

THE WORLD OF ACADEMIA:

CULTURE, EDUCATION

2019
№ 2

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 Social and Pedagogical 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. Sergeyev – 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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**2019
№ 2**

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)

Борытко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический 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 Веняминовна – 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)

Серигов 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

Азизова Л.Х.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	21
--	----

Чекаленко Е.С.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ	27
--	----

Цимерман Е.А.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ АВТОРСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	35
---	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Махрина Е.А., Москаленко А.Е., Холина О.А.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ	45
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Кривсун С.Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛИСТОВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	53
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Романенко А.В.

ДРАМАТУРГИЯ РЕЧИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ИНТЕРВЬЮ: ОБЩЕЕ/ОТЛИЧНОЕ ДРАМЫ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ	63
---	----

Савенкова С.В.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ.....	72
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Романенко Н.М.

ПОЛИВАРИАТИВНОСТЬ КОММУНИКАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ И СОБСТВЕННЫЙ ВЫБОР ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ВУЗА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ	79
--	----

Волкова М.А.

ПРИНЦИП ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	87
--	----

Ноговицина О.В., Хамзина Д.Р.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА	95
---	----

НАШИ АВТОРЫ	102
-------------------	-----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование»	105
---	-----

GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Azizova Lyudmila Kh.

IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT
FOR GIFTED PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION..... 21

Chekalenko Elena S.

VALUE-NOTIONAL ORIENTATIONS OF PEDAGOGICAL STAFF
AT AN ORGANIZATION FOR CHILDREN ORPHANS 27

Tsimerman Evgenia A.

EVALUATING EFFECTIVENESS OF THE AUTHOR'S PROFESSIONALLY
ORIENTED ENGLISH LANGUAGE MANUAL
FOR GRADUATE STUDENTS WHO MAJOR IN MANAGEMENT 35

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Makhrina Elena A., Moskalenko Anna E., Kholina Oksana A.

INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA: EXPERIENCE OF UNDERSTANDING THE PROBLEM..... 45

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION, SPORT TRAINING, HEALTH PRESERVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

Krivsun Sophia N.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PREPARATION
OF FOOTBALL PLAYERS FOR COMPETITIVE ACTIVITY..... 53

THEORY AND METHODS OF ARRANGING SOCIO-CULTURAL ACTIVITY

Romanenko Anastasia V.

DRAMATIC SPEECH ART IN POLITICAL INTERVIEW:
DRAMA VS POLITICAL COMMUNICATION 63

Savenkova Svetlana V.

MANAGEMENT OF ORGANIZATION OF SOCIAL
AND PEDAGOGICAL PARTNERSHIP IN SOCIAL WORK..... 72

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION**Romanenko Nadezhda M.**

VARIETY OF COMMUNICATION PATTERNS AND CHOICE OF A TEACHER'S INDIVIDUAL STYLE IN COMMUNICATION WITH UNIVERSITY STUDENTS	79
--	----

Volkova Marina A.

THE PRINCIPLE OF VISUALIZATION AS A FACTOR OF ACTIVATION OF COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	87
--	----

Nogovitsina Olesya V., Khamzina Dilya R.

ABOUT METHODS OF DEVELOPING STUDENTS' READINESS FOR SELF-EDUCATION.....	95
OUR AUTHORS	102

Азизова Людмила Хамбертовна

**РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются вопросы построения и реализации модели педагогической поддержки одаренных школьников младшего возраста в системе дополнительного образования. Определены цель, задачи, методы и результаты исследования. Предложена авторская модель педагогической поддержки, включающая цели, задачи, дидактические компоненты модели педагогической поддержки (мотивационно-целевой, поисково-диагностический компонент, когнитивно-содержательный, операционно-технический, оценочно-результативный); содержательный компонент, включающий деятельность педагога, совместную деятельность педагога и младшего школьника, деятельность самого младшего школьника. Выявлены педагогические условия эффективной реализации модели педагогической поддержки одаренных детей (организационно-педагогические, методические, психолого-педагогические), а также уровни развития одаренности младших школьников: реципиент, исследователь, автор; критерии и показатели результативности педагогической поддержки одаренных младших школьников в художественной деятельности. Предложены интерактивные методы педагогического взаимодействия в процессе реализации модели, выделены ситуации использования методов и средств педагогической поддержки талантливых младших школьников.

Болкова Марина Александровна

**ПРИНЦИП ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК ФАКТОР
АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Статья посвящена проблеме активизации познавательного интереса у иностранных студентов к русскому языку как иностранному. Автор рассматривает предпосылки активизации интереса иностранных студентов к русскому языку, дает определение понятию «визуализация», обосновывает актуальность применения принципа наглядности на уроках русского языка, описывает техники визуализации. Раскрыты закономерности восприятия информации, факторы, влияющие на активизацию интереса иностранных студентов. Особое внимание автор уделяет визуальному восприятию информации. Исходя из того, что органы зрения обладают преимуществом перед другими органами чувств в успешном усвоении и удержании информации, автор приходит к выводу, что при работе с иностранными студентами на уроках русского языка как иностранного необходимо использовать техники визуализации для активизации познавательного интереса.

Кривсун Софья Нишановна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ
ФУТБОЛИСТОВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье представлена модель психолого-педагогического сопровождения, направленная на более эффективную подготовку в избранном виде спорта в процессе подготовки к соревнованиям на основании определения свойств личности, характера протекания психических процессов, стрессоустойчивости, межличностных взаимоотношений с участниками спортивной деятельности. Разработанная в процессе исследования модель психолого-педагогического

сопровождения подготовки спортсменов к соревновательной деятельности воспроизводит структуру и взаимосвязь между основными участниками спортивной подготовки (спортсмен, тренер, психолог), определяя конкретные задачи (как непосредственно тренировочной, так и соревновательной деятельности) и способы их решения (методы и средства психологической подготовки на соревновательном этапе).

**Махрина Елена Александровна,
Москаленко Анна Евгеньевна,
Холина Оксана Александровна**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматривается проблема внедрения инклюзивного образования в России. Анализируются аспекты понимания проблемы зарубежными и отечественными исследователями. Затрагиваются проблемы увеличения в нашей стране количества детей с ОВЗ, а также обсуждаются вопросы общей осведомленности педагогов по проблеме внедрения инклюзивного образования в России и выявляются особенности их методической осведомленности в данном вопросе. В статье приводятся результаты анкетирования достаточно репрезентативной выборки учителей общеобразовательных школ по заявленным аспектам проблемы, работающих и готовящихся работать в системе инклюзивного образования. Анализируется специфика их понимания проблемы и опыт ее осмысления. Обосновывается недостаточная разработанность специфических, работающих именно на категорию детей с ОВЗ методик обучения и воспитания. Предлагаются некоторые пути решения имеющейся проблемы, а также рассматриваются возможности развития идеи инклюзии в российском образовании.

**Ноговицина Олеся Валерьевна,
Хамзина Диля Рашидовна**

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье представлена содержательная составляющая формирования готовности студентов технического университета к самообучению в процессе математической подготовки; рассмотрены этапы, способствующие самостоятельному освоению курса математики студентами (подготовительно-диагностический этап, мотивационно-организационный, результативно-прогностический); кратко обозначены педагогические условия, способствующие эффективному формированию готовности обучающихся к самообучению, показана результативность методического семинара для педагогов «Формирование профессиональных компетенций у преподавателя вуза в инновационном процессе развития общества», спецкурса для студентов «Инновационные технологии формирования готовности студентов к самообучению»; показана роль инновационных технологий в формировании самостоятельного обучения («перевернутый класс», ВУОД, событийное образование, активные методы обучения – проблемные лекции с острыми углами, поисковые эвристические беседы, панельные дискуссии, методы событийного и тематического образования, сторителлинг, фишбоун).

Романенко Анастасия Вячеславовна

ДРАМАТУРГИЯ РЕЧИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ИНТЕРВЬЮ: ОБЩЕЕ/ОТЛИЧНОЕ ДРАМЫ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье предпринята попытка анализа драматургии речи в политическом интервью, нахождения общего/отличного двух явлений. Автором подчеркнута

актуальность избранной темы статьи, обусловленная интересом к мировым лидерам, данным ими политическим интервью, использованию в речи выразительных средств. Эта мысль подтверждается также активизацией оппозиционных настроений в разных странах и желанием людей понять, что стоит за тем или иным политиком, первым лицом государства, что он чувствует, чем живет и куда ведет свой народ. Автор отмечает, что интервью многие считают популярной, распространенной политехнологией, которая отличается не только собственными чертами, но и характеристиками, общими со сценическим, театральным искусством. Вычлениются общие и различные приметы политического интервью и театральной постановки, общее/отличное профессий политика и актера. И политическое интервью, и драматический спектакль предполагают творческий результат коллективного труда, аналогичные требования к их реализации. Однако политическое интервью, в отличие от театральной постановки, готовится и реализуется в единственном исполнении, имеет точный регламент, проводится в реальном времени, оно всегда единственно, однократно и оригинально, не может быть продублировано.

Романенко Надежда Михайловна

**ПОЛИВАРИАТИВНОСТЬ
КОММУНИКАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ
И СОБСТВЕННЫЙ ВЫБОР
ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ВУЗА
ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ
СО СТУДЕНТАМИ**

Автор делает акцент на поливариативности существующих коммуникационных моделей и важности адекватного выбора преподавателем высшей школы индивидуального стиля общения со студентами, поскольку от этого зависит продуктивность профессиональной подготовки выпускника и его личностное развитие, успешное трудоустройство и конкурентоспособность на рынке производственных ресурсов. Анализ большого массива прикладных исследований позволяет автору утверждать, что коммуникация педагога со студентами современного вуза должна строиться в рамках субъект-субъектной модели, участники которой общаются на равных, демонстрируя инициативность, партнерство, сотрудничество, творческую, креативность. Автором четко выделяются цели субъект-субъектной (S-S) модели (самореализация и самовыражение обучающихся в ходе учебно-воспитательного процесса; развитие творческих сил и способностей; дальнейшее совершенствование техники взаимодействия и общения). В противоположность субъект-субъектной модели представлен пример коммуникационной модели «Монблан», или «Китайская стена», отличающейся достаточной жесткостью, отстраненностью от студенческой аудитории, когда последняя является для педагога некой безликой массой слушателей. Наиболее эффективной коммуникационной моделью, на взгляд автора, способствующей доброжелательности взаимоотношений в системе «педагог – студент», является модель, которую часто называют «Унион», «Союз», «Лига», представляющая собой дружеское взаимодействие и мажорное настроение всех участников коммуникации. В итоге автор заключает, что именно гуманистические ценности дружеского общения объединяют педагогов и обучающихся.

