* Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Наукосведение. 2017. Т. 9, № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>.
5. *Маркова А.А., Юртаева Л.В.* Значимость гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Решетневские чтения. 2018. № 2. С. 577–578.
6. *Попова Н.В.* Социальное направление деятельности центра личностного развития студентов современного вуза // AlmaMater (Вестник высшей школы). 2015. № 12. С. 19–24.
7. *Романенко Н.М.* Университеты третьего поколения и их приоритетные задачи в реализации социальных функций // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 12. С. 41–50.
8. *Bakilapadavu, G. and S. Shekhavat,* 2013. Integrating humanities and liberal arts in engineering curriculum: need, experiences and new directions // Social Sciences & Humanities, 21 (1): 373–387.
9. *Clegg, S., J. Stevenson and J. Willott,* 2010. Staff conceptions of curricular and extracurricular activities in higher education. Higher Education, 59 (9): 615–626.
10. *Covay, E. and W. Carbonaro,* 2010. After the bell: participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. Sociology of Education, 83 (1): 20–45.
11. *Jæger, M.M.* Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. Sociology of Education, 84 (4): 281–298.
12. *Martin, A.J. et al.,* 2014. Boarding school, academic motivation and engagement, and psychological well-being: a large-scale investigation. American Educational Research Journal, 51 (5): 1007–1049.
13. *Russo, M.T.,* 2012. Humanities in engineering education. In: Developments in engineering education standards: advanced curriculum innovations (pp. 285–300). Hershey: IGI Global.
14. *Sharma, R.K.,* 2013. Lending human touch: the role of humanities in engineering education. Research on Humanities and Social Sciences, 3 (8): 35–37.
15. *Dubreta, N.,* 2014. Integration of social sciences and humanities into mechanical engineering curriculum. Interdisciplinary Description of Complex Systems, 12 (2): 137–150.

References

1. *Alexandrova, I.I.* Integration of general and additional education in the conditions of rural schools. URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/585246/>. (rus)
2. *Biryukova, I.K.,* 2012. Informal education: the concept and essence. Proceedings of Volgograd State Pedagogical University, 10: 18–20. (rus)
3. *Zorina, E.S.,* 2015. Sense-related techniques for developing value-notional sphere of teenage volunteers. News-bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 10: 103–107. (rus)
4. *Ivonina, A.I., O.L. Chulanova and Yu.M. Davletshina,* 2017. Modern directions of theoretical and methodological findings in the field of management: the role of soft skills and hard skills in the professional and career development of employees. Science of science, 9 (1). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>. (rus)
5. *Markova, A.A. and L.V. Yurtayeva,* 2018. Significance of the Humanities at a technical university. Reshetnev Readings, 2: 577–578. (rus)
6. *Popova, N.V.,* 2015. Social direction of the center for personal development of students at a modern university. AlmaMater (Higher School Journal), 12: 19–24. (rus)
7. *Romanenko, N.M.,* 2017. Universities of the third generation and their priority tasks in rendering social functions. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 41–50. (rus)
8. *Bakilapadavu, G. and S. Shekhavat,* 2013. Integrating humanities and liberal arts in engineering curriculum: need, experiences and new directions. Social Sciences & Humanities, 21 (1): 373–387.
9. *Clegg, S., J. Stevenson and J. Willott,* 2010. Staff conceptions of curricular and extracurricular activities in higher education. Higher Education, 59 (9): 615–626.
10. *Covay, E. and W. Carbonaro,* 2010. After the bell: participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. Sociology of Education, 83 (1): 20–45.
11. *Jæger, M.M.* Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. Sociology of Education, 84 (4): 281–298.
12. *Martin, A.J. et al.,* 2014. Boarding school, academic motivation and engagement, and psychological

- well-being: a large-scale investigation. *American Educational Research Journal*, 51 (5): 1007–1049.
13. *Russo, M.T.*, 2012. Humanities in engineering education. In: *Developments in engineering education standards: advanced curriculum innovations* (pp. 285–300). Hershey: IGI Global.
 14. *Sharma, R.K.*, 2013. Lending human touch: the role of humanities in engineering education. *Research on Humanities and Social Sciences*, 3 (8): 35–37.
 15. *Dubreta, N.*, 2014. Integration of social sciences and humanities into mechanical engineering curriculum. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 12 (2): 137–150.

**ТЕОРИЯ
И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Шоган В.В., Метелкина Ж.С., Сторожакова Е.В.**
Глубинная технология образования в организации
просветительской лекции

УДК 37.022

DOI 10.18522/2658-6983-2020-05-51-58

**Шоган В.В.,
Метелкина Ж.С.,
Сторожакова Е.В.**

ГЛУБИННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ЛЕКЦИИ

Ключевые слова: глубинная технология, просветительская лекция, целеполагание, погружение, самостоятельность, актуализация, индивидуальный подход при микрогрупповом обучении, лекция-образ, лекция-мышление, лекция-настроение, лекция самостоятельного действия, лекция актуализации и проповеди.

В последнее время в исследованиях педагогов, философов и психологов, а также в государственном образовательном стандарте используется категория глубинности. Определение глубинности столь размыто и расплывчато, что многие исследователи, характеризуя эту категорию, склонны к субъективизму, к абсолютно противоположным определениям. Между тем глубинность – это интерпретация человеческого бытия, или, по Хайдеггеру, «духа человека». «Метафизика – это вопрошание сверхсущего, т.е. духа человека» (Heidegger, 1948, р. 24). Бытие, или дух человека выражается в образах бытия, которые имеют название модусов.

Итак, модус бытия – это образ человеческого сознания и самосознания. Это некоторая тождественная мера отношения, которая выражается в пяти его проявлениях: целостность – взгляды человека на явление; мыслительность как движение к аспекту целостности; отраженность как желание быть понятым другим; созданность как продуктивное выражение человеческой сущности; воплощенность как внутренняя потребность самовыражения человека в реальности жизни, социуме. «Модус бытия – это образ глубинности» (Шоган, Сторожакова, 2019, с. 83).

Именно такое понимание модусов бытия дает возможность для определения некоторой инвариантной структуры процесса обучения, которая выглядит примерно так: образ соответствует целостности, анализ соответствует мыслительности, смысл соответствует отраженности, самостоятельная деятельность соответствует созданности, воплощенность – рефлексии (табл. 1). «Образ, анализ, смысл, действие, рефлексия – эта структура охватывает все уровни образования, в

том числе отдельные лекции и уроки» (Шоган, Сторожакова, 2019, с. 447).

Таблица 1

**Соответствие модусов бытия человека
и инвариантной структуры обучения**

Целостность	Мыслительность	Отраженность	Созданность	Воплощенность
Образ	Анализ	Смысл	Самостоятельное действие	Рефлексия

Именно такого рода структура является основой всех уровней учебного процесса и, естественно, просветительской лекции. Пять компонентов определяют замысел лекции. Под замыслом подразумевается такая организация содержания лекции, которая дает возможность вступить в действительный диалог со слушателями. Замысел лекции – это лекция для слушателей. Однако построение замысла зависит от регулятивных принципов глубинной технологии, среди которых первый – целеполагание. Имеется в виду движение лекции от цели через процесс к результату.

Технология предполагает пять направлений целеполагания:

1. Образовательное целеполагание, где лектор осмысливает будущее содержание лекции (символы, знаки, понятия, факты, события, персоны).
2. Развивающее целеполагание, где опережающе замышляются способы мышления аудитории – такого рода ситуации, в которых совершаются акты развития мыслительности слушателей (анализ, сравнение, вычленение главного, обобщение и т.д.).
3. Смысловое целеполагание, где подразумевается проживание предметных состояний глубинных диалогов с персонами культуры посредством

символов, ассоциативных схем, представленных судеб с их этическим и эстетическим анализом, а также элементы перевоплощения слушателей.

4. Действенно-практическое целеполагание, где замысел направлен в сторону специальных ситуаций, в которых рождаются акты абсолютной самостоятельности слушателей. Имеются в виду спонтанные монологи, суждения, умозаключения, создание эссе, схем и т.д.

5. Рефлексивное целеполагание, которым завершается лекция, где формулируется оценка произошедшего, самооценка понимания того, что слушали участники лекции, а также связь лекции с актуальностью, с судьбой каждого слушателя. «Пять направлений целеполагания представляют собой некоторый замкнутый круг, в котором актуализированы все истоки человеческого поведения: знания, осмысление, переживание, волеизъявление» (Сторожакова, 2014, с. 133).

Помимо этого, данный принцип предполагает наличие трех закономерностей:

1. Закономерность комплексного целеполагания, когда каждая логическая часть лекции рассматривается с позиции пяти показанных направлений.
2. Закономерность доминирующего целеполагания, где в каждой логической части, что естественно, должно доминировать одно из направлений целеполагания.
3. Закономерность тождества горизонтального и вертикального целеполагания, где горизонтально лекция рассматривается с позиции прошлого знания слушателей, настоящего их понимания и перспективного видения проблем лекции. Что тождественно с вертикальным целеполаганием, которое понимается как движение к актам глубинного самосознания слушателей.

Принцип погружения представлен особыми состояниями слушателей, которые проявляются в спонтанном настрое на лекцию, в знаково-символической атмосфере лекции (символы будущей лекции, схемы и таблицы, главные действующие персоны лекции). Сначала уровень схватывания. Это философская категория, которая на практике является переводом участников лекции из реальности в особую атмосферу. К примеру, в лекции по проблемам современного предпринимательства используется прием, в котором действует некоторый необычный факт. На столе лектора, так, чтобы все слушатели увидели это, лежат три тома «Капитала» К. Маркса. Эти объемные фолианты сразу же приводят слушателей в состояние внимания. Далее уже с позиций отрицания или положительного к ним отношения строится лекция. Далее наступает действенный уровень погружения, который связан с продумыванием и движением к нему различных самостоятельных действий аудитории. Это могут быть проблемные вопросы, интересные факты, логически завершенные с позиции действия части лекции. И наконец, телесно-физический уровень, который предполагает абсолютное отчуждение аудитории от внешней реальности и превращение физического состояния слушателей в протяженность лекции, способствующее формированию образовательного пространства как инобытия телесности субъекта образования. «Тотальная информационность и есть тело разума» (Heidegger, 1956, p. 52).

Принцип погружения имеет ряд закономерностей, которыми должен руководствоваться лектор:

1. Закономерность доминирующего триединства средств: слово, наглядность, действие. Причем, как показал опыт, начало лекции должно характе-

ризоваться доминированием слова, поскольку такое начало располагает слушателей к вступлению в диалог с лектором. Но это не значит, что вначале не может быть наглядности и действия, просто они выступают здесь на втором и третьем плане, т.е. иллюстрируют слово. Далее доминирует наглядность, а слово и действие – на втором и третьем плане. Завершается лекция самостоятельным действием слушателей в их монологах, суждениях, умозаключениях. Но это не означает, что действие не опирается на наглядность и словесные комментарии лектора.

2. Закономерность нарастания интереса и разнообразия средств. Каждый последующий этап лекции должен быть интереснее предыдущего, следовательно, монолог должен сменяться диалогом, диалог – полилогом, и все должно двигаться от абстрактного содержания лекции к актуальному его преломлению.

3. Закономерность темпоритмической сообразности восприятия. Полученный исследовательский опыт указывает, что если в лекции доминирует мышление, то каждая последующая логическая часть должна быть ускореннее предыдущей. Если доминирует творческий акт, то лекция должна быть построена по принципу замедления на пути к творческому акту. Творческому акту соответствует чистое состояние сознания, и по этой причине ничто не должно мешать, подгонять, стимулировать рождение нового знания. Если же лекция построена на самостоятельной активности слушателей, то темпоритм ее не должен ни ускоряться, ни замедляться, а исходить из внутреннего темпоритма ее участников.

Принцип самостоятельности акцентирует замысел лектора на самостоятельной активности аудитории. Согласно этому регулятиву все долж-

но иметь самостоятельный контекст. Каждая логическая часть должна завершаться самостоятельным выводом слушателей, как и вся лекция должна завершаться самостоятельными суждениями и свободными высказываниями. Так как самостоятельность – это единственный критерий, в котором субъект – участник лекции притрагивается к модусам бытия, т.е. открывает в себе чистоту представлений, мышления, переживания, он готов вступить в глубинный диалог с лектором, слушателями, персоной культуры. Таким образом, диалог – это всегда общение, переведенное на уровень «Я – Ты», на уровень глубинных отношений (Сторожакова, 2006, с. 56).

Первая закономерность этого принципа звучит следующим образом:

1. Закономерность единства глубинного диалога и акта самостоятельности. Речь идет о том, что участники глубинного диалога обращены друг к другу с собственным, самостоятельным бытийственным откровением.

2. Закономерность определенности самостоятельного акта в просветительской лекции. Речь идет об абсолютной независимости самостоятельного акта, так как чем совершеннее условия, создающие максимальный эффект самостоятельности, тем выше образовательный эффект.

3. Закономерность движения к самостоятельности в лекции. Суть ее заключена в том, что любой образовательный акт лекции должен быть нацелен на его самостоятельное разрешение слушателем.

Принцип актуализации наиболее важен для замысла просветительской лекции, так как слушатели мотивированы совсем не знанием, хотя, конечно, оно имеется в виду, и не развитием своего мышления, хотя лекция этого не исключает. Они пришли для того,

чтобы пролить свет (просветительская лекция) на смысл современной жизни, на актуальные проблемы, которые с трудом понимаются в суматохе социума, на открытие собственной судьбы и жизни, что тоже невероятно актуально. Михаэль Френч подчеркивает, что «выбор человека даже на уровне лекционности должен носить свободный характер, потому что в нем есть метафизика сущности, метафизика трансформации» (Френч, 2015, с. 33).