Савенкова Светлана Владимировна

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОРГАНИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПАРТНЕРСТВА В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

В статье рассматривается управление процессом организации социально-педагогического партнерства в социальной работе. Актуальность данной темы очевидна. Социально-педагогическое партнерство как феномен анализирует-

ся как объект управления в процессе организации социальной работы. Как социальное управление, оно обеспечивает нормативное и информационное сопровождение и надлежащую кадровую обеспеченность. Социальная сфера требует стабильного владения обстановкой, неизменного мониторинга ситуации. Возрастает потребность в увеличении количества людей, занятых в принятии управленческих решений. Цель статьи – проанализировать социально-педагогическое партнерство как объект управления в процессе организации социальной работы. Для оценки эффективности деятельности партнеров определены количественные показатели измерения социального эффекта. Особую актуальность приобретает контроль за исполнением решений. Заинтересованность сторон социально-педагогического партнерства зачастую различна. Но, как показывает практика, объединение возможно на всех ступенях: посредников, представителей, между группами в целом. Одной из основных задач становится включение как можно большего числа людей в процесс принятия и согласования управленческих решений. Трансформация видов партнерства, мировых тенденций, развитие управления ведут к развитию социально-партнерского управления. Практическая деятельность и теория партнерства взаимосвязаны. Практики социального управления, будучи олицетворением мыслей авторитетнейших людей, показывавших воззрения общества, являются феноменом самореализации.

Цимерман Евгения Александровна

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ АВТОРСКОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО
ПРОФИЛЯ**

Статья посвящена разработке и оценке эффективности авторского пособия по английскому языку для магистрантов управленческого профиля. На основании существующей статистики, анализа действующих административных документов, наблюдения за образовательным процессом и результатов анкетирования студентов автор делает вывод о необходимости создания профессионально ориентированного пособия по английскому языку для магистрантов-менеджеров. В статье научно аргументируется выбор технологии анализа ситуации в качестве ключевого метода освоения материала, предлагается анкета оценки разработанного дидактического ресурса, дается математический анализ его эффективности и обсуждаются результаты исходя из четырех компонентов: языка, актуальности для студентов управленческого профиля, структуры и содержания, инновационности. Представленная в статье информация, а также способ обработки и анализа результатов педагогического эксперимента могут представлять интерес для преподавателей иностранного языка, исследователей и методистов.

Чекаленко Елена Сергеевна

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА
ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ**

В статье рассматриваются ценностно-смысловые ориентации педагогического коллектива организации для детей-сирот как важные характеристики становления и сформированности профессионального мировоззрения педагогов, как основа взаимодействия педагогического коллектива и воспитанников, обеспечивающая эффективность воспитательной деятельности. Личность педагога организации для детей-сирот, его социально-педагогическая позиция, ценностно-смысловые ориентации имеют большое значение в самореализации и самоактуализации воспитанников, ограниченных в окружении и общении воспитательной системой учреждения. Обеспечение единства ценностно-смысловых ориентаций

членов коллектива в опоре на идеи гуманистической педагогики проявляется в сплоченности и консолидации общего коллектива организации для детей-сирот. Ценностно-смысловое ядро воспитательной системы организации для детей-сирот включает ценности, принципы, цели и задачи, критерии оценки ожидаемых результатов, а также традиции, обычаи как формы поведенческого выражения коллективных норм.

Azizova Lyudmila Kh.

IMPLEMENTATION OF THE MODEL
OF PEDAGOGICAL SUPPORT
FOR GIFTED PRIMARY SCHOOL CHILDREN
IN ADDITIONAL EDUCATION

Key words: pedagogical support, giftedness, primary school children, additional education of children, model, components, levels of giftedness development, interactive methods.

The article deals with construction and implementation of the model of pedagogical support for gifted children in the system of additional education. The author defines the purpose, objectives, methods and results of the study. The author presents the model of pedagogical support which includes goals, objectives, didactic components (such as, motivational and target focused, search-diagnostic component, cognitive content-based, operational technical, evaluative); the content component which includes activities of a teacher, activities of a teacher and a student done together, individual activities of primary school pupils. The pedagogical conditions of effective implementation of the model of pedagogical support for gifted children (organizational, pedagogical, methodical, psychological and pedagogical) as well as the levels of development of giftedness of primary school children are described in the paper. According to the author, these levels include the roles of a recipient, a researcher and an author. The paper also dwells on criteria and indicators of effectiveness of pedagogical support for gifted primary schoolers in terms of artistic activity. Interactive methods of pedagogical interaction in realization of the model are offered, examples of the use of methods and means of pedagogical support for talented primary schoolers.

Chekalenko Elena S.

VALUE-NOTIONAL ORIENTATIONS
OF PEDAGOGICAL STAFF
AT AN ORGANIZATION FOR CHILDREN
ORPHANS

Key words: value-notional orientations, pedagogical staff, intentionality, organization for orphans (orphanage).

The article deals with values and moral implications of teaching staff of an organization for orphans. The author refers to these characteristics as important aspects of formation and development of the professional outlook of teachers, as the foundation for interaction of teaching staff with pupils which ensures effectiveness of educational activities. The personality of the teacher of the organization for orphans, one's social and pedagogical position, values and notional orientations are of great importance in self-realization and self-actualization of pupils, who are limited in the setting and communication of the institution. Ensuring the unity of values and notional implications of team members based on the ideas of humanistic pedagogy is manifested in team spirit and consolidation of the overall team of the organization for orphans. The value-notional core of the educational system of the organization for orphans includes values, principles, goals and objectives, criteria for assessing learning outcomes, as well as traditions, customs as a form of behavioral expression of collective norms.

Krivsun Sophia N.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
SUPPORT OF PREPARATION OF FOOTBALL
PLAYERS FOR COMPETITIVE ACTIVITY**

Key words: psychology, support, preparation, competitions, sports activity, football, model, athletes.

The article presents a model of psychological and pedagogical support aimed at more effective sports training and preparation for competitions on the basis of determining personal features, the nature of mental processes, stress resistance, interpersonal relationships with participants in sports activities. The model of psychological and pedagogical support for preparing athletes to compete that has been worked out in the course of research refers to relationships between the main participants of sports preparation (an athlete, a coach, a psychologist), defines specific tasks (both direct training and preparation for competitive activity) and ways of facing possible challenges (methods and means of psychological preparation at a competition).

Makhrina Elena A., Moskalenko Anna E., Kholina Oksana A.

**INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA:
EXPERIENCE OF UNDERSTANDING
THE PROBLEM**

Key words: inclusive education, children with disabilities, psychological, professional, methodical readiness of teachers, education system.

The article deals with the problem of implementation of inclusive education in Russia. The authors analyze understanding of the issue under study by foreign and national researchers. The paper raises the problem of the alarmingly increasing number of children with disabilities in our country as well as the issues of general awareness of teachers about the introduction of inclusive education in Russia and peculiarities of their methodological awareness concerning this matter. The article presents the results of a survey of a fairly representative sample of teachers of secondary schools, who are working or preparing to work in the system of inclusive education, on the above stated aspects of the problem. The ways they understand the problem and experience of understanding are analyzed. The article proves that methods of teaching and moral instructions worked out especially for the category of children with disabilities are insufficient. Some ways of solving the existing problem are proposed as well as a possible way to developing the idea of inclusion in the Russian education.

Nogovitsina Olesya V., Khamzina Dilya R.

**ABOUT METHODS OF DEVELOPING
STUDENTS' READINESS FOR SELF-
EDUCATION**

Key words: readiness for self-education, development stages, innovative technologies, active methods, conditions, mathematics, professional training, high school.

The article presents the content-related component of readiness of students from a technical University to self-study as part of mathematical training. The authors describe the stages that encourage self-study of the course in mathematics (preparatory-diagnostic stage, motivational-organizational, effective-prognostic);

pedagogical conditions which promote students' readiness for self-training are briefly describes in the paper. Besides, the authors describe efficiency of a methodical seminar for teachers called "Development of professional competences of higher educational institution teacher in innovative process of social development", a special course for students "Innovative technologies for developing students' readiness for self-education". The paper emphasizes the role of innovative technologies in independent learning ("flipped classroom", BYOD, event-based education, active teaching methods, such as problem-raising lectures with sharp angles, heuristic conversations, panel discussions, methods of event-based and thematic education, storytelling, fishbone).

Romanenko Anastasia V.

**DRAMATIC SPEECH ART IN POLITICAL
INTERVIEW: DRAMA VS POLITICAL
COMMUNICATION**

Key words: drama, speech, political interviews,
political communication, drama, dramatic art.

The article makes an attempt to analyze speech drama in political interviews, find common and different aspects of the two phenomena. The author emphasizes the relevance of the chosen topic due to the interest of the public to the world leaders who give political interviews, their use of expressive means in speech. This idea is also confirmed by intensification of opposition and counterparts in different countries and the desire of people to understand what is behind this or that politician, the first person of the state, what he/she feels, what drives him/her and where he/she leads his people. The author notes that many people consider the interview to be a popular, widespread political technology which is unique not only due to its own features but also some characteristics that come from stage and theatrical art. The author singles out similarities and differences between political interviews and theatrical productions, politicians and actors. Both a political interview and a dramatic performance imply a creative result of collective work and have similar requirements to the action. However, a political interview, unlike a theatrical production, is prepared and realized as a single performance, has certain rules, is conducted in real time, is always unique and original and cannot be duplicated.

Romanenko Nadezhda M.

**VARIETY OF COMMUNICATION PATTERNS
AND CHOICE OF A TEACHER'S INDIVIDUAL
STYLE IN COMMUNICATION WITH UNIVERSITY
STUDENTS**

Key words: communication, contact, model, relationship, university teacher, student, communication style, professional training of the graduate.

The author emphasizes great variety of existing communication patterns and importance of an adequate choice of an individual communication style with students by a higher school teacher as it affects efficiency of professional training of graduates and their personal development, successful employment and competitiveness at the labor market. Analysis of a large array of applied research allows the author to argue that communication of a teacher with students at a modern university should be built within the subject-subject pattern. Participants of communication act as counterparts, express initiative, partnership, cooperation and creativity. The author clearly identifies the goals of the subject-subject (S-S) model (self-realization and self-expression of students during the educational process; development of creative skills and abilities; further improvement of interaction and communication methods). In contrast to the subject-subject model, an example of the communication model

“Mont Blanc” or “Chinese Wall” is presented, which is characterized by sufficient rigidity, detachment from the student audience, when the latter is for the teacher a certain faceless mass of listeners. The most effective communication model, in the author’s opinion, which encourages friendly relationship in the “teacher – student” system, is the model, which is often called «Union», «League». It stands for a friendly interaction and active involvement of all participants into communication. As a result, the author concludes that it is the humanistic values of friendly communication that should unite teachers and students.

Savenkova Svetlana V.

MANAGEMENT OF ORGANIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PARTNERSHIP IN SOCIAL WORK

Key words: social and pedagogical partnership,
social and partner management, social work,
social management.

The article deals with management of organization of social and pedagogical partnership in social work. According to the author, the relevance of this topic is obvious. Socio-pedagogical partnership as a phenomenon is analyzed as an object of management in the organization of social work. Being social management, it provides legal and information support and appropriate staffing. Social sphere requires control over the situation, constant monitoring of the situation. There is a growing need to increase the number of people involved in management decision-making. The purpose of the article is to analyze socio-pedagogical partnership as an object of management in the organization of social work. The author defines quantitative indicators of measuring social effect which can be used to evaluate effectiveness of partners’ activities. Control over execution of decisions is of particular relevance. The interest of the parties to socio-pedagogical partnership is often different. But, according to the article, unification is possible at all levels: between mediators, representatives, between groups as a whole. One of the main objectives is the inclusion of a greater number of people in adoption and approval of management decisions. Transformation of some types of partnership, global trends and development of management lead to development of social and partnership management. Practice and theory of partnership are interdependent. Practice of social management, being the embodiment of thoughts of the most authoritative people in society, are referred to as a phenomenon of self-realization.

Tsimerman Evgenia A.

EVALUATING EFFECTIVENESS OF THE AUTHOR’S PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE MANUAL FOR GRADUATE STUDENTS WHO MAJOR IN MANAGEMENT

Key words: professionally oriented manual,
foreign language, interpersonal interaction,
educational process, pedagogical experiment.

The article is devoted to development and evaluation of the effectiveness of the author’s manual for teaching English to graduate students of management profile. On the basis of the existing statistics, analysis of administrative documents, monitoring of academic process and student survey results, the author concludes that it is necessary to create a professionally oriented English manual for graduate managers. The article scientifically proves the choice of case study as the key method of mastering the material, offers an evaluation questionnaire for the worked out didactic resource, provides mathematical analysis of its effectiveness and discusses

the results based on four components: language, relevance for students who major in management, structure and content, innovation. The information presented in the article, as well as the method of processing and analyzing the results of the pedagogical experiment, may be of certain interest to foreign language teachers, researchers and methodologists.

Volkova Marina A.

**THE PRINCIPLE OF VISUALIZATION
AS A FACTOR OF ACTIVATION OF COGNITIVE
INTEREST OF STUDENTS AT THE LESSONS
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Key words: cognitive interest, visibility, drawing,
Russian as a foreign language.

The article is devoted to the problem of activation of cognitive interest of foreign students to the Russian language as a foreign language. The author considers the prerequisites for the activation of interest of foreign students to the Russian language, defines the concept of «visualization», substantiates the relevance of the principle of visualization in the lessons of the Russian language, describes the techniques of visualization. The regularities of perception of information, factors influencing the activation of interest of foreign students are revealed. The author pays special attention to the visual perception of information. Based on the fact that the visual organs have an advantage over other senses in the successful assimilation and retention of information, the author comes to the conclusion that when working with foreign students in the lessons of Russian as a foreign language, it is necessary to use visualization techniques to enhance cognitive interest.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Азизова Л.Х.** Реализация модели педагогической поддержки одаренных младших школьников в условиях дополнительного образования
- **Чекаленко Е.С.** Ценностно-смысловые ориентации педагогического коллектива организации для детей-сирот
- **Цимерман Е.А.** Оценка эффективности авторского профессионально ориентированного пособия по английскому языку для магистрантов управленческого профиля

УДК 373+376.5

Азизова Л.Х.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: педагогическая поддержка, одаренность, младшие школьники, дополнительное образование детей, модель, компоненты, уровни развития одаренности, интерактивные методы.

Как известно, дополнительное образование детей является процессом непрерывным, так как оно не имеет зафиксированных сроков начала и конца обучения, последовательно и параллельно переходя из одного этапа обучения детей в другой. Личностно ориентированная основа деятельности учреждения дополнительного образования дает возможность удовлетворять образовательные и творческие потребности детей любого возраста, реализуя потенциал их внеучебного времени, и разрешать важнейшую проблему идентификации, поддержки и дальнейшего развития одаренных детей.

Теоретическими основаниями и методологическими концепциями объяснения механизмов развития одаренности у детей, ее корреляции с возрастной периодизацией и развитием современного ребенка, благоприятных сенситивных периодов, связанных с временным ее повышением и изменением направленности в детские годы, занимались как отечественные, так и зарубежные ученые (Никитин, 2013; Рензулли, Рис, 1997; Suzuki, 1973; и др.). Изучалась и работа с одаренными детьми в системе дополнительного образования (Копанева, 2016; Куприянов, 2011; Петросян, 2001).

Однако в настоящий момент в процессе работы с одаренными младшими школьниками наблюдается неоднозначная ситуация. С одной стороны, актуальным является создание такой системы обучения, в которой одаренность будет являться приоритетным конкурентным преимуществом. Но, с другой стороны, у педагогов отсутствуют специальные научно обоснованные образовательные программы для одаренных младших школьников, не существует эффективной модели педагогической поддержки одаренных

детей в учреждениях дополнительного образования.

Мы согласны с мнением А.В. Кулемзиной, которая считает, что педагог должен постоянно находиться в поиске инновационных и увлекательных методов работы с детьми (Кулемзина, 2003, с. 27). Как утверждает С.Я. Комарова, для успешной работы со способными детьми грамотный профессиональный педагог должен стремиться к интеллектуальной и творческой работе над собой, охотно пополнять собственные знания, заниматься самообразованием и саморазвитием (Комарова, 2016).

На развитие мотивации креативного развития, познания, занятий спортом, здоровой жизнедеятельности и желания трудиться направлена Концепция дополнительного образования детей в Российской Федерации (Распоряжение Правительства..., <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>).

В связи с этим целью нашей работы была разработка и реализация модели педагогической поддержки одаренных младших школьников в условиях дополнительного образования.

Методы исследования – наблюдение, моделирование, обобщение, эксперимент.

Социальный заказ общества на обучение и воспитание одаренного ученика определил некоторые требования к его качеству, которые нашли свое отражение в президентской программе «Дети России» (раздел «Одаренные дети» (1996)), «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», «Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года», государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, а также в «Концепции развития дополнительного образования детей до 2020 года», которая дела-

ет акцент на педагогической поддержке врожденных и приобретенных способностей детей, одаренности их личности, что устанавливается в качестве одной из генеральных целей отечественного образования и науки. Соглашаясь с мнением О.С. Парц (Парц, 2007), мы полагаем, что для эффективной реализации системы такой педагогической поддержки необходимо решить следующие задачи:

- осуществить моделирование единой образовательной и терминологической среды с целью повышения эффективности образования;
- актуализировать мотивационно-целевые установки у всех субъектов образовательного процесса;
- реализовать в системе образования преемственные формы, методы, технологии обучения и педагогической поддержки одаренных детей.

При этом необходимо, чтобы в распоряжении педагога находилась вся информация о способах выявления и развития одаренности и, соответственно, возможность отработать максимум вариантов их выбора и использования в разных ситуациях. Так, Всемирный совет по одаренным детям, проведя исследование в 32 центрах и университетах 17 стран Европы, Азии, Австралии, Северной и Южной Америки, сделал вывод, что одаренность детей зачастую фиксируют на основе только одного критерия – достижений в освоении конкретных знаний, умений и навыков (Feldhausen, 1977).

Система комплексных диагностических методов, дающих представление о многомерности такого качества личности, как одаренность (диагностические карты мониторинга, беседы, интервью, невербальные методики) для выявления одаренных детей реализуется редко (Рензулли, Рис, 1997, с. 214).

В.М. Рафикова классифицировала признаки (идентификаторы) одаренности обучающихся, однако их экспериментальное апробирование выявило, что многие из приведенных формулировок непонятны педагогам, так как требуют дополнительного разъяснения и детализации (Рафикова, 2003).

Таким образом, моделирование педагогической поддержки одаренных младших школьников в условиях дополнительного образования должно представлять собой создание открытой системы, которая, базируясь на идеях деятельностного и личностного подходов, должна реализовать взаимосвязь следующих компонентов (рисунок):

- теоретико-методологические предпосылки развития одаренности младших школьников;
- мотивационно-целевые установки дополнительного образования, обусловленные необходимостью повышения эффективности общекультурного образования младших школьников в условиях быстро меняющейся социально-экономической и педагогической среды;
- поисково-диагностический инструментарий, предназначенный для выявления личностной направленности младшего школьника в художественной деятельности, а также его ценностного отношения к различным видам искусства;
- когнитивно-содержательное наполнение, представленное материалами учебно-методического комплекса педагогической поддержки по литературе, музыке и живописи;
- операционно-технический компонент, ориентированный на рациональное распределение времени, обратную связь, интенсификацию деятельности младших школьников, их самостоятельную актив-

ность, целесообразность педагогических воздействий;

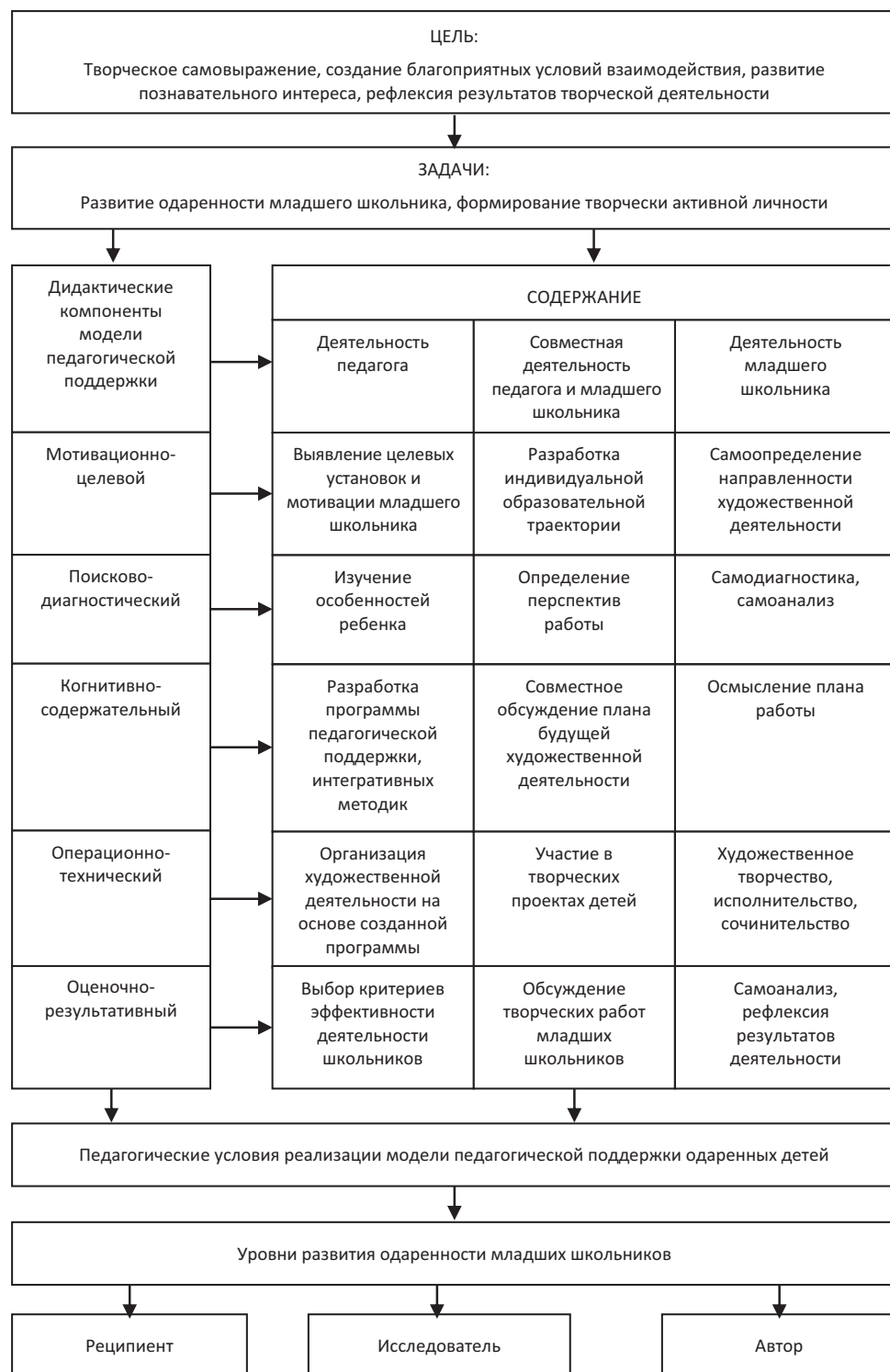
- оценочно-результативное выявление и проверка системы показателей эффективности педагогической поддержки;
- педагогические (организационно-педагогические, методические, психолого-педагогические) условия развития одаренности младших школьников;
- критерии и показатели результативности педагогической поддержки одаренных младших школьников в художественной деятельности.