Принцип актуализации также имеет ряд закономерностей:

1. Закономерность тождества актуального и жизненного в лекции. Здесь каждая логическая часть лекции имеет вначале актуальное происшествие, которое далее анализируется и комментируется с помощью лекционного содержания.

2. Закономерность устремленности к полезно-практическому действию. Слушатели должны пережить, абсолютно не сомневаясь, полезность для жизни полученных знаний. И такого рода аналогии обязательно продумываются лектором в замысле лекции.

3. Закономерность актуального возвращения. В идеале каждая лекция просветительского типа должна начинаться с актуального и завершаться актуальным, только на более высоком качественном уровне. Этот уровень достигается одухотворенностью прослушанного содержания лекции.

Принцип индивидуального подхода при микрогрупповой организации просветительской лекции предполагает такого рода замысел лекции, в котором лектор должен прежде всего ознакомиться с будущей аудиторией, с ее социальной характеристикой, возрастными особенностями и мотивами заинтересованности слушателей. На этой основе он может далее, особенно если это курс лекций, найти основа-

ние для разделения слушателей на микрогруппы, чтобы это разделение несло комплементарный, свободный характер, чтобы каждый участник микрогруппы чувствовал свою зависимость от микрогруппы, а микрогруппа отвечала за каждого. И это первая закономерность данного регулятива. А.В. Хуторской указывает: «Через личную деятельность в микрогруппе человек становится участником культурно-исторических процессов человечества» (Хуторской, 2017, с. 51).

Вторая закономерность говорит об обязательном продумывании соревновательного компонента между микрогруппами. И третья закономерность говорит о необходимости понимания каждой микрогруппой общего замысла лекции или практикума. Здесь возможно введение различных рейтингов, балльных оценок, комментариев по поводу успеха или неудачи микрогруппы.

Настало время напомнить об инвариантной структуре, на основе которой осуществляется замысел просветительской лекции: образ – анализ – смысл – действие – рефлексия. Здесь каждому компоненту структуры соответствует определенный тип лекции. Имеется в виду, что всеми типами лекций охвачена так называемая лично значимая тема. То есть это такая совокупность лекций, которая способна привести к изменению слушателей, к рождению в их сознании идеалов и убеждений. Это такая совокупность лекций, которая способна обогатить ценностно-смысловой багаж сознания слушателей. «Согласно этому построению, – пишет А.М. Руденко, – человек вбирает в себя прошлое, настоящее и будущее в одно мгновение» (Руденко, 2014, с. 259).

Образному компоненту соответствует лекция-образ, анализу – лекция-

мышление, смыслу – лекция-настроение, самостоятельному действию – лекция самостоятельного творческого действия, рефлексии – лекция актуализации и проповеди (табл. 2).

Таблица 2

Соответствие компонентов инвариантной структуры обучения и типов лекций

Образ	Анализ	Смысл	Самостоятельное действие	Рефлексия
Лекция-образ	Лекция-мышление	Лекция-настроение	Лекция-самостоятельного действия	Лекция-проповедь

Здесь важно понять, что в каждом из типов лекций является доминирующим компонентом содержания. К примеру, в лекции образного представления, с которой начинается любая лично значимая тема, главным компонентом содержания является символ. «Символ – это обобщающий сигнал целостности» (Пирс, 2000, с. 74). Он должен быть подобран так, чтобы его процессуальное функционирование охватывало тему в целом.

Именно по этой причине здесь используется прием перевода символа в ассоциативную схему. К примеру, в лекции по теме «Начало Петровской эпохи» слушателей попросили обратить внимание на сущность Северной войны 1700–1721 гг. Как известно, А.С. Пушкин назвал Петровскую эпоху окном в Европу. На экране появляется окно петровских времен со своеобразной рамой и дугой – округлостью сверху. Это окно рассматривается как свет, как тотальная возможность выхода России из морской замкнутости. А далее вся лекция строится по схеме окна. Подоконник – это Нарва, восходящие от него перекладины – мануфактуры, верфи, артиллерия. Следующая горизонтальная перекладина окна –

Полтавская битва 1709 г. Затем – вертикальные рамочные построения, в которых появляются надписи «Гангут», «Гренгам» и «Прутский поход Петра». Затем горизонтальная рамочная свая окна указывает на опустевшую казну, а полукруг окна знаменует собой Ништадтский мир 1721 г. В результате мы видим, как символ окна переводится в ассоциативную схему окна, а схема, состоящая из транспарантов, является собой целостное рациональное построение всей лекции. Это удобно и эффективно для запоминания и открытия сущности лекционного содержания.

То же самое можно сделать, переводя изображение паровоза и вагонов в понятие «сталинская индустриализация», а черно-белой маски – в понятие «хрущевская оттепель».

Лекция-мышление, главной задачей которой является соприкосновение с глубинным состоянием мыслительности, также имеет доминантный содержательный компонент – интригующее начало. Эта логическая часть лекции называется прерывающейся интригой, которая имеет разные формы: абстрактную, в которой слушатели отгадывают лишь одно слово в предложении, фразе; сюжетную, где повествование прерывается на самом пике интереса и затем постепенно открывается в течение лекции; художественную и игровую форму.

Интригующее начало – это интеллектуальный образ лекции, выполняющий функцию схватывания. В результате действия интригующего начала в аудитории обычно мгновенно выстраивается необходимое внимание и возникает неподдельный интерес к лекции. К примеру, в последнее время от аудитории различной социальной направленности поступают заказы на лекции проблемного характера, суть которых заключается в возникающих

в научной популярной литературе различных точках зрения на события исторического и актуального свойства. Так, в лекции по теме «Чингиз-хан» преподаватель обращается к слушателям вначале с небольшим повествованием о том, как раненный отравленной стрелой Чингиз-хан попросил перед смертью, чтобы старший сын пришел к нему за последними напутственными словами. На экране возникает фраза, которую Чингиз-хан сказал сыну. В этой фразе пропущено слово: «Золотыми поводьями ... мир!». Такого рода начало заинтересовывает аудиторию, высказывающую различное понимание этой фразы. Обычно в аудитории не догадываются о правильном понятии по причине того, что оно носит специфический, национальный оттенок. Преподаватель открывает одну из букв, но это тоже не приносит успеха аудитории. Далее излагается генезис возникновения Монгольской империи, характеризуется военная реформа, проведенная Чингиз-ханом, затем преподаватель указывает на 40 стран, завоеванных великим ханом монголов. После каждой логической части лектор возвращается к загаданному слову, открывая и открывая все новые буквы. И наконец, кто-то из аудитории догадывается, как звучит эта фраза полностью: «Золотыми поводьями взнуздать мир!». Интригующее начало, как обычно, создает условия для вступления в интеллектуальный диалог с аудиторией. Если интригующее начало удачно, то бывают лекции, в которых аудитория доходит до глубинного состояния мыслительности, она объединена общим замыслом лекции, слушатели забыли о реальности и буквально превратились в мысль. А если при таком построении лекции преподаватель опирается на закономерность нарастания интереса, где каждая логи-

ческая часть интереснее предыдущей, то эффект лекции может достигнуть высокого интеллектуального накала и чистого состояния мышления.

Следующий этап лично значимой темы связан с глубинным состоянием отраженности. Здесь важно, чтобы слушатели разделили судьбу персон истории, культуры и жизни, предлагаемых в лекции-настроения. Это возможно только при наличии конфликтного диалога, который, как известно, заложен в художественные средства: поэзию, музыку, драматургию и живопись. К примеру, лекция-настроение по теме «Кто победил в гражданской войне в России 1918–1920 гг.» начинается стихами Максимилиана Волошина «Гражданская война», которые оканчиваются словами:

*А я стою один меж них
В ревушем пламени и дыме
И всеми силами своими
Молюсь за тех и за других.*

Уже такое завершение стихотворения вызывает недоумение у одной части аудитории, ненависть у другой ее части и восторг у третьей. Задача лектора, понимая противоречивые чувственные тенденции, возникшие в сознании участников лекции, и используя художественные средства (к примеру, репродукции картин Юона «Новая планета», Кустодиева «Большевик», Петрова-Водкина «Смерть комиссара»), привести слушателей к выводу о том, что гражданская война всегда жестока и бессмысленна.

В следующем сюжете урока, который посвящен типологической персоне гражданской войны, где за основу взят рассказ «Седьмой» из романа «Плаха» Чингиза Айтматова, показан трагический поступок чекиста Сандро, которому было поручено убить грузинских меньшевиков, отступавших после разгрома в горы. По сюжету рассказа

они оказались его родственниками и близкими друзьями. Он выполнил задание, застрелил шестерых, а затем подошел к краю пропасти и седьмым патроном застрелил себя сам, демонстрируя тем самым и свою высокую нравственность, и бессмысленность гражданской войны как события. А далее слушателям лекции раздается текст стихотворения Максимилиана Волошина «Гражданская война», и они читают его вслух с комментариями лектора. Так завершается и становится целостным настроением лично значимой темы. В этом настроении вскрывается глубинный смысл события, его безответное проживание.

Особое место в лично значимой теме занимает просветительская лекция самостоятельного действия, где участникам раздаются тексты документов-источников, олицетворяющих определенную эпоху, жизнь и деятельность персон культуры, тексты в которых раскрывают научные достижения той или иной эпохи, отрывки из газетных статей, а иногда и целые газеты, суть которых слушатели должны прокомментировать. Такого рода комментарии завершаются обобщающим словесным монологом преподавателя. Эти обобщения возводят аудиторию от частных мнений к общему существенному научному выводу.

И наконец, лекция-проповедь, задача которой – перевести содержание лекции в актуальную жизнь и с помощью сравнительного содержания и безответной педагогики обратить слушателей к индивидуальной личностной рефлексии.

Таким образом, успех просветительской лекции зависит от реализации регулятивных принципов глубинной технологии и соблюдения инвариантных структур образовательных форм различных типов.

Литература

1. Пирс Ч.С. Начала прагматизма. Т. 2. Логические основания теории знаков. СПб.: Алетейя, 2000.
2. Руденко А.М. Философия. Ростов н/Д: Феникс, 2014.
3. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
4. Сторожакова Е.В. Старшеклассник в диалоге с вечностью. Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника в образовательном пространстве школы: учеб. пособие. М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2006.
5. Френч М. Лик премудрости. СПб.: Росток, 2015.
6. Хуторской А.В. Дидактика: учебник. СПб.: Питер, 2017.
7. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Методика обучения истории в школе. Ростов н/Д: Ростовкнига, 2016.
8. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Методика преподавания истории в школе: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2019.
9. Heidegger, M., 1948. Existence and being. Chicago: Regnery.
10. Heidegger, M., 1956. The way back into the ground of metaphysics. N.Y.: Meridian.

References

1. Peirce, Ch.S., 2000. Basics of pragmatism. Vol. 2. Logical foundations of the theory of signs. St. Petersburg: Aleteya. (rus)
2. Rudenko, A.M., 2014. Philosophy. Rostov-on-Don: Phoenix. (rus)
3. Storozhakova, E.V., 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: Vuzovskaya kniga. (rus)
4. Storozhakova, E.V., 2006. High school student in a dialogue with the eternity. Existential dialogues as a factor of value-semantic development of a high school student's personality in the educational space of a school: teaching manual. Moscow: MarT; Rostov-on-Don: MarT. (rus)
5. French, M., 2015. Face of wisdom. St. Petersburg: Rostok. (rus)
6. Khutorskoy, A.V., 2017. Didactics: textbook. St. Petersburg: Piter. (rus)
7. Shogan, V.V. and E.V. Storozhakova, 2016. Methods of teaching history at school. Rostov-on-Don: Rostovkniga. (rus)
8. Shogan, V.V. and E.V. Storozhakova, 2019. Methods of teaching history at school: teaching manual. Moscow: Yurait. (rus)
9. Heidegger, M., 1948. Existence and being. Chicago: Regnery.
10. Heidegger, M., 1956. The way back into the ground of metaphysics. N.Y.: Meridian.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Кишко О.Н.** Использование креативного потенциала языка в формировании творческих способностей студентов
- **Колодовская Е.А.** Проблема развития исследовательской активности студентов-логопедов в системе профессиональной подготовки
- **Писаренко В.И., Шепелев А.И.** Особенности термина «критическое мышление» в контексте интегративного подхода к профессиональной подготовке учителей иностранного языка

УДК 37.036.5 : 372.881.1
DOI 10.18522/2658-6983-2020-05-61-73

Кишко О.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: творческие способности, креативность, онтологический подход к изучению языка, творческий потенциал языка, динамическая модель языковой реальности.

Задача повышения интеллектуально-творческого потенциала общества определяет перспективы развития современного общества и, соответственно, становится предметом современных исследований и государственных программ. Объективные потребности современного развития общества требуют в первую очередь переосмысления места и роли образования, где востребованной становится подготовка специалиста и формирование личности, способной творчески решать существующие и возникающие проблемы общества и цивилизации в целом.

Особая роль, отведенная сфере образования, заключается в решении одной из основных проблем – формирования личности с развитыми творческими способностями в самом широком смысле, понимаемыми как творческое мировоззрение и творческое отношение к себе и к миру. В связи с этим основной целью современного образования становится не только усвоение постоянно увеличивающегося объема знаний или по меньшей мере умение ориентироваться в потоке все возрастающего объема информации, но и получение, создание, производство знания, которого нет, но потребность в котором назрела (Долженко, 2010; Fortunato et al., 2018; Juhl et al., 2019; Pietrzak et al., 2018; Pink, 2005; Sunley et al., 2019).