Реализация модели педагогической поддержки одаренных младших школьников в период с 2013 по 2017 г. в условиях дополнительного образования на примере работы МБ ОУДО «Дворец детского творчества» г. Буйнакск включала следующие организационные мероприятия:

- развитие общей (академической) одаренности, а также таких личностных качеств, как творческая креативность, учебная и творческая мотивация, ценностные смыслы, субъектная позиция;
- развитие индивидуальной и дифференцированно-специальной одаренности (музыкальной, литературной, художественной);
- мониторинг развития интеллектуальной и творческой одаренности, уровня специальных способностей, проявляемых в импровизациях, сочинениях, рисунках и результатах в различных видах деятельности.

В процессе реализации модели были использованы следующие интерактивные методы педагогического взаимодействия:

- метод отбора информации; самостоятельного индивидуального и коллективного анализа и структурирования материала;



Модель педагогической поддержки одаренных младших школьников
в условиях дополнительного образования

- коллекционирования репродукций, открыток, марок с изображением любимых произведений искусства;
- креативного применения полученных знаний в процессе выполнения коллективных проектов;
- иллюстрирования художественных произведений;
- составления маршрутов экскурсий;
- совместного составления игровых ребусов, различных викторин и кроссвордов по искусству;
- ролевого вживания в мировую культуру различных эпох с использованием элементов театрализации;
- имитации культурно-исторических способов деятельности; моделирования предметов искусства прошлых эпох;
- оценки развития одаренности.

В процессе работы мы применяли методы бриколажа, сторителлинга, образовательного контента, «перевернутого класса», образовательного дизайна, событийного образования и др.

Также нами были использованы технологии развития критического мышления, сотрудничества, диалоговые технологии.

Анализ экспериментальной работы по реализации модели педагогической поддержки позволил выделить типовые ситуации использования методов и средств педагогической поддержки по их целевому назначению в процессе художественной, музыкальной, литературной деятельности младших школьников в условиях дополнительного образования:

- стимулирующие у детей обмен творческими идеями, мнениями и поясняющие смысл художественного содержания произведения искусства (применяются, когда необходимо обогатить коммуникативные взаимодействия уникальным опытом участников);
- продуцирующие эмоциональный эффект (применяются при моделировании субъективных переживаний, эмоциональных настроений на занятии, создании позитивного эмоционального фона);
- выстраивающие смысловые и ценностные ориентации, определяющие проблематизацию содержания наполнения занятий и активизирующие у младших школьников самооценку и рефлексию;
- обеспечивающие психофизиологическую поддержку в комфортной художественной среде, снимающие негативное психологическое напряжение, повышающие настроение и общий жизненный тонус.

Это позволило сделать определенные выводы об уровнях педагогического взаимодействия младших школьников с педагогически организованной культуросообразной средой, а именно: стихийные составляющие школьной художественной среды постепенно сменились высокохудожественными составляющими; коммуникационные связи детей активизировались на базе совместных художественных интересов и способностей к сотворчеству; проявились личностная активность и заинтересованность в достижении творческих целей.

Таким образом, предложенная модель педагогической поддержки одаренных младших школьников на практическом уровне дополняет содержание и технологии имеющихся типовых программ дополнительного образования в учреждениях дополнительного образования Республики Дагестан, что, в свою очередь, способствует оптимизации педагогического воздействия на развитие одаренности младших школьников, выражающейся в позитивном изменении творческой самореализации детей. Разработанная

нами модель может успешно применяться в различных центрах, клубах, музыкальных и спортивных школах, дворцах творчества, организациях системы образования детей вне школьных стен и формировать у них стремление к творчеству и собственному развитию.

Перспективным направлением работы в данном направлении может быть разработка моделей сопровождения и поддержки одаренных детей разного возраста и в разных типах учреждений дополнительного образования.

Литература

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении Концепции дополнительного образования детей». URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>.
2. Комарова С.Я., Малышева Н.В., Рябинина С.И. Развитие детской одаренности в системе дополнительного образования // Молодой ученый. 2016. № 11. С. 1458–1459.
3. Копанева О.В. Проблемы сопровождения одаренной личности в системе дополнительного образования детей // Педагогический имидж. 2016. № 4. С. 14–19.
4. Кулемзина А.В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей // Педагогика. 2003. № 6. С. 27–32.
5. Куприянов Б.В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей: дис. ... д-ра пед. наук. Кострома, 2011.
6. Никитин А.А. Развитие детской художественной одаренности в условиях дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013.
7. Парц О.С. Педагогические условия самореализации одаренных детей (на материале дополнительного образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007.
8. Петросян Л.Г. Работа с одаренными детьми в системе дополнительного образования лица // Дополнительное образование детей. 2001. № 24. С. 37–39.
9. Рафикова В.М. Педагогические условия формирования академической одаренности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Sterlitamak, 2003.
10. Рензулли Дж., Рис С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей // Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 214–242.
11. Feldhausen, J., 1977. Meeting the needs of gifted children and teachers in a university course. The Gifted Child Quarterly, 21: 195–199.
12. Suzuki, S., 1973. The Law of ability and “The Mother tongue method of education”. Matsumoto, Japan: Talent Education Institute.

Reference

1. Order of the Government of the Russian Federation of September 4, 2014 No. 1726-r “About the approval of the Concept of additional education for children”. URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>. (rus)
2. Komarova, S.Ya., N.V. Malysheva and S.I. Ryabinina, 2016. Development of children giftedness in the system of additional education. Young Scientist, 11: 1458–1459. (rus)
3. Kopaneva, O.V., 2016. Problems of supporting a gifted personality in the system of additional education for children. Pedagogical Image, 4: 14–19. (rus)
4. Kulemzina, A.V., 2003. Principles of pedagogical support of exceptional children. Pedagogics, 6: 27–32. (rus)
5. Kupriyanov, B.V., 2011. Social education of children studying at institutions of additional education: Doctoral Thesis in Pedagogics. Kostroma. (rus)
6. Nikitin, A.A., 2013. Development of children art endowments in the conditions of additional education: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogics. Moscow. (rus)
7. Parts, O.S., 2007. Pedagogical conditions of self-realization of exceptional children (based on additional education): abstract of Candidate’s Thesis in Pedagogics. Omsk. (rus)
8. Petrosyan, L.G., 2001. Work with gifted children in the system of additional education of lyceum. Additional education of children, 24: 37–39. (rus)
9. Rafikova, V.M., 2003. Pedagogical conditions of developing academic giftedness of school students: abstract of Candidate’s Thesis in Pedagogics. Sterlitamak. (rus)
10. Renzulli, J. and S. Reis, 1997. The Schoolwide Enrichment Model: practical program of encouraging children giftedness. In: Main modern concepts of creativity and endowments (pp. 214–242). Moscow: Molodaya Gvardiya. (rus)
11. Feldhausen, J., 1977. Meeting the needs of gifted children and teachers in a university course. The Gifted Child Quarterly, 21: 195–199.
12. Suzuki, S., 1973. The Law of ability and “The Mother tongue method of education”. Matsumoto, Japan: Talent Education Institute.

УДК 37.02

Чекаленко Е.С.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, педагогический коллектив, интенциональность, организация для детей-сирот (детский дом).

В условиях сложных и динамичных процессов переоценки ценностей в обществе, поиска и утверждения нравственных и социальных идеалов исследование ценностных ориентаций является одной из важнейших проблем педагогики. Ценностно-смысловые ориентации как главные компоненты личности являются показателем ее социальной зрелости, твердости жизненной позиции, оказывают влияние на образ жизни и реализацию личности в различных сферах деятельности, обеспечивают взаимосвязь внутреннего мира и внешней среды.

Поэтому в воспитательной деятельности педагогического коллектива организации для детей-сирот мы опираемся на положение о том, что условием успешной социализации в обществе детей-сирот в постинтернатный период является формирование у воспитанников в стенах детского дома устойчивого ценностно-смыслового фундамента. В общем на развитие субъектов социально-педагогического процесса влияют ценностные ориентиры социальной политики и образования, а в частности – ценностно-смысловые и профессиональные ориентации педагогов (Chen et al., 2017; Erdem-Keklik, 2016; Knutsen, 2017; Knyazeva et al., 2015). Если говорить о важности формирования ценностных ориентаций у детей-сирот, то стоит отметить, что эффективность их формирования находится в прямой зависимости от развития ценностных ориентаций педагога, осуществляющего социально-воспитательную деятельность, а в системе детского дома – от всего педагогического коллектива.

В основе формирования ценностных ориентаций детей-сирот находится совместная социально и личностно значимая деятельность взрослого и ребенка, в ходе которой создаются и

переживаются ситуации, позволяющие ребенку делать нравственный выбор и принимать дозированные самостоятельные решения. Профессиональный инструментарий педагога исключает методы подавления личности ребенка. Такая деятельность воспитателя и ребенка базируется на принципе сотрудничества при взаимном уважении и доверии, поэтому важна не только профессиональная педагогическая позиция, но и человеческие качества, ценностно-смысловые структуры взрослого, участвующего в воспитательном процессе. О.В. Фролов, рассматривая данную проблему, отмечает: «Важно интегрировать личностную позицию будущего учителя и его профессиональную деятельность в целостное образование, которое обладает внутренней целостностью. Педагогическая профессия – профессия глубоко личностная» (Фролов, 2017, с. 25). Это свидетельствует о том, что рассмотрение ценностно-смысловых ориентаций педагогического коллектива организации для детей-сирот является актуальным.

Активное развитие аксиологического подхода в науке на современном этапе связано с преобразованием традиционных общественных ценностей и формированием нового ценностного сознания и поведения. Рассмотрение понятия «ценностно-смысловые ориентации» выводит нас за грани педагогики, в смежные науки и междисциплинарную область, что в современных педагогических исследованиях очень актуально. Так, В.И. Писаренко отмечает: «Изменение в целеполагании педагогики влечет за собой смену методологии, поиск новых подходов, методов средств обучения и воспитания, и поиск этот будет теперь осуществляться в междисциплинарном поле» (Писаренко, 2017, с. 18).

Термины «ценность» и «ценностные ориентации» фигурируют в различных социальных и гуманитарных науках и имеют разные дефиниции как в разных научных областях, так и у отдельных авторов (Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, Ч. Моррис, М. Рокич, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, В. Франкл и др.).

У истоков формирования современной системы ценностей в психологии стоял Милтон Рокич, который рассмотрел в теоретическом и методическом плане (метод прямого ранжирования ценностей) систему взаимосвязанных ценностей и разделил ценности личности на две группы. Первая, как известно, включает терминальные ценности как предпочитаемые конечные цели существования (такие как свобода, мир и др.), которые, в свою очередь, подразделяются на две подгруппы – социальные и личностные. Вторая группа – это инструментальные ценности, которые относятся к идеальным стандартам поведения, таким как ответственный, честный и другие качества, и также делятся на две подгруппы: ценности компетентности и моральные ценности (Гарванова, Гарванов, 2014).

А. Маслоу в своей теории мотивации разделяет ценности на высшие (ценности развития) и регрессивные (ценности сохранения), при этом практически не разделяет такие понятия, как «ценности», «мотивы» и «потребности». Создатель теории Я-концепции В. Франкл не разделяет термины «ценности» и «личностные смыслы».

В отечественной науке вопросы ценностных ориентаций в философском аспекте рассматривались в работах А.Г. Здравомыслова, В.П. Тугаринова, В.А. Ядова и др.

В исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева,

А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, М.С. Яницкого и многих других ценностные ориентации рассматривались как психолого-педагогический аспект формирования личности. Так, М.С. Яницкий указывает на то, что система ценностей является важнейшим компонентом структуры личности, определяющим жизненную перспективу и связывающим личность и социальную среду, и определяет ей (системе) место между мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов (Гарванова, Гарванов, 2014).

Влиянию сформированности ценностных ориентаций на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов посвящены работы С.В. Алексеева, Б.Т. Лихачева, К.В. Романова, В.А. Сластенина, Л.Г. Татарниковой, Н.Е. Щуровой и др. В.А. Сластенин так раскрывает понятие «педагогические ценности»: «...нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога» (Сластенин и др., 2012, с. 14).

Таким образом, все существующие типологии систем ценностных ориентаций в трудах названных и многих других ученых субъективны и условны, поскольку зависят от непостоянной и динамичной системы ценностей и от социальной среды, к которой принадлежат. Принято рассматривать ценности как нормы и регуляторы социального поведения, как аспект мотивации, а ценностные ориентации – как субъективные концепции ценностей или разновидности социальных установок. Совокупность ценностных ориентаций

составляет систему, структурными элементами которой являются когнитивная подсистема (система знаний), эмотивная (система чувств) и поведенческая (система действий) (Абакумова, Рядинская, 2017).

Уже достаточно долгий период времени в центре внимания педагогической общественности находится гуманистическая педагогическая парадигма (И.В. Абакумова, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.), опирающаяся на методологический фундамент феноменолого-экзистенциальной философии и психологии (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ф. Brentano, М. Бубер, Э. Гуссерль, А.Ф. Лосев, Д.Р. Серль, К. Роджерс, С.Л. Франк, К. Ясперс и др.). Указанная методология инициирует пересмотр содержания педагогического взаимодействия, где приоритетными становятся субъект-субъектные отношения, социокультурный диалог (М.М. Бахтин, В.С. Библер), актуализируются проблемы становления универсальной личности, конгруэнтности (К. Роджерс), саморазвития, самосовершенствования, креативности. Абсолютной ценностью процесса воспитания является ребенок (Е.В. Бондаревская, Л.И. Новикова, И.С. Якиманская и др.).

Е.А. Сергодеева отмечает: «Феноменология – это значимое направление для каждого учителя, позволяющее доподлинно осмыслить процесс обучения ученика...» (Сергодеева, 2004, с. 28). Поэтому новые черты приобретает и сама личность педагога, учителя, воспитателя. С.В. Кульневич называет такого педагога «*феноменолог* нового типа воспитания», для которого «смысл и содержание непривычной деятельности... проясняются при обращении к феноменологии» (Кульневич, 2001, с. 56). Приведенные цитаты и многие другие источники

свидетельствуют, что феноменолого-экзистенциальные концепции и идеи не только оказались важными с точки зрения становления и развития философской рефлексии, но и послужили отправными ориентирами (методологическими по значению) для развития смежных наук (в частности, педагогики, психологии). По мнению многих ученых, на современном этапе развития наук категорию «ценности» нельзя рассматривать вне категории «интенциональность».

Один из пяти основополагающих принципов теории основателя экзистенциально-гуманистического подхода в психологии Дж. Бьюджентала следующий: «Человек интенционален: он обращен в будущее, в его жизни есть цель, ценности и смысл» (Долгов, 2009, с. 53). По его мнению, «интенциональность – это смысл того, что мы создаем или выражаем» (Бьюдженталь, 2015, с. 217).

В связи с этим также важной для нашего исследования является теория Дж.Р. Серля и его идея *коллективной интенциональности* (Searle, 1995). Дж.Р. Серль не дает определения понятию «коллективная интенциональность», но указывает случаи, когда она имеет место. Важными элементами коллективной интенциональности являются чувство совместности деятельности, общие желания и верования, которые разделяют все члены группы, следовательно, коллективная интенциональность базируется на индивидуальной. И поскольку член группы выполняет часть общей деятельности, какой-то ее фрагмент, то коллективная интенциональность не отменяет специализации действий (Воронцова, 2012; Searle, 1995).

Российские ученые Т.М. Дридзе и Т.З. Адамьянц в конце XX в. продолжили развитие идеи феноменологии

в семисоциопсихологической научной парадигме. По мнению ученых, интенция – это «равнодействующая мотивов и целей общения и взаимодействия людей» (Воронцова, 2012, с. 49). Авторы считают, что мотивационно-целевая доминанта, или интенциональность, – это то главное, что вступающий в коммуникацию человек собирался выразить или передать, т.е. поиск интенциональности – это поиск смысла и, наоборот, поиск смысла – поиск интенциональности. Интенции зарождают и развивают, распространяют и воспроизводят образы поведения, ценностно-смысловые ориентации людей и их взаимодействие между собой и со средой.

Применительно к нашему исследованию формирование единых позитивных ценностей, взглядов и идеалов в вопросах воспитания, социализации и творчества детей (идейное единство) является главным условием, обеспечивающим сплочение коллектива детского дома при принятии новых целей и задач деятельности. К. Роджерс, рассуждая о проблеме передачи духовных ценностей в процессе взаимодействия субъектов, подчеркивал, что лично добытое знание, личностный смысл не могут быть переданы другому человеку. Этой же позиции придерживался В. Франкл, утверждавший, что ценностям нельзя научить, их следует проживать. Психологическими механизмами становления и развития ценностей являются индивидуальные особенности психических процессов (эмоций и воли, мышления и памяти), существующие в таких формах, как интериоризация (т.е. формирование внутренних структур психики через усвоение социальной деятельности), идентификация (т.е. процесс самоотожествления личности) и интернализация (т.е. процесс освоения внешних

по отношению к личности ментальных структур, в результате чего они становятся внутренними регуляторами поведения) социальных ценностей.

Ценности и смыслы – непостоянная величина, они меняются в результате деятельности личности, так же как меняется и сама личность. Ценностно-смысловым ориентациям свойствен динамический характер, их существование должно поддерживаться человеком, в противном случае они не только не приращиваются, не обогащаются, но и постепенно могут утрачивать свою остроту, значение, а иногда и ценность для личности. Принятие и освоение личностью ценностей – это длительный и непрерывный процесс. Осмысление ценностей формирует ценностные представления, на основе которых образуются ценностные ориентации, представляющие собой осознанную часть структуры личностных смыслов.

Педагогический коллектив организаций для детей-сирот обладает следующими общими особенностями, свойственными педагогическим коллективам: высокий уровень ответственности в трудовых отношениях, повышающий эмоциональные затраты личности; психологическая напряженность; полифункциональность воспитательной деятельности; особенности гендерного состава. Специфической чертой является то, что педагогический субъект в модели «детский дом» – это весь коллектив взрослых сотрудников (вне жесткой связи с профессиональной специализацией), так как задачи по воспитанию, содержанию и социализации воспитанников решают не только педагоги, но и специалисты других служб, включенных в структуру учреждения (медицинская служба и вспомогательный персонал). Успешность профессиональной деятельности

коллектива связана, с одной стороны, с самоактуализацией и самореализацией через альтруистические интенции поддержки, помощи, соучастия, любви, сострадания, с другой – с осознанием членами коллектива меры своей психологической и социальной ответственности, социального значения своей миссии в воспитательном процессе. В ходе выполнения должностных обязанностей сотрудниками непедагогического профиля осуществляются постоянные контакты с воспитанниками, более того, эта категория сотрудников привлекается к обучению детей элементарным навыкам социально-бытового самообслуживания.

Поэтому часто возникают проблемы и ситуации, когда ежедневная трудоемкая воспитательная работа педагогов-профессионалов (воспитателей) может быть сведена на нет вследствие непреднамеренных «неправильных» с точки зрения выбора методов воспитания действий других членов коллектива (например, медицинской сестры или помощника воспитателя). Специалисты, не имеющие педагогического образования, исполняя свои обязанности, не погружаются в педагогическую рефлексию и опираются на «бытовые» цели воспитания, что не является основанием для ограничения общения с воспитанниками. Согласование действий внутри общего коллектива сотрудников мы отводим педагогам, которые, кроме своих основных задач по воспитанию и социализации детей-сирот, способны организовать социокультурное пространство детского дома таким образом, чтобы связать всех субъектов педагогического взаимодействия в единый конструктивный диалог. Именно педагогический коллектив является основным инструментом в формировании ценностно-смысловых ориентаций и вос-

питанников, и сотрудников. К этой новой роли должен быть особенно готов воспитатель, который находится в постоянном тесном взаимодействии с детьми и помогает им строить общение с другими людьми. В новых условиях на эффективность деятельности воспитателя организации для детей-сирот оказывает значительное влияние высокий и непрерывно развивающийся профессионально-смысловой потенциал, который определяет творческую направленность в понимании современных целей воспитания. Готовность педагога проявляется в его профессиональных взглядах, методах и подходах к реализации содержания обучения и воспитания.

Изменения в педагогическом сознании происходят как переоценка, пересмотр, дополнение, переосмысление сложившихся установок и утверждение новых. Разумеется, такого рода изменения – нередко острый, даже болезненный процесс, напоминающий конфликт отторжения инородного тела. Вот почему работа с ценностными основаниями деятельности требует определенной осторожности для сохранения благоприятного психологического климата в коллективе, в основе которого лежит понимание того, что ценностное единство социальной группы (коллектива) не предполагает полного совпадения оценок, а нацелено только на сближение основных ориентиров, целей и задач совместной деятельности. Важным при формировании нового педагогического сознания, в основе которого лежит единство ценностно-смысловых ориентаций, является создание организационных форм для коллективной рефлексии (педагогических дискуссий, семинаров, обсуждений), погружение в психолого-педагогические проблемы, становление рефлексивно-аналитиче-

ского опыта сотрудников и выработка совместных эффективных решений педагогических ситуаций. Стимуляция становления и развития рефлексивно-аналитического опыта постепенно формирует у педагогов исследовательскую установку, своеобразный вкус к педагогическому мышлению, к педагогической инноватике, к творческому поиску, не ограниченному жесткими рамками профессиональных функций. Безусловно, все ценностные преобразования относятся к личности самого педагога, но и основным инструментом преобразования также является личность педагога.

В качестве результатов в личностном педагогическом опыте первоначально воспитателя, педагогов, а затем и прочих сотрудников проецируются:

- единые целевые, ценностные, технологические и содержательные компоненты, основанные на гуманистической парадигме и семейных принципах воспитания;
- единство и целостность по отношению к другим социальным объектам, по отношению к себе как к коллективу, к рефлексии (в результате такой совместной активности формируется чувство и образ «мы», что придает особое значение системообразующей корпоративной энергии);
- взаимодействие на личностном уровне (уровень смыслов и ценностей), а также на высшем уровне, где осуществляется взаимосодействие членов коллектива, направленное на достижение целей, ради которых организация функционирует.