В последние десятилетия тема развития творческого потенциала и творческих способностей входит в повестки научных конференций и общественных обсуждений, становится предметом исследования диссертаций и темой публикаций; появляются учебные пособия, разрабатываются новые технологии и методы развития творческого потенциала и творческих способностей (Барышева, 2016; Панфилова, 2013; Петрушин, 2017; Степанов, 2000; Ху-

торской, 2003). Возрождение интереса к теме творчества можно объяснить тем, что жизнь современного человека протекает в постоянно изменяющемся мире и представляет собой творческий процесс, творческий акт познания и самопознания человека. Именно то, насколько ему удастся понять окружающий мир и себя в этом мире, творчески интерпретировать окружающую действительность и создать креативную картину мира, определяет то, насколько полно удастся человеку осознать и проявить свое сущностное начало и реализовать себя в этом мире. Продуктивная, творческая жизнь возможна потому, что каждый человек обладает творческим потенциалом и творческими способностями, которые при определенных условиях развиваются и проявляются во всех сферах жизни, включая сферу общения, сферу познавательной деятельности и сферу профессиональной деятельности.

В связи с возрождением интереса к теме творчества в целом актуальны идеи возрождения онтологического подхода к языку, в рамках которого открываются возможности для объяснения истоков и сущности творческого потенциала языка, что позволяет обосновать возможность активизации индивидуального творческого начала в языке, реализуемой посредством творческого компонента языка, у обучаемых в условиях высшей школы (Амельченков, 2009; Журавлева, 1999; Кудряшова, 2005). С одной стороны, онтологический подход к языку не утрачивает своей актуальности в связи с проблемой индивидуального активно-творческого мировосприятия в условиях развития информационных технологий и инноваций в сфере аудиовизуальных средств социальной коммуникации. В создавшихся условиях сознание человека находится под воз-

действием популярных тем и языковых штампов, в потоке которых постепенно утрачивается индивидуальное своеобразие. В результате информационно насыщенной коммуникации становится сложнее противостоять мнению в общепринятом русле и формировать собственное индивидуальное мнение. С другой стороны, проблема онтологического статуса языка не утрачивает своей актуальности в связи с проблемой разработки базовых принципов духовного существования человека XXI в., связанных с активизацией языкового сознания Homo creans (человека творящего) (Сергаева, 2012) посредством творческого потенциала языка.

Представленные проблемы заставляют современных философов искать причины и пути преодоления подавляющего воздействия языка, стимулирования творческой смыслополагающей человеческой активности, направленной на осмысление и преобразование мира; ставят задачу перед исследователями и преподавателями высшей школы научить студентов выделять предпосылки собственного видения мира и развить у них способность оценивать и видоизменять собственную картину мира (Заборская, 2005; Иванова, 2010; Тарасова, 2011). В этом смысле широкие возможности открываются в условиях современного развития образовательной среды в высшей школе, что определяется богатством спектра изучаемых предметов и наличием предметов, основанных на изучении языка в широком смысле, в том числе национальной литературы и философии как на родном, так и на иностранных языках.

В статье представлены идеи возрождения онтологического подхода к языку как попытки целостного философско-теоретического осмысления природы языка в философской мысли

XXI в. и формирования синтетической философской модели языка на примере предлагаемой в рамках представленного подхода динамической модели языковой реальности для обоснования наличия индивидуального творческого начала в языке.

Принимая для целей настоящей статьи комплексное определение творчества, учитывающее его онтологическую, аксиологическую и эстетическую составляющие и выделяющее активность субъекта, преодолевающую предустановленные границы деятельности, как движущую силу творчества (Новая философская энциклопедия, 2000–2001), и определяя творческие способности как способность осуществлять деятельность, направленную на «конструктивное преобразование информации и созидание инновационных результатов, субъективно и объективно значимых» (Барышева, 2016, с. 293), и способность проявлять активность, преодолевающую предустановленные границы деятельности, а также понимая развитие творческих способностей в связи с развитием творческой мысли, рожденной вследствие реализации индивидуального творческого начала в языке и индивидуальной языковой способности, мы будем рассматривать проблему онтологического статуса языка с точки зрения его познавательных и ценностных возможностей, творческого и репрессивного потенциалов.

Основной задачей языка в номиналистической концепции было обеспечение передачи и хранения информации, необходимой для адекватного и эффективного взаимопонимания людей. Сторонники реалистической методологии подчеркивали вторичность языка и рассматривали язык как структуру, несущую смыслы (Амирова и др., 2005). В целом интерес к языку

связывался с проблемами мышления и познания, таким образом основным был вопрос адекватности или неадекватности выразительных средств языка задачам познавательной деятельности.

Ситуация меняется с появлением огромного массива философских исследований языка, посвященных природе знака и проблемам понимания. Язык становится объектом изучения герменевтики. Философы обращают внимание на исторический, социокультурный и индивидуальный контексты процесса понимания смысла. Герменевтика, возникшая под влиянием историзма В. Дильтея и феноменологии Э. Гуссерля, провозглашает универсальность предпонимания, которое возможно благодаря включенности понимающего индивида в исторический и социокультурный контекст. Таким образом провозглашается некое изначальное существование высказываний языка в структуре человеческой экзистенции – допредикативное предпонимание, входящее в структуру человеческого поведения в мире, не нуждающееся во внешнем словесном выражении (М. Хайдеггер, Г. Миша, Х. Липпс, Х.-Г. Гадамер). В таком подходе затронуты два аспекта понимания – экзистенциальный (проблема понимания другого «я») и онтологический (проблема допредикативного знания, т.е. предпонимания) (Журавлева, 1999).

Ценнейший вклад в понимание онтологического статуса языка, его познавательных и ценностных возможностей внесли русские философы А.А. Потебня, А.С. Хомяков, С.Н. Булгаков, П.А. Флоренский, А.Ф. Лосев, Г.Г. Шпет. В свете онтологического подхода к изучению языка их работы имеют, по мнению целого ряда современных философов, непреходящее методологическое значение (Бердяев, 2018; Потебня, 1989; Розанов, 1990).

Онтологическая парадигма понимания сущности языка означает, что онтологическая сущность языка связана не только с восприятием мира человеком, но и с реальностью мира в целом. В своей исходной сущности язык является смысловым измерением мира. В таком понимании языка можно говорить о его онтологичности, характеризующейся определенными чертами. Выделяют две взаимосвязанные онтологические черты языка. Первая онтологическая черта – духовно-материальная природа языка – проявляется в исконной укорененности языка в человеческой природе. Язык составляет неотъемлемую характеристику бытия человеческого сознания, «в мире смыслов обитающего и творчески преумножающего свою “смысловую обитель”» (Журавлева, 1999, с. 28). При этом язык никогда полностью не имманентен человеческому миру, так как его базовые смыслы и структуры не создаются человеком произвольно, они – трансцендентны, поскольку именно «творчески распаковываются усилиями его сознания» (там же, с. 29).

Вторая онтологическая черта неразрывно связана с первой – это посредническая природа языка, которая проявляется в исчезновении материальных структур языка в тот момент, когда состоялось донесение смысла и понимание. Для описания посреднической онтологической черты языка необходимо использование категориальной пары «сущее – несущее». Категория «сущее» понимается как все то, что приобрело реальное воплощение. Категория «несущее» понимается как несущая основа с двумя планами выражения – материальным планом языка (представлен знаково-символической структурой конкретного языка) и духовным планом языка (реализуется в сфере значения и отражает

динамический аспект его бытия). То есть смысл становится сущим благодаря несущей (доносящей смысл при произнесении) составляющей языка – посредническо-несущая природа человеческого языка. Таким образом, онтологичность языка проявляется в имманентно-трансцендентной и сущее-несущей посреднической природе языка.

Наряду с вышеназванными чертами языку присущ ряд предельно противоположных онтологических характеристик, природа которых заключена в антиномичной природе самого человеческого сознания, неотъемлемой частью бытия которого является язык. Одним из вариантов проявления антиномической природы языка, который уже давно заметили мыслители, является полярность проявлений человеческой психики и неоднозначность высказываний человеческого языка. В связи с этим интересен образ крылатой парной колесницы и возничего, который ввел Платон, говоря о человеческой душе (Платон, 1993). Согласно Платону, конь белой масти – символ светлых, благородных побуждений человека. Этот образ применим и к языку, в котором светлое начало проявляется в творческих, креативных возможностях языка, – символ творческого потенциала языка. В. фон Гумбольдт писал в своей главной философско-методологической работе «О различии строения человеческих языков»: «Как невозможно исчерпать содержание мышления во всей бесконечности его связей, так неисчерпаемо множество значений и связей в языке» (Гумбольдт, 1984, с. 82). Иными словами, с точки зрения творческих потенциалов, несмотря на ограниченный набор несущих средств выражения, язык всегда устремлен к самосовершенствованию, представляя бесконечный созидательный

тельный процесс. В то же время, по утверждению Платона, в природе человеческой души есть и «конь черной масти» – «друг наглости и похвальбы, от кося вокруг ушей он глухой и еле повинуется бичу и стрекалам» (Платон, 1993), который, соответственно, может выступать символом репрессивного аспекта языка с проявлением его авторитарной сущности, когда бессознательное использование слов с закрепленным за ними в повседневном употреблении ограниченным набором значений подавляет мысль, порождая унифицированное языковое сознание.

Итак, онтологичность языка подразумевает его диалектическое взаимодействие с творческой мыслью, при котором мысль стремится к преодолению избирательности восприятия и ранее сформированных мыслительных шаблонов, проявляющихся в лексической фиксированности конкретного языка, т.е. реализация творческого потенциала языка проявляется в творческой деятельности мысли – «в творческой значимо-смысловой структуризации (акцентуации) реальности» (Журавлева, 1999, с. 38), отражая зависимость от конкретной культурно-исторической традиции, от текущего социального контекста и от экзистенциальной специфики носителя языка и таким образом определяя индивидуальные оттенки мировидения.

Наглядным изображением сложности взаимосвязей представленных выше онтологических характеристик языка служит динамическая модель языковой реальности, где язык рассматривается в комплексном единстве четырех структурных компонентов. Отдельная ценность подобного представления языковой реальности заключается в демонстрации удельного веса и качественной специфики каждого структурного компонента, что

позволяет определить особенности индивидуальной динамики языковой способности, т.е. индивидуальную специфику.

Первый структурный компонент – физиологический. Физиологический компонент в самой незначительной мере определяет индивидуальную специфику языковой способности, так как лишь фиксирует нормативную структурно-функциональную организацию мозгового субстрата, необходимую для адекватной реализации присущей каждому человеку языковой способности.

Второй структурный компонент – приобретаемое в собственном опыте мира индивидуальное смысловое наполнение абстрактных общеупотребительных слов и выражений, набор которых обычно определен социокультурными реалиями обыденного общения; это контекст понимания, расширяющийся с приобретением индивидуального опыта бытия в мире и во многом определяющий внерефлексивность говорения и понимания в обыденном (бытовом) общении. Этот структурный компонент языковой реальности, в отличие от физиологического, в большей мере определяет индивидуальную специфику смысловой и выразительной организации речи, отражая личный опыт познания мира, но сохраняет нормативность, свойственную социокультурным реалиям бытия конкретных коммуникативных сообществ.

Третий структурный компонент отражает опыт опосредованного постижения мира, приобретаемый в процессе приобщения к культурно-исторической традиции настоящей языковой общности, к ее социальным реалиям. Но при этом для данного компонента характерно – по мере расширения и углубления опыта опосредованного по-

стижения мира – формирование более сложной личностно значимой организации действительности в силу увеличения «нагруженности» восприятия (Журавлева, 1999, с. 41), понимаемой как восприятие мира в результате погружения в контекст коммуникативного взаимодействия. Несмотря на то, что по сравнению с предыдущими данный структурный компонент придает большую индивидуальную окраску языковой способности в силу опосредованного личностно значимого постижения мира, проявляющегося в различных по интенсивности и глубине знаниях субъектов, для него характерно интуитивное понимание в среде приблизительно в равной мере «нагруженных» субъектов (например, в профессиональном сообществе), при котором редко возникает непонимание, следовательно, проблема понимания не акцентируется и отсутствует необходимость прилагать творческие усилия, восполняющие проблемы непонимания.

Четвертый структурный компонент – творческий. Он связан с личным опытом мысли в результате побуждения прилагать рефлексивные усилия для поиска путей преодоления непонимания, вызванного в том числе непривычным контекстом или неравномерной «нагруженностью» восприятия общающихся сторон. Наличие творческого компонента, существенного для индивидуальной реализации языковой способности, не ограничивает общение лишь передачей сообщений на уровне обмена информацией, но позволяет преодолеть социальные штампы и передавать индивидуальные оттенки мировидения в оригинальной индивидуальной мысли. Наличие данного компонента обеспечивает творческий потенциал языка.

Выделение четырех структурных компонентов языковой реальности

носит условный характер, так как они представляют собой едино-раздельную сущность, находясь в тесной взаимосвязи и являясь в равной степени важными при осуществлении речевой деятельности. Все структурные компоненты, как единая сущность, развиваются параллельно на протяжении всей жизни индивида без какой-либо последовательности в формировании. В то же время раздельная сущность, проявляющаяся в специфическом доминировании того или иного компонента и в вариативности их сочетаний, отражает специфику разнообразных стилей речи – индивидуальных, групповых, социальных. Различия в стилях могут проявляться в наборе слов, типичных речевых оборотах и фразах, в сложности используемых грамматических конструкций, интонационных и поведенческих особенностях индивидов.