С учетом сказанного к ценностно-смысловым ориентациям педагогического коллектива организации мы относим личностные, коллективные (групповые) и социальные (общепринятые человеческие) ценности.

Обеспечение единства ценностно-смысловых ориентаций членов коллектива в опоре на идеи гуманистической педагогики проявляется в сплоченности и консолидации общего коллектива детского дома. Ценностно-смысловое ядро воспитательной системы организации для детей-сирот включает корпоративные ценности, цели и задачи, принципы, критерии оценки ожидаемых результатов, а также традиции, обычаи как формы поведенческого выражения коллективных норм. Взаимодействие членов коллектива взрослых протекает не только на уровне совместных воспитательных мероприятий, но и носит характер взаимной поддержки, солидарности.

Подводя итог нашим рассуждениям, можно сделать вывод о том, что личность педагога, его социально-педагогическая позиция, ценностно-смысловые ориентации имеют большое значение в самореализации и самоактуализации воспитанников организаций для детей-сирот. Развитие ценностно-смысловых ориентаций общего коллектива сотрудников представляет собой длительный и поэтапный процесс, требующий учета особенностей психологического климата и личностного влияния педагогов и других значимых взрослых на воспитанников, социокультурной среды, организации дискуссионного поля (ценностного диалога), создания ценностных ситуаций и ценностного выбора, повышения профессиональной компетентности. Педагоги и специалисты непедагогического профиля должны понимать свою особую роль в воспитании и социализации ребенка и встраиваться со своими функциональными обязанностями как в целостный коллектив (команду), руководствующийся важными и общими для всех ценностно-смысловыми основаниями

профессиональной деятельности, так и в единую систему воспитания организации для детей-сирот. Ценностно-смысловые ориентации, сформированные на основе интенционального осмысления гуманистической парадигмы и семейного принципа воспитания, обеспечат внутреннюю согласованность социокультурной среды учреждения и консолидацию коллектива, включение в педагогические коммуникации и слаженность взаимодействий специалистов, направленных на поиск эффективного решения проблем воспитания детей-сирот, а также будут способствовать поиску новых технологий деятельности специфического коллектива организации для детей-сирот.

Литература

1. Абакумова И.В., Рядинская Е.Н. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции личности в условиях вооруженного конфликта // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27, вып. 1. С. 52–58.
2. Бьюдженталь Д. Искусство психотерапевта. М.: Корвет, 2015.
3. Воронцова М.В. Интенциональный диалог в процессе подготовки специалистов в сфере социальной работы. Таганрог: Изд-во А.Н. Ступина, 2012.
4. Гарванова М.З., Гарванов И.Г. Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: материалы III Международной науч. конф. Казань: Бук, 2014. С. 5–20.
5. Долгов Ю.Н. Психосинергетический аспект экзистенциально-гуманистической психологии Д. Бьюдженталю // Социально-психологическая адаптация личности в изменяющемся обществе: Материалы международной науч.-практ. конф. Балашов: Николаев, 2009. С. 52–55.
6. Кульневич С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий. Ростов н/Д: Учитель, 2001.
7. Писаренко В.И. Педагогика в контексте междисциплинарных исследований // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. статей X Международной науч.-практ. конф. Пенза: Наука и просвещение, 2017. С. 15–19.
8. Сергодеева Е.А. Идеи феноменологической философии в теории и практике современного образования // Вестник Ставропольского государственного университета. 2004. № 35. С. 25–32.

9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник. М.: Академия, 2012.
10. Фролов О.В. Смысловые интенции современной профессиональной педагогической культуры // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 6. С. 24–31.
11. Chen, A. et al., 2017. Impact of Teacher Value Orientations on Student Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36 (2). URL: <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2016-0027>.
12. Erdem-Keklik, D., 2016. Value Orientations of Candidate Teachers in Knowledge Society. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (66). URL: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.20>.
13. Knutsen, O., 2017. Social Structure, Value Orientations and Party Choice in Western Europe. URL: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-52123-7_3.
14. Knyazeva, T.N. et al., 2015. The Structure of the worldview of future teachers as a reflection of the transformation of social values. *Management and marketing*, 4 (5): 259–264.
15. Searle, J.R., 1995. *The construction of social reality*. N.Y.: Free Press.
5. Dolgov, Yu.N., 2009. Psycho-synergetic aspect of existential and humanistic psychology of J. Bugental. In: *Social and psychological adaptation of an individual personality in the changing society: Proceedings of International Research Conference* (pp. 52–55). Balashov: Nikolaev. (rus)
6. Kulnevich, S.V., 2001. *Pedagogics of the personality: from concepts to technologies*. Rostov-on-Don: Uchitel. (rus)
7. Pisarenko, V.I., 2017. Pedagogics in the context of cross-disciplinary researches. In: *Modern education: topical issues, achievements and innovations: collection of articles of the X International Research Conference* (15–19). Penza: Science and Education. (rus)
8. Sergodeeva, E.A., 2004. The ideas of phenomenological philosophy in the theory and practice of modern education. *Bulletin of Stavropol State University*, 35: 25–32. (rus)
9. Slastenin, V.A., I.F. Isaev and E.N. Shiyonov, 2012. *Pedagogics: textbook*. Moscow: Academia. (rus)
10. Frolov, O.V., 2017. Semantic intensions of modern professional pedagogical culture. *Bulletin of Orenburg State University*, 6: 24–31. (rus)
11. Chen, A. et al., 2017. Impact of Teacher Value Orientations on Student Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36 (2). URL: <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2016-0027>.
12. Erdem-Keklik, D., 2016. Value Orientations of Candidate Teachers in Knowledge Society. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (66). URL: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.20>.
13. Knutsen, O., 2017. Social Structure, Value Orientations and Party Choice in Western Europe. URL: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-52123-7_3.
14. Knyazeva, T.N. et al., 2015. The structure of the worldview of future teachers as a reflection of the transformation of social values. *Management and Marketing*, 4 (5): 259–264.
15. Searle, J.R., 1995. *The construction of social reality*. N.Y.: Free Press.

Reference

1. Abakumova, I.V. and E.N. Ryadinskaya, 2017. Value and notional implications as a factor of social integration of the personality in the conditions of armed conflict. *Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 27 (1): 52–58. (rus)
2. Bugental, J., 2015. *Art of the psychotherapist*. Moscow: Corvette. (rus)
3. Vorontsova, M.V., 2012. Intentional dialogue in the course of preparing specialists in the sphere of social work. Taganrog: A.N. Stupin's publishing house. (rus)
4. Garvanova, M.Z. and I.G. Garvanov, 2014. Research into values in modern psychology. In: *Modern psychology: Proceedings of the III International Research Conference* (pp. 5–20). Kazan: Buk. (rus)

УДК 378.016

Цимерман Е.А.

**ОЦЕНКА
ЭФФЕКТИВНОСТИ
АВТОРСКОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПОСОБИЯ
ПО АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ
ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ
УПРАВЛЕНЧЕСКОГО
ПРОФИЛЯ**

Ключевые слова: профессионально ориентированное пособие, иностранный язык, межличностное взаимодействие, образовательный процесс, педагогический эксперимент.

В настоящее время подготовка потенциальной управленческой элиты немыслима без должного внимания к развитию уровня владения иностранным языком. Этот факт официально подтвержден действующим ФГОС ВО для магистратуры по направлению «Менеджмент», согласно которому выпускник должен быть готов к «академическому и профессиональному взаимодействию» на иностранном языке» (УК-4) и «учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» (УК-5) (ФГОС ВО..., http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Mag3++/380402_M_3plus_23112017.pdf). В отношении подготовки магистрантов управленческого профиля данное требование еще раз оправдывает статус английского языка как *lingua franca*, в том числе за счет того, что: 1) постоянно расширяются междunarодные профессиональные связи; 2) появляются новые компьютерные технологии, разрабатываемые в основном на английском языке; 3) менеджер не сможет в полной мере получить необходимые знания, не владея английским языком, поскольку теоретический и практический аспекты менеджмента были разработаны и распространены в первую очередь носителями английского языка (Dale, Tanner, 2012).

Таким образом, в подготовке менеджеров высшего звена английский язык выступает не самоцелью (как, например, у студентов лингвистического профиля), а средством овладения специальностью, инструментом коммуникации и решения профессиональных задач, в том числе в рамках иноязычного межличностного взаимодействия.

Согласно статистике, в процессе обучения в вузе студенты осваивают от 300 тыс. до 1 млн различных фактов и правил. При этом выпускнику вуза

для профессиональной деятельности потребуется минимум 10 тыс., как правило, разрозненных знаний (Черкашина, Морозова, 2015). Существовая в основном в пассивной форме, усвоенные факты не позволяют выпускникам быстро адаптироваться к профессиональной деятельности. Исследователи отмечают, что выпускнику понадобится 3–5 лет предметной и социальной адаптации, причем социальная адаптация представляет большую трудность, поскольку «в обучении студент выступает принципиальным одиночкой» и, следовательно, «не получает в вузе опыта совместной деятельности» (Вербицкий, Григоренко, 2015). Эта проблема особенно актуальна для студентов управленческих специальностей (Barrett, 2006), так как, выбирая профессию «менеджер», студент изначально должен отдавать себе отчет, что от 79 до 90% рабочего времени ему придется отводить на коммуникацию (около 76% – устно) (Laufer et al., 2008; Johansson et al., 2014). Очевидно, что в современных условиях межличностное взаимодействие может усложняться еще и иноязычным контекстом.

К сожалению, традиционное преподавание иностранных языков предполагает зачастую репродуктивную деятельность обучающихся. Пассивность студентов, однообразие проводимых занятий, отсутствие у студентов возможности сотрудничать друг с другом приводят к тому, что, будучи выпускниками, они сталкиваются с различными сложностями на рабочем месте. В частности, они ощущают свою некомпетентность и неопытность в отношении определения и аргументирования собственной точки зрения, не умеют вести себя в конфликтных ситуациях и действовать в условиях стресса, не умеют или боятся отвечать развернуто и полно (Klimova, 2012). Такая си-

туация не соответствует ожиданиям не только работника, но и работодателя, поскольку считается, что если специалист умеет правильно выстраивать коммуникацию, владеет навыками профессионально ориентированного взаимодействия, то «оборот фирмы увеличивается на 30 и более процентов» (Балыхина, Черкашина, 2015).

Система образования должна отвечать запросам как отдельной личности, так и всего общества, государства. В связи с этим существует потребность предоставления студентам возможности еще в вузе получать опыт совместной профессиональной деятельности на английском языке.

Для решения данного вопроса, прежде чем сделать свой выбор в пользу той или иной технологии и создать профессионально ориентированное пособие по английскому языку, мы проанализировали действующие административные документы в сфере образования (ФГОС ВО, Стратегия-2020, Федеральный закон «Об образовании в РФ»), провели анкетирование студентов с целью выявления их предпочтений по содержательной составляющей пособия, оценили образовательную ситуацию и возможность оптимизировать образовательный процесс. Анализ показал, что разрабатываемое профессионально ориентированное пособие по английскому языку должно соответствовать ряду критериев:

- быть инновационным, модульным, гибким и адаптивным;
- включать информационно-коммуникационные технологии (Almazova, Kogan, 2014);
- способствовать активизации студентов, командной работе и сотрудничеству всех субъектов образовательного процесса;
- предоставлять возможности для рефлексии и обратной связи.

Учитывая вышесказанное и полученные результаты подготовительной работы, а также постоянную тенденцию к сокращению сетки аудиторных часов по иностранным языкам в неязыковом вузе, мы сделали вывод, что иноязычное обучение управленцев должно протекать с использованием наиболее эффективных методов освоения учебного материала. Для выявления этих методов был изучен конус опыта Эдгара Дейла (Debate..., 2009), представленный на рис. 1.

Согласно представленной концепции традиционные методы, например чтение, слушание, взгляд на рисунок, просмотр видео, – наименее эффективны, тогда как наибольшей эффективностью обладают методы, благодаря которым развивается способность анализировать, разрабатывать, создавать и оценивать. Такой результат достигается посредством участия в дискуссии, выступления с речью (семидесятипроцентная эффективность) и театрализованного выступления, имитации реальной деятельности, выполнения реального действия (девяностопроцентная эффективность). Данные показатели связаны в том чис-

ле с уровнем абстракции, поскольку наименьший уровень абстракции соответствует методам, включающим обучающихся в образовательный процесс таким образом, чтобы они выступили субъектами деятельности. В связи с этим очевидно, что иноязычное обучение студентов управленческого профиля должно протекать в квазипрофессиональном контексте, направленном на получение студентами опыта будущей профессиональной деятельности.

В рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» для магистрантов управленческих специальностей Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого нами было разработано профессионально ориентированное пособие по английскому языку «Content and Language Mastering for Management Students» («Интерпретированный предметно-языковой курс английского языка для будущих менеджеров») (Цимерман, 2018). Данное пособие строится на специальной теории и квазипрофессиональных заданиях из макро- и микросреды профессиональной деятельности управленца. В качестве квазипрофессиональной



Рис. 1. Конус опыта Эдгара Дейла

деятельности предпочтение было отдано англоязычным кейсам, ролевым играм, микроситуациям и инцидентам (Tsimerman, 2018), которые позволяют развить иноязычную коммуникативную компетенцию, так как:

- служат закреплению специальной теории и применению профессиональных реалий на практике в процессе решения квазипрофессиональных задач на английском языке;
- способствуют развитию умения вести профессионально ориентированный диалог, дискуссию, выступать с речью на английском языке;
- развивают умение анализировать, обобщать, делать выводы, доказывать свою точку зрения, работая с иноязычным, аутентичным материалом;
- мотивируют студентов к дополнительной научно-исследовательской деятельности на английском языке (поиск дополнительных источников, статей, статистических данных и т.п.);
- заставляют студентов, действуя в иноязычном контексте, принимать профессиональные решения в сложных, запутанных условиях;
- учат студентов командной работе и взаимодействию в профессионально ориентированном контексте на английском языке;
- позволяют студентам проявить себя, выступить лидерами, экспертами, тем самым одновременно демонстрируя свой профессионализм и уровень владения английским языком.

Оценка разработанного дидактического ресурса проходила в течение экспериментального обучения и показала его эффективность для достижения ряда образовательных целей: повышения уровня профессиональной

иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов-менеджеров; воспитания коммуникативных лидеров; оптимизации образовательного процесса.

Поскольку в ходе создания пособия мы старались максимально учесть пожелания магистрантов-менеджеров в отношении изучаемых тем и форм организации занятий, нам было важно получить оценку итогового продукта. Так, разработанный дидактический ресурс оценивался разными студенческими группами в течение трех лет с использованием специальной таблицы (табл. 1).

Оценка осуществлялась студентами в конце семестра по окончании работы с пособием, каждый критерий оценивался по следующей шкале: 0 баллов – не реализовано; 1 балл – реализовано на 20%; 2 балла – реализовано на 40%; 3 балла – реализовано на 60%; 4 балла – реализовано на 80%; 5 баллов – реализовано на 100%.

Работа с материалами проходила в течение трех лет со студентами Института промышленного менеджмента, экономики и торговли СПбПУ Петра Великого. В общей сложности в работе приняли участие 106 студентов (35 – в 2016/2017 учебном году, 33 – в 2017/2018 учебном году, 38 – в 2018/2019 учебном году).

Анализ пособия строился исходя из четырех заявленных критериев:

- языковой компонент;
- актуальность специальности;
- структура и содержание;
- инновационность пособия.

Общие баллы по каждому критерию были переведены в проценты и представлены в табл. 2.

Полученные показатели продемонстрировали оценку, которую студенты всех годов обучения дали каждому из критериев исходя из максимума в

Таблица 1

Критерии оценки пособия

№	Критерии	Баллы	Комментарии
1	Языковой компонент		
1.1	Соответствие пособия входному уровню иноязычной подготовки		
1.2	Полнота языковой составляющей по профессиональным темам		
1.3	Повышение уровня иноязычной профессионально ориентированной коммуникации		
1.4	Получение опыта решения профессионально ориентированных задач на иностранном языке		
2	Актуальность пособия для специальности		
2.1	Актуальность пособия с позиции рассматриваемых тем		
2.2	Соответствие пособия целям и задачам обучения		
2.3	Наличие квазипрофессиональных заданий по специальности		
3	Структура и содержание		
3.1	Полнота теоретической составляющей		
3.2	Полнота практической иноязычной составляющей		
3.3	Практикоориентированность содержания		
3.4	Наглядность, доступность, логичность и ясность содержания		
3.5	Оценка типов и форм обратной связи, рефлексивных анкет		
4	Инновационность пособия		
4.1	Оценка применяемых инновационных технологий (кейсы, ролевые игры, инциденты, микроситуации)		
4.2	Оценка используемых инновационно-коммуникационных технологий		
4.3	Оценка электронных ресурсов пособия		
Итого			

Таблица 2

Баллы по каждому критерию исходя из максимума в 100% (средний показатель)

Учебный год	Языковой компонент	Актуальность	Структура и содержание	Инновационность
2016/2017	92,34%	79,42%	78,09%	89,33%
2017/2018	94,30%	80,80%	90,90%	80,60%
2018/2019	92,10%	87,89%	86,75%	92,75%
Средний балл	92,91%	82,70%	85,24%	87,22%

100%, и позволили вывести средний балл.

Тем не менее, поскольку анализ пособия строился с учетом оценки всех четырех критериев (языковой компонент, актуальность, структура и содержание, инновационность), представлялось важным оценить вклад каждого из них в показатель со-

вокупной эффективности. Для оценки процентной доли каждого критерия использовалась следующая формула:

$$I_{2016-2017} = \frac{I}{\sum I+II+III+IV} \times 100\%.$$

Процентные показатели сведены в табл. 3.

Таблица 3

Оценка каждого критерия и средний балл в совокупной эффективности

Учебный год	Языковой компонент	Актуальность	Структура и содержание	Инновационность
2016/2017	32,14%	16,58%	32,61%	18,65%
2017/2018	31,40%	16,14%	36,33%	16,10%
2018/2019	30,29%	17,34%	34,24%	18,10%
Средний балл	31,27%	16,68%	34,39%	17,61%

На рис. 2 графически представлен средний балл каждого критерия исходя из его вклада в эффективность разработанного дидактического ресурса.

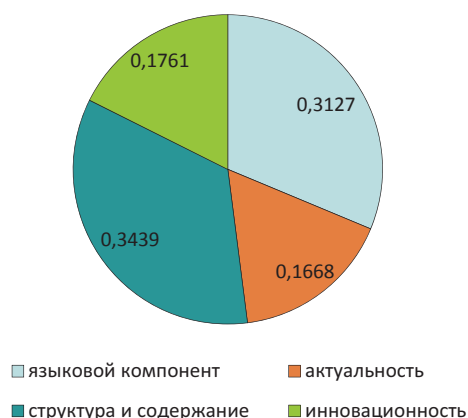


Рис. 2. Графическое представление среднего балла вклада каждого критерия в общую эффективность дидактического ресурса

Диаграмма показывает, что распределение процентов оказалось неравномерным, с явным превалированием структуры и содержания и языкового компонента. Отставание показателей актуальности и инновационности было очевидным, поскольку, несмотря на то, что работа велась с магистрантами-менеджерами, группы обучались по разным направлениям («Международный менеджмент», «Стратегический менеджмент», «Торговля и контроль качества», «Международные стандарты финансовой отчетности» и др.), что обуславливает отличие представлений студентов об актуальности изучаемых тем, а также их разный опыт иннова-

ционной деятельности, использования способов и подходов решения квазипрофессиональных задач. Тем не менее данные позволяют утверждать, что созданный дидактический ресурс может быть использован как универсальное пособие при работе со всеми студентами управленческого профиля. Это утверждение подкрепляется в том числе высокими показателями критерия структуры и содержания.

Эффективность предлагаемой структуры для профессионально ориентированного пособия подтверждалась неоднократно, в том числе наблюдениями за работой студентов. Так, студенты, по каким-то причинам не обладающие изначально необходимой теоретической или практической базой для решения квазипрофессиональных задач, получали нужную информацию в течение работы как в основных источниках пособия, так и в дополнительных, тем самым выступая активными субъектами процесса learning by doing. Кроме того, предлагаемая структура предоставляла студентам необходимый объем рефлексивных заданий, позволяя всем субъектам образовательного процесса адекватно управлять аудиторной и внеаудиторной работой.

Особую важность для пособия по иностранному языку справедливо приобретает языковой компонент. Так, проведенный анализ и полученные данные показывают, что разработанное пособие, строясь на инновацион-

ных квазипрофессиональных заданиях, эффективно интегрирует аутентичный профессионально ориентированный теоретический и практический контент, предоставляет студентам необходимую для работы с ним лингвистическую базу. Наличие квазипрофессиональных заданий, целью которых является выведение студентов на профессионально ориентированную коммуникацию на английском языке, позволяет магистрантам-менеджерам выступать субъектами образовательного процесса, решать профессионально ориентированные задачи, получая опыт командной и профессиональной деятельности.

Высокая оценка языкового компонента в общей эффективности пособия позволяет сделать вывод о достижении поставленной цели – создания эффективного профессионально ориентированного пособия по английскому языку для студентов управленческих специальностей.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Mag3++/380402_M_3plus_23112017.pdf.
2. Балькина Т.М., Черкашина Т.Т. Поликультурный и полилингвальный формат иноязычного образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Социология. 2015. № 1. С. 42–49.
3. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: учеб.-метод. пособие. М.: Мос. гос. гуманитарный ун-т им. М.А. Шолохова, 2015.
4. Цимерман Е.А. Интегрированный предметно-языковой курс английского языка для будущих менеджеров (уровень магистратуры): учеб. пособие. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2018.
5. Черкашина Т.Т., Морозова А.В. Роль и место диалогической компетентности в инновационной модели подготовки бакалавров-экономистов // Риторика в контексте образования и культуры: материалы XIX Международной науч. конф. Рязань: Рязанск. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2015. С. 214–219.
6. Almazova, N. and M. Kogan, 2014. Computer assisted individual approach to acquiring foreign vocabulary of students major. Proceeding of International Conference on Learning and Collaboration Technologies (pp. 248–257). Cham: Springer.
7. Barrett, D.J., 2006. Strong communication skills a must for today's leaders. Handbook of Business Strategy, 7 (1): 385–390.
8. Dale, L. and R. Tanner, 2012. CLIL Activities with CD-ROM a resource for subject and language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Debate: A Guide for Teachers and Students, 2009. Moscow: Open society institute.
10. Johansson, C., V. Miller and S. Harmin, 2014. Conceptualising Communicative Leadership. A framework for analyzing and developing leaders' communicative competence. Corporate Communications: An International Journal, 19 (2): 147–165.
11. Klimova, B.F., 2012. CLIL and the teaching of foreign languages. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 47: 572–576.
12. Laufer, A., A. Shapira and D. Telem, 2008. Communication in dynamic conditions: how do on-site construction project managers do it? Journal of Management in Engineering, 24 (2): 75–86.
13. Tsimerman, E.A., 2018. Incident-based tasks in CLIL settings. In: The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference: 18th PCSF 2018 – Professional Culture of the Specialist of the Future (pp. 1295–1303). URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/18thPCSF2018F139.pdf>.