В зависимости от интенсивности проявления творческого компонента в употреблении языка индивида выделяют две основные онтологические функции языка – коммуникативную и познавательную. Выделение коммуникативной и познавательной функций в представленном понимании обусловлено двумя противоположными проявлениями природы (духовно-материальной антиномической посредническо-несущей) человеческого языка: 1) относительно целей использования языка и, соответственно, 2) относительно выбора выразительных средств и использования творческих потенциалов языковой реальности.

Коммуникативная функция языка в представленной дихотомии реализуется в обеспечении взаимопонимания сторон, объединенных конкретными целями и общими интересами, и доступного обмена необходимой информацией. Коммуникативная функция языка проявляется в утилитарно-ком-

муникативном функционировании языка, на уровне которого отсутствует необходимость использования его творческих потенций, напротив, использование неоднозначных выражений или терминов может препятствовать взаимопониманию как в бытовом, так и в профессиональном общении. В качестве примера сознательной установки на использование языковых штампов типичного словоупотребления можно привести нормированные языки и терминологические системы в научных и профессиональных сообществах. Подобное употребление языка характеризуется малой степенью смысловой индивидуальности языковых выражений, обусловленной отсутствием собственно творческой интенции на новое осмысление привычного.

Познавательная, или мыслительная (интеллектуальная) функция языка имеет противоположные цели, которые проявляются в установке на духовный и культурный рост мыслящих субъектов – участников взаимного творческого диалога друг с другом, с миром и с языком. Подобное взаимодействие на основе творческого диалога с языком обогащает всех его участников в познавательном аспекте, включая сам язык, который является несущим основанием смыслового взаимодействия, определяя продуктивность или непродуктивность взаимодействия. Олицетворением подобного взаимно созидающего смысла диалога с языком является изучение национальной литературы и философии. С одной стороны, в национальной литературе и философии обогащаются новыми смыслами сам язык. С другой стороны, обогащенный творческими потенциями язык, выступая опосредующим звеном в познавательном аспекте понимания новых смысловых

потенций и новых переживаний, способен расширять границы индивидуального восприятия мира и обогащать духовную жизнь индивида.

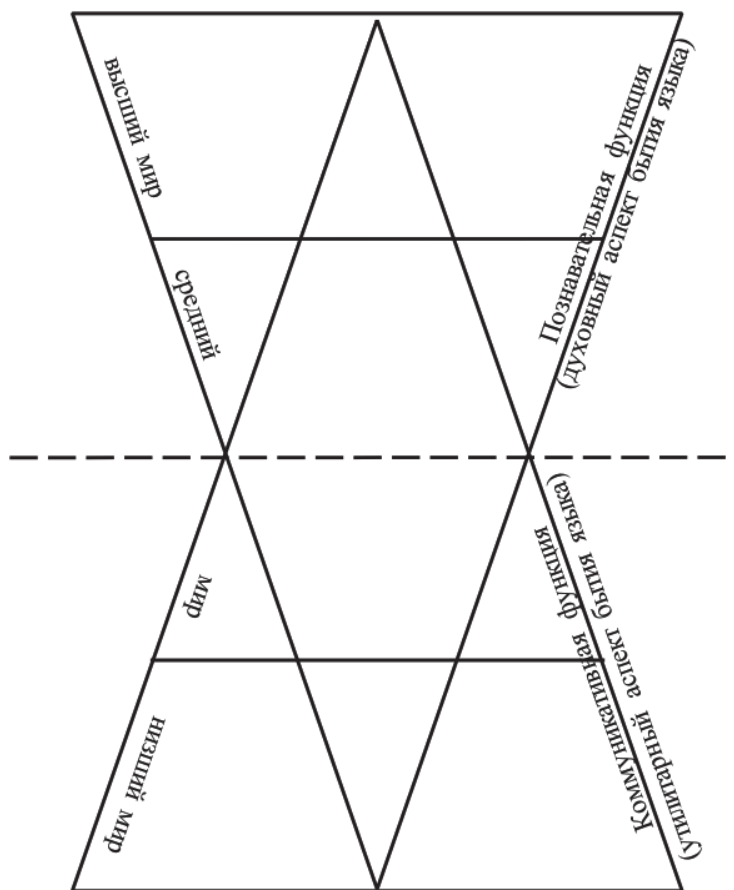
Две выделенные онтологические функции языка – коммуникативная и познавательная – основаны на единстве всех четырех структурных компонентов бытия языка, находящихся в тесном диалектическом взаимодействии друг с другом, но это не является основанием для тождественности функций языка. Так, например, познавательная функция может пересекаться с коммуникативной в сфере межкультурного диалога или в экзистенциально «нагруженной» беседе двух творческих личностей, общение которых не ограничивается задачами доступного обмена информацией; но она может проявляться и в чистом виде, например, в поэтическом творчестве. В поэзии творческий структурный компонент выражен в максимальной степени, поэтому поэтическое творчество является абсолютным проявлением индивидуального и национально-культурного функционирования языка. Для описания проявления творческого (креативного) или противоположного ему репрессивного потенциала языка используют термин «модальность», которым обозначают «качественную характеристику функциональных проявлений языка (коммуникативных и познавательных), выражающуюся в его способности оказывать творческое, стабилизирующее или подавляющее воздействие на языковое сознание индивидов, на личную смысловую организацию их мировосприятия» (Журавлева, 1999, с. 46). В национальной литературе (включая поэзию) и философии проявляется креативная функциональная модальность человеческого языка. Полярная противоположность креативной модально-

сти – репрессивная функциональная модальность – проявляется в авторитарном воздействии языковых структур на языковое сознание индивидов, например в насыщенном социальными идеологемами тексте.

Описание динамически-функционального подхода к языку как онтологической целостности можно представить в виде наглядной схемы-модели, в основе которой лежит «парадигма» Николая Кузанского – две взаимопроницаю-

щие пирамиды света и тьмы (рисунок). В данной модели репрессивная функциональная модальность языка представлена «пирамидой тьмы», а креативная функциональная модальности языка, соответственно, – «пирамидой света», при этом обе модальности относятся к познавательному и коммуникативному функциональному проявлению языка. Таким образом, достигается вертикальный срез языка, отражающий динамический аспект его бытия.

Креативная функциональная модальность
(основание «пирамиды света»)



(основание «пирамиды тьмы»)

Репрессивная функциональная модальность

«Высший мир» в данной модели полностью соответствует познавательной функции языка с наиболее интенсивным проявлением духовного аспекта бытия языка (творческого компонента); высшей формой реализации данной функции является креативная модальность с наиболее выраженной установкой на использование творческих потенциалов языка. Соответственно, «низший мир» представлен коммуникативной функцией с наиболее интенсивным проявлением утилитарного аспекта бытия языка (утилитарно-коммуникативное функционирование) и репрессивной функциональной модальностью в основании пирамиды.

На схеме также видно, что в познавательной сфере бытия языка не исключается наличие репрессивной, а в коммуникативной сфере – креативной модальности языка, что свидетельствует о неоднозначности соотношения репрессивного и креативного аспектов функционального бытия языка с отрицательными и положительными оценками: оценочное разделение в данном понимании не является абсолютным, поскольку репрессивная модальность может иметь положительное, а креативная модальность – отрицательное значение. Например, репрессивные потенциалы могут иметь положительное значение и выступать в качестве стабилизирующего, адаптивного фактора, обуславливая наличие устойчивых языковых норм как необходимое условие коммуникативного взаимодействия. Аналогично креативные потенциалы языка могут выступать отрицательным фактором, препятствующим взаимопониманию (например, некоторые тексты трудны для восприятия и понимания в результате увлечения их автором игрой с языком).

Наряду с «высшим миром» (креативной модальностью) и «низшим

миром» (репрессивной модальностью) на схеме представлен «средний мир» бытия языка, в котором видно равное присутствие «высшего» и «низшего» миров. «Средний мир» отражает адаптивно-стабилизирующую модальность языка, проявляющуюся функционально в коммуникативных взаимодействиях внутри конкретных языковых сообществ, например в бытовом общении, в профессиональных и научных сообществах. Адаптивно-стабилизирующая модальность языка преобладает в социальной сфере, так как коммуникативная функция языка имеет непосредственную связь с каждодневным существованием людей. Кроме того, это обусловлено редким проявлением креативной и репрессивной модальностей в чистом виде (примером чистого проявления креативной модальности может быть очень развитое творческое языковое сознание, и, напротив, абсолютно ограниченное языковое сознание – пример чистого проявления репрессивной модальности языка, что встречается крайне редко). Однако это не дает оснований для утверждения большей значимости коммуникативной функции в конкретном бытии языка по сравнению с познавательной функцией.

В силу различия критериев важности, которые были перечислены выше, нельзя выделить более значимую функцию, более того – преимущественное выделение одной из них нарушит целостность видения. Обе функции – познавательная и коммуникативная – по крайней мере равны с точки зрения важности и значимости для нормального существования и развития языкового сознания индивида, а уровнем развития языкового сознания во многом определяется конкретное проявление и доминирование тех или иных функциональных модальностей языка.

В данном представлении очень важно понимание тесной взаимосвязи адаптивно-стабилизирующей и репрессивной функциональных модальностей языка. Характерные для социального взаимодействия на коммуникативном уровне установки на минимальный набор выразительных средств и на минимальную интеллектуальную нагруженность общения продиктованы ориентацией на удобство и максимальную эффективность оформления речи, что отражает адаптивно-стабилизирующую модальность языка. По сути, данные установки являются нормой бытового общения, в рамках которого иные установки будут неуместны. Лишь когда установки на бессознательное использование слов с закрепленным за ними в повседневном употреблении ограниченным набором значений неосознанно начинают преобладать в социальных взаимодействиях на профессиональном и научном уровне и подавлять языковое сознание, можно предположить, насколько тонка грань между адаптивной и репрессивной функциональными модальностями. На коммуникативном уровне взаимодействия сознательный выбор между сохранением индивидуального стиля и подчинением общепринятому существует только теоретически, поскольку, входя в определенное коммуникативное пространство, индивид вынужден принимать установленные правила взаимодействия и общения. Следовательно, сознательный выбор стиля взаимодействия и осознание самой проблемы возможности такого выбора возможны лишь на познавательном уровне функционирования языка.

Представленная динамическая модель языковой реальности помогает раскрыть сущность творческого потенциала языка и, соответственно, индиви-

дуального творческого начала в языке. Модель базируется на единстве структурного (четыре структурных компонента, включая творческий) функционального (коммуникативная и познавательная функции языка) и динамического уровней анализа языка. Динамический характер модели проявляется в том, что две функции языка – коммуникативная и познавательная – качественно проявляются по шкале функциональных модальностей – креативной, адаптивной и репрессивной, где шкалы функциональных модальностей выступают как качественные аспекты функционирования языка и характеризуют его воздействие на сознание говорящих на нем людей. При этом наличие двух функций у каждой из двух полярных модальностей (креативной и репрессивной) отображает антиномическую природу языка, целостность которой проявляется в преобладании в совместном бытии людей адаптивно-стабилизирующей функциональной модальности, уравновешивающей антиномическую полярность проявлений языковой динамики. Таким образом, данная модель обосновывает взаимосвязь между доминированием креативного или репрессивного векторов в динамике языка и духовным или регрессионным развитием индивида (Журавлева, 1999).

В преодолении репрессивного языкового воздействия на сознание индивида особую социокультурную значимость имеет национальная литература (художественная словесность и философия), открывающая возможности творческого преобразования языкового сознания. Изучение национальной литературы помогает увеличить смысловую нагруженность мировосприятия и расширить спектр индивидуальных оттенков мировидения, способствуя формированию и закреплению индивидуального характера языка. Для

литературной словесности характерно использование внутренней структуры слов в целях обновления содержания представлений, лежащих в их основе. В результате истершиеся от постоянного однозначного употребления слова приобретают новый смысл, язык оживляется, становится более емким, пластичным, образным, способным выразить множество оттенков индивидуального мировосприятия. В этом понимании социально-культурная ценность национальной литературы заключается в предоставлении возможности постигать скрытые, но потенциально доступные языковому обнаружению смыслы, еще не реализованные в языковом сознании индивида, что является воплощением креативно-познавательной модальности языковой динамики.

Ценность онтологического подхода к языку заключается в том, что он подразумевает диалектическое взаимодействие языка с творческой мыслью – реализация творческого потенциала языка проявляется в творческой деятельности мысли. Язык, как неоднократно подчеркивал В. фон Гумбольдт, несмотря на свою специфическую способность полагать границы мировосприятию, задавая его возможные горизонты в рамках единой языковой картины мира, не может подавлять мысль именно потому, что неотделим от нее. Нечто не выражено в данном конкретном языке не потому, что не может быть на нем сказано, а потому что еще на нем не помыслено (Гумбольдт, 1984). В языковом сознании взаимовлияние языка и мысли равноправное. Учитывая диалектичность этой взаимосвязи, можно говорить о направляющем воздействии языка на мысль, которая ведется языком. Иными словами, смысл, реализуясь в несущей знаковой материи языка,

ею оформляется, т.е., с одной стороны, смысл следует заведомому руслу, будучи ведомым материальными структурами, но с другой стороны, мысль сама определяет содержание и средства выразительности для оформления – выбирает русло. Проявляющаяся таким образом диалектика языка и человеческой мысли, выражаемой языком, дает основание говорить о современном языковом сознании как о непосредственном «проявлении болезни человеческого духа, а не языка» (Журавлева, 1999, с. 66).

Следовательно, настоящая причина проблемы – не язык, а использование его в качестве орудия и пассивность сознания реципиентов (там же). «Речи о деспотизме языка, о его вредном давлении на мысль говорящего (как будто его внутреннее содержание не есть наша же мысль) похожи на мысли хромого, что если бы не костыли, то он бы ходил как здоровый», – писал русский языковед и исследователь фольклора, последователь В. фон Гумбольдта А.А. Потебня (Потебня, 1989, с. 269). Под «хромотой» здесь понимается всевозрастающая неспособность индивидов самостоятельно критически мыслить и формировать индивидуальные оттенки мировидения в индивидуальной мысли, что обусловлено влиянием на сознание индивида со стороны языковых штампов в современной социальной коммуникации. Формируются условия для проявления репрессивной модальности языка, выражающегося в обесмысливающемся языковом обмене, не подразумевающим интеллектуального напряжения между говорящими и понимающими. Преодолеть репрессивное воздействие языка и мысли можно, лишь научившись видеть предпосылки собственного понимания мира, и более того – научившись их оценивать и видоизменять.

Широкие возможности для решения проблемы преодоления репрессивного воздействия языка и актуализации его познавательных функций открываются в условиях образовательной среды, в том числе в высшей школе, где спектр изучаемых предметов включает национальную литературу и философию не только на родном, но и на иностранных языках. Именно в условиях обнаружения проблемы непонимания, порождающей необходимость прилагать рефлексивные усилия для поиска оснований непонимания и путей его преодоления, происходит включение творческого структурного компонента, существенного для индивидуальной реализации языковой способности.

Принимая во внимание многоаспектность и многомерность проблемы изучения творчества, мы признаем, что, рассмотрев проблему с философского ракурса, мы оставляем открытыми многие вопросы в рассмотрении этой актуальной для современного общества и каждого человека проблемы, которые могут служить предметом дальнейших исследований.

Литература

1. *Амельченков В.В.* Философские проблемы креативности языка как общественного явления: дис. ... канд. филос. наук. М., 2009.
2. *Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В.* История языкознания: учеб. пособие. М.: Академия, 2005.
3. *Барышева Т.А.* Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. СПб.: Изд-во ВВМ, 2016.
4. *Бердяев Н.А.* Смысл творчества. М.: АСТ, 2018.
5. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
6. *Долженко О.В.* Университет в точке Омега. М.: Нац. ин-т бизнеса, 2010.
7. *Журавлева С.М.* Язык в онтологической парадигме: креативный и репрессивный потенциал: дис. ... канд. филос. наук. М., 1999.
8. *Заборская М.Г.* Философия образования как социокультурный феномен: дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2005.
9. *Иванова Д.Н.* Феноменология педагогического творчества: онтологический анализ: дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2010.
10. *Кудряшова Т.Б.* Онтология языков познания: дис. ... д-ра филос. наук. Иваново, 2005.
11. Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2000–2001.
12. *Панфилова А.П.* Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие. М.: Академия, 2013.
13. *Петрушин В.И.* Развитие творческих способностей: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2017.
14. *Платон.* Собрание сочинений: в 4 т. М.: Мысль, 1993. Т. 2.
15. *Потебня А.А.* Слово и миф. М.: Правда, 1989.
16. *Розанов В.В.* Сочинения. М.: Советская Россия, 1990.
17. *Сергаева Ю.В.* Homo creans: творчество в большом и малом // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2012. № 13. С. 247–257.
18. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000.
19. *Тарасова О.И.* Фактор понимания в современном образовании: дис. ... д-ра филос. наук. Волгоград, 2011.
20. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003.
21. *Fortunato, S. et al.,* 2018. Science of science. Science, 359: eaao0185. URL: <https://science.sciencemag.org/content/sci/359/6379/eaao0185.full.pdf>.
22. *Juhl, J., and A. Buch,* 2019. Transforming academia: The role of education. Educational Philosophy and Theory, 51 (8): 803–814.
23. *Pietrzak, B. et al.,* 2018. Education for the future. Science, 360 (6396): 1409–1412.
24. *Pink, D.,* 2005. A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age. N.Y.: Riverhead Books.
25. *Sunley, R. et al.,* 2019. Realising creativity in management education: Putting student energy into action. International Journal of Management Education, 17 (2): 172–181.

References

1. *Amelchenkov, V.V.,* 2009. Philosophical problems of language creativity as a social phenomenon: Candidate's Thesis in Philosophy. Moscow. (rus)
2. *Amirova, T.A., B.A. Olkhovikov and Yu.V. Rozhdestvensky,* 2005. History of linguistics: teaching manual. Moscow: Academia. (rus)
3. *Barysheva, T.A.,* 2016. Psychology of creativity development: theory, diagnostics, technologies. St. Petersburg: Publishing house VVM. (rus)
4. *Berdyayev, N.A.,* 2018. The meaning of the creative act. Moscow: AST. (rus)

5. *Humboldt, W. von.*, 1984. Selected works on linguistics. Moscow: Progress. (rus)
6. *Dolzhenko, O.V.*, 2010. University at the Omega point. Moscow: National Institute of Business. (rus)
7. *Zhuravleva, S.M.*, 1999. Language in the ontological paradigm: creative and repressive potential: Candidate's Thesis in Philosophy. Moscow. (rus)
8. *Zaborskaya, M.G.*, 2005. Philosophy of education as a socio-cultural phenomenon: Candidate's Thesis in Philosophy. St. Petersburg. (rus)
9. *Ivanova, D.N.*, 2010. Phenomenology of pedagogical creativity: ontological analysis: Candidate's Thesis in Philosophy. Saratov. (rus)
10. *Kudryashova, T.B.*, 2005. Ontology of the languages of cognition: Doctoral Thesis in Philosophy. Ivanovo. (rus)
11. New philosophical encyclopedia: in 4 vols., 2000–2001. Moscow: Mysl. (rus)
12. *Panfilova, A.P.*, 2013. Innovative pedagogical technologies: Active learning: teaching manual. Moscow: Academia. (rus)
13. *Petrushin, V.I.*, 2017. Development of creative abilities: teaching manual. Moscow: Yurait. (rus)
14. *Plato*, 1993. Collected works: in 4 vols. (Vol. 2). Moscow: Mysl. (rus)
15. *Potebnya, A.A.*, 1989. Word and Myth. Moscow: Pravda. (rus)
16. *Rozanov, V.V.*, 1990. Essays. Moscow: Soviet Russia. (rus)
17. *Sergaeva, Yu.V.*, 2012. Homo creans: creativity in large and small. Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy, 13: 247–257. (rus)
18. *Stepanov, S.Yu.*, 2000. Reflexive practice of creative development of a person and organizations. Moscow: Nauka. (rus)
19. *Tarasova, O.I.*, 2011. The factor of understanding in modern education: Doctoral Thesis in Philosophy. Volgograd. (rus)
20. *Khutorskoy, A.V.*, 2003. Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning. Moscow: Publishing house of Moscow University. (rus)
21. *Fortunato, S. et al.*, 2018. Science of science. Science, 359: eaao0185. URL: <https://science.sciencemag.org/content/sci/359/6379/eaao0185.full.pdf>.
22. *Juhl, J.*, and *A. Buch*, 2019. Transforming academia: the role of education. Educational Philosophy and Theory, 51 (8): 803–814.
23. *Pietrzak, B. et al.*, 2018. Education for the future. Science, 360 (6396): 1409–1412.
24. *Pink, D.*, 2005. A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age. N.Y.: Riverhead Books.
25. *Sunley, R. et al.*, 2019. Realizing creativity in management education: Putting student energy into action. International Journal of Management Education, 17 (2): 172–181.

УДК 378.14
DOI 10.18522/2658-6983-2020-05-74-80

Колодовская Е.А.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ- ЛОГОПЕДОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Ключевые слова: студенты, профессиональная подготовка, исследовательская активность, профессиональная деятельность.

Проблема развития исследовательской активности обучающихся достаточно широко и подробно рассмотрена в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Изучались основы организации научно-исследовательской деятельности (Богословский, 2000; Журавлева, 2006; Краевский, 2002; Лернер, 1968; Рубинштейн, 1976; Соловьева, 2003; Evaluating Web pages..., <http://www.lib.berkeley.edu>; Torrance, 1979), формирования научно-исследовательской деятельности обучающихся высшей школы (Архангельский, 1980; Афанасьева, 2009; Гордон, 1980; Ефанов, Зуева, 2014; Кравчук, Гондза, 1983; Обухов, 2001).

Анализ научных работ показал, что в современном научном знании проблема развития исследовательской активности вызвала активный интерес, однако в современном обществе необходимо переосмысление накопленного педагогического опыта для определения новых эффективных средств и технологий ее развития в системе профессиональной подготовки.

Так, Л.Д. Курбатова выделяет компетенции, формирование которых представляет особую важность для дальнейшей профессиональной деятельности студентов: неалгоритмичность (возможность решать сложные нестандартные задачи), полифункциональность (возможность решать сложные нестандартные задачи в ситуациях повседневной жизни), универсальность и надпредметность (возможность решать сложные нестандартные задачи из разных предметных областей человеческой деятельности), многомерность (включает в себя целый ряд интеллектуальных умений, знаний, способов деятельности, личностных качеств) (Курбатова, 2014).

Отсюда следует, что исследовательская активность студентов нацелена на

освоение общих и профессиональных компетенций, формирование которых способствует профессиональному становлению молодых учителей-логопедов, а в дальнейшем – высококвалифицированных специалистов логопедического профиля, способных к решению разнообразных задач в области консультационной, коррекционно-развивающей, реабилитационной и компенсаторной деятельности, связанных с речевыми расстройствами различного вида.

Научно-исследовательская деятельность студентов представляет собой сложный процесс совместного научного творчества студента и преподавателя, направленный на приобретение нового знания об основных закономерностях существования человека, природы, общества, выявление сущностных характеристик изучаемых процессов и явлений, субъективную и объективную систематизацию и обобщение полученного знания с использованием различных форм и методов научной деятельности: наблюдения, исследования, проектирования и т.д.

Под исследовательской активностью мы понимаем мотивационную готовность личности к определению исследовательских целей и задач, исходящих из ее научных интересов, поиску путей, способов и средств их достижения с последующим преобразованием в новое научное знание.

ФГОС ВО по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация (степень) «бакалавр») предусматривает формирование у студентов профессиональных компетенций в области коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности.

Обобщенный анализ теоретических источников и практики образования свидетельствует о том, что, несмотря

на большую работу в области развития исследовательской активности студентов-логопедов в процессе их профессионального становления, на сегодняшний день эта проблема все еще требует значительного внимания со стороны исследователей.

Научно-исследовательская деятельность студентов (НИДС) в современном вузе насыщена разнообразными формами, методами и технологиями и включает в себя: учебно-исследовательскую работу студентов (УИРС), осуществляемую в учебное время, и научно-исследовательскую работу (НИРС), проводимую студентами во внеучебное время, за пределами учебных занятий.

Традиционными на сегодняшний день формами исследовательской работы можно считать выполнение лабораторных работ, подготовку докладов и рефератов, выполнение заданий научно-исследовательского характера, участие в предметных олимпиадах, студенческих научно-практических конференциях различного уровня и многое другое.

Для развития исследовательской активности студентов федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предусматривают использование в учебной деятельности самых разнообразных активных и интерактивных форм и методов проведения занятий, таких как методы исследовательской и проектной деятельности, технологии решения исследовательских задач (ТРИЗ), технологии модульного и блочно-модульного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технологии «Дебаты», «Портфолио», деловые и ролевые игры, проблемные ситуации, тренинги, написание статей, докладов, рефератов и курсовых работ и др. (Калинина, 2014).

Несмотря на созданные условия, опыт показывает, что студентов, активно участвующих в научно-исследовательской работе, слишком мало; как правило, это одни и те же ребята, которые успешно работают с разными преподавателями и активно публикуют результаты своих научных изысканий. Большинство из обучающихся, даже в ходе работы над курсовыми проектами и выпускными квалификационными работами, предпочитает осуществлять выбор хорошо отработанной в науке и практике тематики, а затем использовать метод компиляции с последующей доработкой. Так проще получить желаемый и одобряемый результат, минимизировав собственные интеллектуальные и временные затраты.

Анализ научных работ и обобщение опыта показывают, что современная высшая школа также недостаточно ориентирована на обеспечение условий целенаправленного формирования научной речи студенческой молодежи. В ходе работы с научным материалом, при обобщении информации, ее анализе и интерпретации, оформлении полученных в ходе исследования научных данных и их описании, аннотировании и рецензировании научных текстов, написании научных статей большинство студентов не умеет использовать научный стиль речи, демонстрирует слабые знания в этой области.

В настоящее время наблюдается активный рост числа детей с различными речевыми отклонениями: афазии, алалии, дизартрии, общее речевое недоразвитие и многое другое, а тяжесть протекания их возрастает. Опыт показывает, что в старшем дошкольном возрасте у большого количества детей при обследовании обнаруживается различная степень отклонений в

речевой деятельности. Так, примерно 58% детей имеют речевые проблемы в области устной речи, а для младших школьников характерны и проблемы в области сформированности фонематического слуха, лежащего в основе письменной речи.

Широкое распространение получает работа логопедов и дефектологов в области восстановительной работы со взрослыми людьми, перенесшими инсульт, при учете роста диагностируемости данного заболевания у молодых людей и юношества.

Всплеск интереса мы наблюдаем в области психолингвистического анализа речевых патологий при осложненных дефектах. Расширена психодиагностическая база за счет успешного внедрения нейрофизиологических и нейропсихологических методов исследования, что позволяет получать более точные и достоверные данные по проблемам речевого развития.

Интенсивно развивается область логопедического знания, связанная с ранним возрастом детей и исследованиями их доречевого развития, что является весьма важным для последующих этапов освоения речи.

Кроме того, в научных материалах все большую популярность приобретают работы в области разработки методов альтернативной, тактильной (с помощью ручной азбуки) и жестовой речи в работе с детьми с глухотой, слепо-глухо-немыми детьми и детьми с расстройствами аутистического спектра.

Осуществляется разработка и внедрение в коррекционно-развивающий процесс с детьми с проблемами речи разнообразных специальных технических средств: речевые тренажеры, сурдотехнические, аудиовизуальные средства, звукоусиливающая аппаратура и др.

Ведется разработка специализированных компьютерных программ, делающих процесс обучения персонализированным, обеспечивая тем самым дифференцированный подход к каждому ребенку и личностные формы общения, что позволяют сосредоточить внимание на наиболее существенных аспектах решения проблем конкретного ребенка, повышает эффективность коррекционного и компенсаторного процесса.

Все эти направления логопедической практики могли бы послужить хорошей основой для развития научных интересов, формирования студенческих тем исследовательской и проектной деятельности.

Широкий охват проблемных зон логопедического знания позволяет студентам определиться с собственными научными интересами, а развитие исследовательской активности студентов будет способствовать успешному освоению ими компетенций в области научно-исследовательской деятельности, развитию навыка работы с научным материалом, формированию научных интересов, а в дальнейшем будет стимулировать разработку и применение новых методов, способов, технологий по предотвращению, развитию, коррекции и компенсации речевых нарушений у различных категорий клиентов.

Теоретический анализ научных источников по проблеме развития исследовательской активности студентов-логопедов в системе профессиональной подготовки позволил нам определить основные структурные компоненты статьи и использовать в качестве основной методики исследования «Анкету оценки достижения целей учебно-исследовательской деятельности обучающимися» (Валеева, 2018). Предлагаемая анкета позволяет нам

получить информацию не только о сформированности степеней достижения целей в научно-исследовательской работе обучающихся, но и оценить уровень развития исследовательской активности студентов-логопедов в системе профессиональной подготовки.

В проведенном нами исследовании приняли участие 120 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Логопедия»). В ходе исследования были нами получены следующие результаты.

74 студента (61% от общего числа респондентов, принявших участие в эксперименте) продемонстрировали степень «Некоторые цели достигнуты частично», что соответствует низкому уровню сформированности исследовательской активности и свидетельствует об отсутствии интереса к проведению научно-исследовательской работы, несформированности навыка подбора, анализа и систематизации научной литературы, отсутствии желания повышать собственный научный уровень, развиваться и совершенствоваться.

У 31 студента, что соответствует 26% от общего числа участников исследования, была выявлена степень «Некоторые цели не достигнуты», что свидетельствует о среднем уровне сформированности исследовательской активности, наличии определенных знаний в области научно-исследовательской работы и представлений об определенных областях научного знания, наличии первичных навыков ведения научно-исследовательской работы. Можем предположить, что в данную категорию респондентов входят также студенты, испытывающие определенные трудности, связанные с отсутствием достаточного навыка в работе с научным материалом, обладающие лишь теоретическим знанием

и не имеющие личного опыта научно-исследовательской работы. Многие из них могут испытывать страх в отношении проявления собственной инициативы, сомнения в собственных силах и нуждаются только в психологической поддержке, обеспечении сопровождения и грамотном руководстве со стороны педагога. Это категория студентов, которая может выступать в качестве потенциального ресурса в развитии исследовательской активности студенческой молодежи. Именно они заслуживают наибольшего внимания со стороны педагогического состава.

И лишь 15 студентов-первокурсников, что составило 13% от общего количества участников эксперимента, продемонстрировали степень «Цели достигнуты». Научно-исследовательская активность данной категории студентов-логопедов наиболее способствует развитию у них таких творческих способностей, как логическое, абстрактное и аналитическое мышление, формированию умений и навыков работы с научной литературой для получения необходимой информации, организации и проведения научных исследований, что свидетельствует о высоком уровне исследовательской активности обучающихся. Для таких студентов характерно наличие научных интересов, первичного личного опыта научно-исследовательской работы, сформированный навык подбора, анализа и систематизации научного материала, способность вычленять главное и существенное, определять, ставить цели и задачи исследования, выдвигать, подтверждать или опровергать гипотезу научного исследования, осуществлять отбор и верификацию психодиагностического инструментария в соответствии с проблемой исследования, проводить первичную диагностику, обрабатывать и интерпретировать

результаты исследования, делать научные выводы исходя из полученных научных данных и представлять результаты проведенного исследования посредством написания статей и тезисов, составления презентаций, в процессе публичных выступлений или защит. Как правило, такие студенты проявляют научный интерес, исследовательскую активность и эффективно взаимодействуют с научными руководителями. К концу второго года обучения у данной категории студентов сформировано портфолио научных достижений, которое они успешно пополняют в процессе обучения.

Полученные результаты исследования могут свидетельствовать о том, что общеобразовательная школа, несмотря на все прилагаемые усилия, уделяет недостаточное внимание развитию хотя бы первичных навыков научной активности учащихся. Первокурсники, отвечая на вопросы, отмечали, что особые проблемы у выпускников школ связаны с формулированием проблем, определением задач и гипотезы исследования, самостоятельным определением и подбором средств и методов исследования, а также с отсутствием способности к его планированию.

Наибольший процент ответов «скорее нет, чем да» и «нет» получили пункты анкеты «Мне нравится придумывать что-то новое, изобретать», «Я люблю и умею самостоятельно добывать знания», «Я стараюсь быть инициативным, предлагать придуманное мною», «Мне нравится решать задачи, где необходимо абстрактное, логическое, аналитическое мышление», что может свидетельствовать об изначально очень низком уровне сформированности исследовательской активности обучающихся. Мы могли бы предположить, что абитуриенты, поступающие на данное направление подготовки, ориентирова-

ны скорее на оказание помощи детям с особыми образовательными потребностями и их родителям, чем на научно-исследовательскую работу, но следует помнить о том, что профессиональные компетенции в области исследовательской деятельности, осваиваемые в ходе профессиональной подготовки будущих логопедов, вынесены в разряд ведущих для освоения. Если не будет хорошей науки, достоверных данных, творческого подхода к решению задач, то как будет развиваться практика, откуда возьмутся новые средства, методы и технологии? Всем хорошо известен постулат, что теория без практики – мертва, эти два процесса неотделимы друг от друга.

Анализ теоретического изучения проблемы развития исследовательской активности студентов-логопедов в системе профессиональной подготовки, а также результаты проведенного нами экспериментального исследования позволяют нам сделать вывод о том, что исследовательская активность студентов выступает основой для развития и осуществления научно-исследовательской деятельности. Отсутствие первичных навыков исследовательской активности обучающихся негативно влияет на эффективность освоения исследовательской компетентности и тем самым искажает профессиональное становление студента как профессионала.

Таким образом, эффективность развития исследовательской активности обучающихся предполагает модернизацию форм, методов и подходов к организации процесса профессиональной подготовки студентов – будущих логопедов с позиции увеличения доли самостоятельной работы и развития исследовательской активности студентов под руководством опытных педагогов – научных руководителей.

Литература

1. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980.
2. *Афанасьева Д.К.* Формирование профессиональной компетентности специалиста в учебно-исследовательской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2009.
3. *Богословский В.И.* Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
4. *Валеева О.А.* Технологическое обеспечение организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2018.
5. *Гордон М.Б.* Учебно-исследовательская работа студентов и организация творческой работы студентов // Пути повышения эффективности работы в вузе: дидактические основы частных методик. Горький: ГГУ, 1980. С. 76–83.
6. *Ефанов А.В., Зуева А.С.* Исследование готовности студентов профессионально-педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 2. С. 106–112.
7. *Журавлева И.В.* Гомельский период научно-педагогической деятельности Л.С. Выготского // Актуальные проблемы теоретической и практической психологии в свете идей Л.С. Выготского (к 110-летию со дня рождения ученого: 1896–2006): материалы Международной науч.-практ. конф. Минск: Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2006.
8. *Калинина Т.В.* Проблема развития исследовательской активности студентов социально-гуманитарного направления подготовки в системе уровневого образования // Приволжский научный вестник. 2014. № 12–4. С. 25–27.
9. *Кравчук П.Ф., Гондза Л.Г.* Научно-исследовательская работа студентов как фактор формирования творческих способностей // Советская педагогика. 1983. № 1. С. 68–70.
10. *Краевский В.В.* Методология педагогики: прошлое // Педагогика. 2002. № 1. С. 4–11.
11. *Курбатова Л.Д.* Исследовательская деятельность студентов как основной фактор формирования компетенций будущего специалиста // Концепт. 2014. Т. 20. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54558.htm>.
12. *Лернер И.Я.* Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях // Советская педагогика. 1968. № 7. С. 45–56.
13. *Обухов А.С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся: метод. сб. М.: Народное образование, 2001.
14. *Рубинштейн С.Л.* Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.

15. Соловьева Н.Н. Основы организации учебно-научной работы студента. М.: АПКПРО, 2005.
16. Evaluating Web Pages: Techniques to Apply & Questions to Ask. URL: <http://www.lib.berkeley.edu>.
17. Torrance, E.P., 1979. The search for satori and creativity. N.Y.: Creative Education Foundation.

References

1. Arkhangelsky, S.I., 1980. Academic process in higher school, logical foundations and methods. Moscow: Vysshaya Shkola. (rus)
2. Afanasieva, D.K., 2009. Developing professional competence of a specialist in educational and research activities: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Orenburg. (rus)
3. Bogoslovsky, V.I., 2000. Scientific support of the educational process at the pedagogical university: methodological characteristics. St. Petersburg: Publishing house of Herzen State Pedagogical University of Russia. (rus)
4. Valeeva, O.A., 2018. Technological support for the organization of educational and research activities of students: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Saratov. (rus)
5. Gordon, M.B., 1980. Educational and research work of students and organization of students' creative work. In: Ways to improve the efficiency of work in higher education: didactic foundations of private methods (pp 76–83). Gorky: Gorky State University. (rus)
6. Efanov, A.V. and A.S. Zueva, 2014. Research into the readiness of pedagogical university students for research activity. Pedagogical Journal of Bashkortostan, 2: 106–112. (rus)
7. Zhuravleva, I.V., 2006. Gomel period of scientific and pedagogical activity of L.S. Vygotsky. In: Topical problems of theoretical and practical psychology in the light of L.S. Vygotsky's ideas (to the 110th anniversary of the scientist's birth: 1896–2006): proceedings of the International Research Conference. Minsk: Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank. (rus)
8. Kalinina, T.V., 2014. The problem of developing research skills in students of the socio-humanitarian major in the system of level education. Privolzhsky Scientific Journal, 12–4: 25–27. (rus)
9. Kravchuk, P.F. and L.G. Gondza, 1983. Research work of students as a factor in developing their creative abilities. Soviet Pedagogy, 1: 68–70. (rus)
10. Krayevsky, V.V., 2002. Methodology of pedagogy: the past. Pedagogy, 1: 4–11. (rus)
11. Kurbatova, L.D., 2014. Research activity of students as the main factor in the formation of future specialist's competencies. Concept, 20. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54558.htm>. (rus)
12. Lerner, I.Ya., 1968. Questions of problem-based education at all-union pedagogical readings. Soviet Pedagogy, 7: 45–56. (rus)
13. Obukhov, A.S., 2001. Development of research activities of students: methodical manual. Moscow: Narodnoye obrazovaniye. (rus)
14. Rubinstein, S.L., 1976. Psychological science and business of education. In: Problems of general psychology. Moscow: Pedagogika. (rus)
15. Solovyova, N.N., 2005. Basics of the organization of student's academic and research work. Moscow: Academy of Professional Skills Improvement and Professional Retraining of Education Workers. (rus)
16. Evaluating Web Pages: Techniques to Apply & Questions to Ask. URL: <http://www.lib.berkeley.edu>.
17. Torrance, E.P., 1979. The search for satori and creativity. N.Y.: Creative Education Foundation.

УДК 378.147

DOI 10.18522/2658-6983-2020-05-81-89

**Писаренко В.И.,
Шепелев А.И.**

**ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНА
«КРИТИЧЕСКОЕ
МЫШЛЕНИЕ»
В КОНТЕКСТЕ
ИНТЕГРАТИВНОГО
ПОДХОДА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Ключевые слова: критическое мышление, интегративный подход, интеграция, профессиональное образование, STREAM-технология.

Одним из наиболее перспективных и дискуссионных направлений в современном образовании является использование STREAM-технологии, означающее абсолютно новый подход и иное осмысление целей и путей реализации образовательного процесса. В данном случае практика опережает теорию, но это опережение объяснимо теми результатами, которых позволяют достичь новые технологии. Использование таких технологий порождает новую проблему – проблему подготовки педагогических кадров, которые смогут не только эффективно реализовать такие технологии, но и самостоятельно их разработать. Кроме того, встает проблема изучения особенностей использования таких технологий в российском образовательном пространстве. В результате появляется социальный заказ на подготовку компетентного специалиста, осознающего сложность и важность своей деятельности в контексте глобальных вызовов современности. Ответом на эти вызовы является новое отношение к подготовке специалистов-профессионалов, способных работать в условиях динамично изменяющегося информационного поля, управлять информационными потоками и снижать риски их воздействия на человека, имеющих высокий уровень сформированности компетентностной сферы, владеющих новыми технологиями обучения и воспитания, ориентированными на формирование, развитие и совершенствование личности, способной осуществлять свою жизнедеятельность в новых и непростых условиях. Отличительной чертой таких специалистов нового типа должно, на наш взгляд, стать наличие у них критического мышления. Особое внимание мы хотели бы привлечь к формированию критического мышления у будущих учителей иностранного

языка, поскольку они имеют дело с иными культурами, с иным образом жизни, традициями, обычаями и идеалами.

Акцентирование внимания на критическом мышлении как факторе, обеспечивающем успешность профессиональной деятельности учителя иностранного языка, объясняется глобальными вызовами современности, а также развитием исследований в области гуманитарных наук (Шепелев, 2018). На сегодня данная область исследований снова стала актуальной и востребованной, поскольку именно это направление в гуманитарном образовании дает возможность члену социума наиболее полно и эффективно участвовать в общественной деятельности, развивает социальную ответственность, исследовательские навыки и способность к интеллектуальному рассуждению (Schneider, 2004).

Одной из основных целей современного гуманитарного образования является подготовка так называемых *problem-solvers*, всесторонне развитых личностей, разбирающихся в причинах и следствиях проблемных ситуаций и знающих потенциальные пути разрешения таковых. Ключевым же компонентом обучения гуманитарным наукам в данном аспекте является именно критическое мышление, поскольку именно этот вид мышления дает возможность развивать личность, умеющую самостоятельно, взвешенно и продуманно управлять собственными суждениями и мнениями в целях мирного и успешного взаимодействия и сосуществования с остальными представителями общества.

Следует отметить, что в последнее время одним из наиболее перспективных направлений в дидактике (методике обучения) является STREAM-подход, что связано, как мы полагаем,

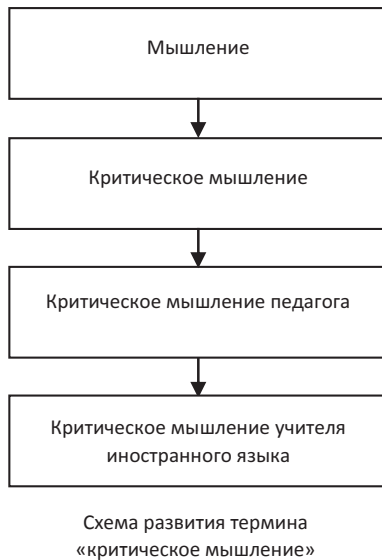
с общими тенденциями интеграции в современной образовательной среде. Данный подход основан на усилении роли естественнонаучных дисциплин, технологий, инженерии, математики в образовании с одновременным использованием Arts (искусства) и Reading/wRiting – навыков мышления, воплощенных в чтении и письме. Интегративная природа данной технологии вместе с тем напрямую связана, на наш взгляд, с понятием профессиональной компетентности, которая рассматривается как интегративное качество личности, включающее в себя систему различных элементов (Ощепкова, Благов, 2014).

Критическому мышлению и его развитию посвящено достаточное количество исследований как зарубежных, так и отечественных ученых (Загашев м др., 2003; Семенова, 2009; Сергеева, Оганесян, 2017; Brown, 1987; Paul, Elder, 2006). Анализ данных исследований позволяет сделать вывод о продуктивности использования STREAM-подхода в развитии критического мышления будущих учителей иностранного языка.

В связи с этим возникает вопрос о сущности термина «критическое мышление» и его трансформациях и вариантах в контексте определенного рода деятельности. В нашем исследовании мы рассматриваем понятие «критическое мышление учителя иностранного языка», конкретизирующее данный термин в определенном направлении.

Поскольку терминология всегда относится к методологии науки, мы полагаем, что термин «критическое мышление» интересно рассмотреть с позиции современных концепций методологического анализа и общенаучной картины мира. Так, основываясь на логике классического феномена философии науки – дедуктивного принципа движения от общего к частному, – мы

предлагаем схему развития термина «критическое мышление» (рисунок).



В соответствии с представленной схемой прокомментируем развитие термина «мышление» в указанном нами направлении. Полагаем, что логика требует сначала рассмотреть базовый термин «мышление».

Проблема сущности мышления, как известно, относится к числу проблем, часто обращающих на себя внимание как отечественных (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А. Ф. Лосев, А.Р. Лурия, М.К. Мамардашвили, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Т.К. Мухина, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, В.Д. Шадриков и др.), так и зарубежных ученых (М. Вертхаймер, К. Дункер, В. Келлер, Ж. Пиаже, Т. Циген и др.).

Известно, что существует три основные дефиниции понятия «мышление»: мышление как система операций, мышление как психический процесс, определяемый едиными психологическими механизмами, и мышление как деятельность, включающая в себя определенные психические процессы, основываемая на конкретных логиче-

ских операциях (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и т.д.).

На наш взгляд, в рамках проводимого нами исследования в области теории и методики профессионального педагогического образования целесообразно отдать предпочтение третьему варианту дефиниции, а именно рассматривать мышление как деятельность, имплицитно содержащую логически детерминированные психические процессы. Так, А.В. Брушлинский обращает внимание на тот факт, что «в личностном плане мышление выступает прежде всего в виде деятельности, т.е. со стороны мотивов и целей субъекта, его рефлексии, осуществляемых им умственных действий и операций и т.д. Однако мышление – это не только деятельность, но и внутри нее формирующийся непрерывный психический процесс анализа, синтеза и обобщения постоянно изменяющихся (т.е. новых и потому еще во многом неизвестных) обстоятельств жизни данного субъекта» (Брушлинский, 1996). Акцентируя внимание на личностной сущности мышления, мы можем проследить корреляцию данной дефиниции мышления с дефиницией профессиональной компетентности, которая состоит в личностно-смысловой направленности данных терминов.

Следующим объектом анализа выступает термин «критическое мышление».

Говоря о критическом мышлении, следует отметить, что единого мнения в понимании его сущности нет, что на самом деле не редкость в сфере науки, в особенности гуманитарной. Несмотря на то, что это понятие рассматривалось в трудах Б. Блума, А.Л. Браун, Дж. Брунера, Л.С. Выготского, Д. Дьюи, Е.С. Заир-Бека, И.О. Загашева, И.И. Ильясова, К.С. Мередит, И.В. Муштавинской, Ж. Пиаже, Р. По-

ла, К. Поппера, Дж.Л. Стил, Ч. Темпл, Д. Халперн и др., в педагогических науках его начали использовать относительно недавно.

Если обратить внимание на существующее отношение к термину «критическое мышление» с точки зрения носителей русского языка на уровне коннотаций, то прилагательное «критическое» ассоциируется у большинства с отрицательными, негативными эмоциями. Сразу вспоминается нечто репрезентирующее какую-либо ситуацию конфликтного или спорного характера. Но вместе с тем в разделе психологии мышления имеет место следующее определение: «Критическое мышление представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения» (Загашев и др., 2003).

Принимая во внимание этимологию слова «критика» (от греч. *kritike* – оценка, разбор, рассуждение), мы разделяем мнение исследователей, полагающих, что концептуальное ядро понятия «критическое мышление» включает в себя такие компоненты, как критическое, логическое, аналитическое, творческое мышление.

Анализируя данные об исследованиях понятия «критическое мышление» в отечественной педагогической науке, мы пришли к выводу, что общая квинтэссенция понимания данного термина, наиболее подходящая для нашего исследования, предлагается М.К. Мамардашвили. Данный автор отмечает, что критическое мышление – «вовсе не критика, а один из способов интеллектуальной *деятельности* человека», «способность к творческому *интегрированию* идей и ресурсов, переосмыслению и переформулированию понятий, информации». «Оно начинается из удивления вещам

как таковым; мысль нельзя подумать механически, она рождается из душевного потрясения» (Мамардашвили, 2000). Так представляется возможным выделить принадлежность критического мышления к личностной сфере будущего профессионала, а также убедиться в деятельностной природе и интегративной сущности данного типа мышления.

В зарубежной психологии отмечается, что критическое мышление «самокорректируется, чувствительно к контексту» (Brown, 1987), оно «позволяет человеку вынести здоровое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» (Халперн, 2000), специфическим свойством критического мышления является понимание информации как его отправной точки, а не конечного результата (Клустер, 2005). В приведенных высказываниях важна акцентуация на информации как факторе, обуславливающем начало критической мыслительной деятельности.

Необходимо также отметить, что, как мы уже упоминали ранее, критическое мышление непосредственно связано с механизмами рефлексии, в процессе которой новое знание превращается в присвоенное путем критического осмысления данного знания. В этом контексте также интересна следующая дефиниция Р. Пола: «Критическое мышление – это размышление о мышлении, когда вы размышляете с целью улучшить свое мышление...» (Paul, Elder, 2006). Речь идет фактически о том, какую роль критическое мышление играет в развитии навыков мышления и, как следствие, личностной сферы.

В качестве наиболее соответствующей логике нашего исследования мы принимаем следующую дефиницию понятия «критическое мышление»:

это оценочная деятельность субъекта познания, которая направлена на усвоение знаний и проявляется в рефлексии, восприятии и оценке этих знаний, характеризующаяся контролируемостью, самостоятельностью, обоснованностью, логичностью и целенаправленностью (Сергеева, Оганесян, 2017). К перечисленным авторами свойствам критического мышления полагаем необходимым добавить такие свойства, как индивидуальность и личностно-смысловая направленность. Под индивидуальностью мы понимаем отличие критического мышления каждой конкретной личности от такого же типа мышления других личностей, в основе которого лежат личностные особенности, такие как, например, ведущий канал восприятия информации, преобладающий тип памяти и т.д. Под личностно-смысловой направленностью мы предлагаем понимать обусловленность образа критического мышления личностными смыслами, которые лежат в основе восприятия реальности и отношения к ней. Мы полагаем, что личностные смыслы оказывают большое влияние на образ критического мышления личности, поэтому их выделение как свойства личности необходимо.

Следующая итерация термина «критическое мышление» – понятие «критическое мышление педагога». Так, несмотря на продвигаемую многими учеными идею принадлежности критического мышления к надпрофессиональным навыкам (soft skills) (Paul, Elder, 2006), существуют исследования в области педагогики, которые выделяют профессионально ориентированные частные случаи критического мышления (Кукушкина, 2008; Семенова, 2009).

Вслед за другими учеными мы полагаем, что на данном уровне анали-

за владение навыками критического мышления имеет смысл рассматривать как компетенцию, как способность и готовность к определенной *деятельности*. Необходимо обозначить тот факт, что необходимость развития данной компетенции документально утверждена, в частности, в рамках Образовательного стандарта ЮФУ по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), утвержденного приказом № 58-ОД от 17.03.2020. Наименование категории универсальной компетенций УК-1 обозначено как «системное и критическое мышление», в соответствии с чем декларируется необходимость развития способности осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

Определив профессионально ориентированную сущность понятия «критическое мышление», обратимся к характеристикам частного понятия «критическое мышление педагога». Следует отметить ряд авторов – Д.В. Вилькеев, М.М. Кашапов, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, А.А. Орлов, Е.К. Осипова, Л.Ф. Спирин, Г.С. Сухобская и др., – исследования которых посвящены проблемам педагогического мышления как особого вида мышления специалистов-профессионалов. В данной области учеными был выделен ряд аспектов педагогического мышления: различие между теоретическим и практическим мышлением учителя, ориентировочный характер мышления учителя, проблемность как единица анализа педагогического мышления. Основываясь на такого рода данных, О.М. Семенова приводит собственную трактовку понятия «критическое мышление педагога»: «Критическое мышление учителя как

оценочное и рефлексивное есть открытое мышление, не принимающее догм, проявляющееся в признании учителем разнообразия и неоднозначности педагогических фактов и явлений, подвергаемых оцениванию, в его способности к рефлексивному отбору способов решения проблемных педагогических ситуаций и способов педагогического влияния на учащегося, оптимальных по критерию развития ученика, достижения им успеха в деятельности, который (отбор) осуществляется на основе научного знания, определяющего содержание категориального аппарата мышления учителя» (Семенова, 2009). Данная трактовка, безусловно, представляет собой цель, к которой необходимо стремиться в процессе формирования критического мышления будущего педагога. Однако, если говорить о существующей картине критического мышления педагогов, работающих в современной школе, принадлежащих к разным поколениям и возрастным группам, работающих по-разному, эта картина требует серьезных исследований в плане проявлений и догматизма, и рефлексии, и разрешения педагогических ситуаций, и признания разнообразия и неоднозначности педагогических фактов и ситуаций.

В предложенной выше дефиниции считаем наиболее ценными аспекты: 1) открытости критического мышления педагога (что в целом коррелирует с логикой понимания критического мышления по К. Попперу (Поппер, 1992)); 2) оценочности и рефлексивности критического мышления педагога; 3) способности педагога к рефлексивному отбору и созданию учебно-воспитательных ситуаций и способов воздействия на обучающихся в соответствии с имеющимися у него научными и методологическими знаниями. На-

личие последнего аспекта в содержании понятия «критическое мышление педагога» дает возможность развивать данное понятие в частно-методическом плане, а именно в области профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Мы склонны предполагать, что природа рефлексивного отбора педагогических способов взаимодействия между преподавателем иностранного языка и обучающимися определяется особенностями и уровнем сформированности профессионального предметного поля учителя и его языковой картиной мира, под которой мы вслед за Н.Н. Гончаровой понимаем ментально-лингвальное образование, информацию об окружающей действительности, запечатленную в индивидуальном или коллективном сознании и репрезентирующуюся средствами языка (Гончарова, 2012).

Не вызывает сомнения тот факт, что природа и специфика языковой картины мира обусловлены изучаемым языком, поскольку язык – важнейший способ формирования знаний человека о мире. Так, А.Р. Лурия писал: «Огромный выигрыш человека, обладающего развитым языком, заключается в том, что мир удваивается. С помощью языка, который обозначает предметы, он может иметь дело с предметами, которые непосредственно не воспринимаются и которые не входят в состав его собственного опыта. Человек имеет двойной мир, в который входит и мир непосредственно отражаемых предметов, и мир образов, объектов, отношений и качеств, которые обозначаются словами» (Лурия, 1979).

Также следует отметить, что в рамках языковой картины мира осуществляется связь языка с мышлением, окружающим миром, явлениями культурной природы, а также интралингви-

стическими явлениями. По А.Ф. Лосеву «язык есть система понимания, т.е., в конце концов, миропонимания; язык и есть само миропонимание» (Лосев, 1993, с. 822).

В свете этого представляется возможным предположение о существовании интегративной языковой картины мира у специалиста в области иностранного языка, формируемой в ходе изучения нескольких иностранных языков.

Анализируя составляющие понятия «критическое мышление учителя иностранного языка», следует обратить внимание на точку зрения отечественных методистов, исследующих цели обучения в русле теории речевой деятельности и общения А.А. Леонтьева (Леонтьев, 2005) и теории формирования умственных действий П.Я. Гальперина (Гальперин, 1966). Это позволяет еще раз подтвердить связь сущности критического мышления учителя иностранного языка с понятием деятельности.

Мы полагаем, что важную роль в формировании критического мышления будущего учителя иностранного языка играет уровень сформированности его иноязычной коммуникативной компетенции как показатель профессионализма.

В связи с этим необходимо раскрыть содержание современной интерпретации понятия «иноязычная коммуникативная компетенция».

В современном понимании данная компетенция, согласно В.В. Сафоновой, определяется как «определенный уровень владения языком, речью и социокультурными знаниями, навыками, умениями, позволяющими учащемуся коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного

общения, создающего основу для коммуникативного билингвального развития» (Сафонова, 1993). Вместе с тем следует обратить внимание на точку зрения, согласно которой иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя такие виды компетенций, как лингвистическая, социолингвистическая (речевая), дискурсивная, стратегическая, социальная, социокультурная, предметная, профессиональная (Писаренко, 2007).

Сущностные характеристики вышеупомянутой компетенции позволяют оценить охват профессионального предметного поля и интегративную природу данной компетенции. Вместе с тем мы считаем, что интегративная природа профессиональной подготовки будущего специалиста в области иностранного языка обуславливается характеристиками полилингвальности и поликультурности, создаваемыми в ходе образовательного процесса языковой среды.

Обобщая вышеуказанные положения, считаем возможным предложить авторскую дефиницию термина «критическое мышление преподавателя иностранного языка»: это оценочная профессиональная деятельность субъекта познания, которая направлена на взаимодействие с различного рода информацией и проявляется в рефлексии, восприятии, осмыслении и оценке этой информации, отборе содержания и способов интеракции с обучающимися в рамках поликультурной образовательной коммуникативной среды, на основе интегративного научного знания, содержание которого обуславливается рамками профессионального предметного поля и интегративной языковой картиной мира.

Таким образом, мы предполагаем, что в контексте интегративного подхода к профессиональной подготовке учите-

лей иностранного языка критическое мышление приобретает профессиональную специфику, которая обуславливается рамками профессионального предметного поля и интегративной языковой картиной мира, а разрабатываемая технология способствует усилению эффективности развития критического мышления как компетенции у будущих профессионалов в области обучения иностранному языку.

Литература

1. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.
2. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном развитии умственных действий // Исследования мышления в советской психологии». М.: Наука, 1966. С. 18–37.
3. *Гончарова Н.Н.* Языковая картина мира как объект лингвистического описания // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 396–405.
4. *Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.* Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс Дельта, 2003.
5. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С. 5–13.
6. *Кукушкина Ю.А.* Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности: на примере программистов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
7. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: учебник. М.: Смысл: Академия, 2005.
8. *Лосев А.Ф.* Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль, 1993.
9. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
10. *Мамардашвили М.К.* Эстетика мышления. Беседы. М.: Моск. школа политических исследований, 2000.
11. *Ощепкова О.В., Благов Ю.В.* Теоретические основы реализации интегративного подхода в образовательном процессе // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2014. № 3. С. 164–169.
12. *Писаренко В.И.* Система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2007.
13. *Поппер К.Р.* Открытое общество и его враги. Т. 1. Чары Платона. М.: Феникс, 1992.
14. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993.
15. *Семенова О.М.* Формирование критического мышления студента – будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009.
16. *Сергеева Б.В., Оганесян В.А.* Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 97–106.
17. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.
18. *Шепелев А.И.* Образовательные программы LIBERAL ARTS: современные тенденции и перспективы развития // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2018. Вып. 2. С. 39–42.
19. *Brown, A., 1987.* Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: Weinert, F. and R. Kluwe (Ed.). Metacognition, motivation and understanding (pp. 65–16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
20. *Paul, R. and L. Elder, 2006.* The international critical thinking reading & writing test: How to assess close reading and substantive writing. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking.
21. *Schneider, C.G., 2004.* Practicing liberal education: Formative themes in the reinvention of liberal learning. Liberal Education, 90 (2): 6–11.

Reference

1. *Brushlinsky, A.V., 1996.* Subject: thinking, teaching, imagination. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK. (rus)
2. *Galperin, P.Ya., 1966.* Psychology of thinking and the doctrine of gradual development of mental actions. In: Research of thinking in the Soviet psychology (pp.18–37). Moscow: Nauka. (rus)
3. *Goncharova, N.N., 2012.* Language world view as an object of linguistic description. Bulletin of Tula State University. The Humanities, 2: 396–405. (rus)
4. *Zagashv, I.O., S.I. Zair-Bek and I.V. Mushtavinskaya, 2003.* We teach children to think critically. St. Petersburg: Alliance Delta. (rus)
5. *Klooster, D., 2005.* What is critical thinking? In: Critical thinking and new types of literacy (pp.5–13). Moscow: TSGL. (rus)
6. *Kukushkina, Yu.A., 2008.* Critical thinking as a factor of professional competence: on the example of programmers: Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
7. *Leontiev, A.A., 2005.* Fundamentals of psycholinguistics: textbook. Moscow: Smysl: Akademia. (rus)
8. *Losev, A.F., 1993.* Being. Name. Space. Moscow: Mysl. (rus)
9. *Luriya, A.R., 1979.* Language and consciousness. Moscow: Publishing house of Moscow University. (rus)
10. *Mamardashvili, M.K., 2000.* Aesthetics of thinking. Conversations. Moscow: Moscow School of Political Research. (rus)

11. *Oschepkova, O.V. and Yu.V. Blagov*, 2014. Theoretical foundations of the implementation of an integrative approach in the educational process. Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences, 3: 164–169. (rus)
12. *Pisarenko, V.I.*, 2007. System of innovative humanitarian education in a technical university. Taganrog: Publishing house of Taganrog Technical Institute of Southern Federal University. (rus)
13. *Popper, K.R.*, 1992. The open society and its enemies. Vol. 1. The charms of Plato. Moscow: Phoenix. (rus)
14. *Safonova, V.V.*, 1993. Socio-cultural approach to teaching a foreign language as a specialty: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (rus)
15. *Semyonova, O.M.*, 2009. Developing critical thinking of a student-future teacher during studies at a pedagogical university: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Samara. (rus)
16. *Sergeeva, B.V. and V.A. Oganessian*, 2017. Theoretical foundations of the development of critical thinking in primary school children. Scientific Review. Pedagogical Sciences, 2: 97–106. (rus)
17. *Halpern, D.*, 2000. Psychology of critical thinking. St. Petersburg: Piter. (rus)
18. *Shepelev, A.I.*, 2018. Educational programs LIBERAL ARTS: modern trends and development prospects. Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society, 2: 39–42. (rus)
19. *Brown, A.*, 1987. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: Weinert, F. and R. Kluwe (Ed.). Metacognition, motivation and understanding (pp. 65–16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
20. *Paul, R. and L. Elder*, 2006. The international critical thinking reading & writing test: How to assess close reading and substantive writing. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking.
21. *Schneider, C.G.*, 2004. Practicing liberal education: Formative themes in the reinvention of liberal learning. Liberal Education, 90 (2): 6–11.

НАШИ АВТОРЫ

Гутерман Лариса Александровна – кандидат биологических наук, руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Зорге, 21, г. Ростов-на-Дону, 344015

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 10186

E-mail: laguterman@sfedu.ru

Дашкина Александра Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Служебный адрес: ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург, 194021

Телефон: (812) 297-03-18

E-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Зверева Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета

Служебный адрес: ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1, г. Москва, 119435

Телефон: (499) 787-04-85

E-mail: zverev59@mail.ru

Кишко Ольга Николаевна – преподаватель кафедры английского языка № 4 Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации

Служебный адрес: пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454

Телефон: (495) 229-40-32

E-mail: kishkoon@gmail.com

Колодовская Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики

OUR AUTHORS

Guterman Larisa A. – Candidate of Biological Sciences (PhD equivalent), head of Resource Educational and Methodical Center on Work with the Disabled and People with Special Needs, associate professor of Inclusive Education and Socio-pedagogical Rehabilitation dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University,

Address (work): 21, Zorge Street, Rostov-on-Don, 344015

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 10186

E-mail: laguterman@sfedu.ru

Dashkina Alexandra I. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of the Humanitarian Institute of Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University

Address (work): 29, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 194021

Tel.: (812) 297-03-18

E-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Zvereva Olga L. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), professor of Preschool Pedagogy dpt. of Moscow State Pedagogical University

Address (work): 1, build. 1, Malaya Pirogovskaya Street, Moscow, 119435

Tel.: (499) 787-04-85

E-mail: zverev59@mail.ru

Kishko Olga N. – teacher of the department of English No. 4 of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Address (work): 76, Vernadsky Avenue, Moscow, 119454

Tel.: (495) 229-40-32

E-mail: kishkoon@gmail.com

Kolodovskaya Elena A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), head of Special Pedagogy and Psychology

и психологии Смоленского государственного университета

Служебный адрес: ул. Пржевальского, 4, г. Смоленск, 214000

Телефон: (4812) 70-02-44

E-mail: spetzped@yandex.ru

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепровский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (903) 430-10-24

E-mail: iekulikovskaya@sfnedu.ru

Метелкина Жанна Сергеевна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории России Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-00, доб.12212

E-mail: zmetelkina@mail.ru

Нам Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Служебный адрес: ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург, 194021

Телефон: (812) 297-03-18

E-mail: namt@mail.ru

Писаренко Вероника Игоревна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Института управления в экономических, экологических и социальных системах Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Некрасовский, 44, г. Таганрог, Ростовская область, 347922

Телефон: (8634) 31-53-80

E-mail: vero19671993@gmail.com

Сторожакова Екатерина Владимировна – кандидат педагогических наук,

dpt. of Smolensk State University

Address (work): 4, Przhevalsky Street, Smolensk, 214000

Tel.: (4812) 70-02-44

E-mail: spetzped@yandex.ru

Kulikovskaya Irina E. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Pre-school Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (903) 430-10-24

E-mail: d700074@yandex.ru

Metelkina Zhanna S. – Candidate of Historical Sciences (PhD equivalent), senior lecturer at Russian History dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 12212

E-mail: zmetelkina@mail.ru

Nam Tatiana A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of the Humanitarian Institute of Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University

Address (work): 29, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 194021

Tel.: (812) 297-03-18

E-mail: namt@mail.ru

Pisarenko Veronika I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Foreign Languages dpt. of Institute of Management in Economic, Environmental and Social Systems of Southern Federal University

Address (work): 44, Nekrasovsky Lane, Taganrog, Rostov Region, 347922

Tel.: (8634) 31-53-80

E-mail: vero19671993@gmail.com

Storozhakova Ekaterina V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent),

доцент кафедры специальных исторических дисциплин и документоведения Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-05

E-mail: storojakova.ekaterina@yandex.ru

Толстова Аделина Сергеевна – магистр кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Зорге, 21, г. Ростов-на-Дону, 344015

Телефон: (938) 306-33-72

E-mail: tolstova@sfedu.ru

Шепелев Александр Игоревич – аспирант, специалист по учебно-методической работе кафедры начального образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00 доб. 21005

E-mail: schepelew95@mail.ru

Шоган Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры специальных исторических дисциплин и документоведения Института истории и международных отношений Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-05

E-mail: shogan.vladimir@yandex.ru

associate professor of Special Historical Disciplines and Scientific Discipline of Documentation dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33 Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-05

E-mail: storojakova.ekaterina@yandex.ru

Tolstova Adelina S. – Master of Inclusive Education and Socio-pedagogical Rehabilitation dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University,

Address (work): 21, Zorge Street, Rostov-on-Don, 344015

Tel.: (938) 306-33-72

E-mail: tolstova@sfedu.ru

Shepelev Alexander I. – post-graduate student, specialist on educational and methodological work of Primary Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 21005

E-mail: schepelew95@mail.ru

Shogan Vladimir V. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Special Historical Disciplines and Scientific Discipline of Documentation dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-05

E-mail: shogan.vladimir@yandex.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2020. № 5

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 03.07.2020.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.