Reference

1. Federal state educational standard of higher education – Master's level, direction of preparation 38.04.02 Management. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3/Mag3/380402_M_3plus_23112017.pdf. (rus)
2. Balykhina, T.M. and T.T. Cherkashina, 2015. Poly-cultural and poly-lingual format of foreign-language education. Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology, 1: 42–49. (rus)
3. Verbitskiy, A.A. and O.A. Grigorenko, 2015. Contextual teaching in a foreign language specialty: teaching manual. Moscow: Sholokhov Moscow State University for the Humanities. (rus)
4. Tsimerman, E.A., 2018. The integrated subject and language course of English for future managers (magistracy level): teaching manual. St. Petersburg: Publishing house of Polytechnic University. (rus)
5. Cherkashina, T.T. and A.V. Morozova, 2015. Role and the place of dialogical competence in the innovative model of teaching bachelors-economists. In: Rhetoric in the context of education and culture: materials of the XIX International Research Conference (pp. 214–219). Ryazan State University named after S.A. Yesenin. (rus)

6. *Almazova, N. and M. Kogan*, 2014. Computer assisted individual approach to acquiring foreign vocabulary of students major. Proceeding of International Conference on Learning and Collaboration Technologies (pp. 248–257). Cham: Springer.
7. *Barrett, D.J.*, 2006. Strong communication skills a must for today's leaders. *Handbook of Business Strategy*, 7 (1): 385–390.
8. *Dale, L. and R. Tanner*, 2012. CLIL Activities with CD-ROM: a resource for subject and language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
9. *Debate: A Guide for Teachers and Students*, 2009. Moscow: Open society institute.
10. *Johansson, C., V. Miller and S. Harmin*, 2014. Conceptualizing Communicative Leadership. A framework for analyzing and developing leaders' communicative competence. *Corporate Communications: An International Journal*, 19 (2): 147–165.
11. *Klimova, B.F.*, 2012. CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47: 572–576.
12. *Laufer, A., A. Shapira and D. Telem*, 2008. Communication in dynamic conditions: how do on-site construction project managers do it? *Journal of Management in Engineering*, 24 (2): 75–86.
13. *Tsimerman, E.A.*, 2018. Incident-based tasks in CLIL settings. In: *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference: 18th PCSF 2018 – Professional Culture of the Specialist of the Future* (pp. 1295–1303). URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/18thPCSF2018F139.pdf>.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- **Махрина Е.А., Москаленко А.Е., Холина О.А.** Ин-
клюзивное образование в России: опыт осмысления
проблемы

УДК 376:376.1+376.112.4

**Махрина Е.А.,
Москаленко А.Е.,
Холина О.А.**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологическая, профессиональная, методическая готовность педагогов, система образования.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Осмысление социально-философского феномена образовательной инклюзии в контексте зарубежных и отечественных методологических подходов и моделей» № 19-013-00117/19.

Одной из настораживающих тенденций современного общества является тенденция, связанная с неуклонным увеличением числа детей с проблемами здоровья, в том числе детей с ограниченными возможностями.

Инклюзивное образование по своей сути в наибольшей степени соответствует потребностям данной категории детей.

Суть инклюзивного образования заключается не только в создании для детей с ОВЗ безбарьерной среды, в частности в образовательных учреждениях, которые на данный момент совершенно не приспособлены к принятию данной категории детей, но и в целом в необходимости изменения общественного сознания по отношению к таким детям (Никитина, 2014).

Проблема внедрения инклюзивного образования в реальную практику работы рассматривается как отечественными, так и зарубежными авторами, в частности это работы Т. Бут, В.П. Гудонис, Т.А. Добровольской, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назарова, Т.Г. Неретиной, Ф.Л. Ратнер, Н.И. Скок, М.С. Старовойтовой, Е.Р. Ярской-Смирновой и др.

Определенное количество публикаций освещает различные аспекты проблемы инклюзивного образования: его сущностные характеристики и терминологическое соотношение понятий инклюзии и интеграции (С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назаров); его философские, методологические и теоретические основы (С.В. Алехина, И.В. Вачков, Н.М. Назаров, А.С. Сунцова, А.Ю. Шеманов); аспекты, связанные с готовностью его реализации в рамках общеобразовательного учреждения самими учителями (Е.Н. Кутепова, С.А. Черкасова); вопросы, связанные с профессиональной подготовкой будущих специалистов, которые смогут

работать в рамках предлагаемого подхода (Р.Г. Аслаева, И.М. Яковлева). Кроме того, осуществлялись попытки проанализировать различные варианты реализации данного подхода как в России, так и за рубежом (С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев, Ю.В. Мельник, Н.М. Назаров). В настоящее время внимание исследователей привлекают проблемы, связанные как с теоретическими, так и с практическими аспектами реализации целостного процесса сопровождения участников образовательного процесса в рамках данного подхода (С.В. Алехина, Н.М. Бурыкина, П.Р. Егоров, Е.Н. Кутепова, Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, С.Н. Сорокоумова); с разработкой стратегического и технологического аспектов в работе с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ (Р. Дарлинг, Э.И. Леонгард, М. Селигман, Л.М. Шипицына).

Имеются работы, затрагивающие проблему адаптации самих педагогов и вопросы их подготовки к работе с детьми в условиях инклюзии и включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду (Л.А. Воденникова, О.С. Кузьмина, Е.Г. Самарцева, В.В. Хитрюк и др.). Кроме того, в ряде работ показано, что в рамках верно выстроенной инклюзивной образовательной среды процесс социализации детей с ОВЗ является более эффективным (Дубровская и др., 2014; Пасторова, 2012; Романов, Ярская-Смирнова, 2010; Староверова, Кузнецова, 2014; Dyson, 1999; Will, 1986).

И все же на сегодняшний день проблема в целом требует дальнейшей доработки как в теоретической, так и в практической части. Это доказывает достаточно малое количество работ теоретико-методологического характера, неоднозначность оценок самого процесса внедрения инклюзивного обра-

зования, отсутствие системности в его осуществлении (Староверова, 2014).

Сама по себе идея внедрения инклюзивного образования уже занимает определенное место в российском образовании, но в основном перенос осуществляется простым калькированием его успешных западных моделей.

В настоящее время не отработан сам механизм внедрения инклюзивного образования в российских школах, в результате чего возникает целый ряд проблем, требующих своего решения. В частности, установленным является факт, что лишь 13% педагогов считают себя готовыми профессионально и психологически к обучению детей с ОВЗ в условиях инклюзии (Буренина, 2014).

Мы уже указывали выше, что дети с особенностями в развитии составляют достаточную часть детского населения России, и попытка наладить взаимодействие детей с ОВЗ с их нормально развивающимися сверстниками требует принятия идеи инклюзии как имеющего место социального явления. Возникает проблема качественно нового понимания развития ребенка с ОВЗ с учетом особенностей его мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой, когнитивной сфер, самосознания и паттернов поведенческого проявления, а также особенностей решения им задач, которые ставит перед ним жизнь, с учетом ограниченных возможностей здоровья (Кутепова, Сенцова, 2016).

В настоящее время проблемой внедрения инклюзивного образования активно занимаются и педагогические вузы, в которых открываются направления подготовки, нацеленные на обеспечение образовательных учреждений сотрудниками, имеющими специальную подготовку по вопросам педагогики и психологии инклюзивного образования.

В целом же в образовательных учреждениях не хватает не только узких специалистов, но и освобожденных классных руководителей, воспитателей, тьюторов, хотя опыт введения данной категории сотрудников в общеобразовательные учреждения имел место в России в 80–90-х гг. XX в. В частности, это особенно было распространено в так называемых школах повышенного статуса (гимназии, лицеи). В настоящий момент сложности введения инклюзивного образования в России связаны как с объективными причинами, так и с причинами субъективного характера.

С целью выявления общей осведомленности педагогов по проблеме внедрения инклюзивного образования, а также выявления особенностей их методической осведомленности в данном вопросе нами была разработана анкета для учителей-предметников, которая дает возможность проанализировать понимание педагогами общих принципов инклюзивного образования, а также частных вопросов его реализации. В процессе работы нами было опрошено более 200 педагогов общеобразовательных учреждений (87% респондентов составили женщины и 15% мужчины), перед которыми стоит задача организации процесса совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и их здоровых сверстников.

Анализируя общую осведомленность педагогов по проблемам внедрения инклюзивного образования, необходимо отметить, что 78% респондентов понимают этот процесс как самую возможность обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы, без конкретизации особенностей организации процесса обучения; оставшиеся 22% затрудняются с ответом. Относительно понимания причин внедрения инклюзивного образования

в России 45% респондентов связывают это с увеличением числа детей с ОВЗ без понимания причин данного явления; 30% затрудняются ответить; 25% считают, что это связано с необходимостью социальной адаптации данной категории детей, что проще сделать в условиях общеобразовательной школы. В основном из ответов видно достаточно поверхностное понимание сути проблемы. В данной выборке никто из педагогов не отметил наличия имеющейся нормативно-правовой базы, являющейся юридическим основанием для введения инклюзивного образования в России.

Анализируя проблему готовности российской системы образования к инклюзивному обучению, о ее полной неготовности к данному процессу заявили лишь 4,7% педагогов; 42,8% педагогов отметили, что она практически не готова; 33,3% отметили, что готовность вызывает сомнения, и лишь 19,2% заявили, что существуют отдельные аспекты, требующие доработки. 100% педагогов владеют информацией о классификации типов нарушений, свойственных детям с ОВЗ, но в действительности у 23% опыт взаимодействия с той или иной категорией детей с ОВЗ еще отсутствует, оставшиеся 77%, как правило, указывают на имеющийся у них опыт работы с детьми с ОВЗ, имеющими конкретные типы нарушений.

Говоря о сложностях, которые могут возникнуть у учителя в процессе работы с детьми с ОВЗ, 19% педагогов затруднились ответить, а 81% педагогов отметили, что они связаны как с неготовностью самой школы в целом (отсутствие безбарьерной среды, достаточной материально-технической базы и пр.), так и с отсутствием специальных методических разработок, необходимых для работы с данной категорией

детей. Отдельно была выделена проблема отсутствия у педагогов опыта организации взаимодействия детей с ОВЗ с их здоровыми сверстниками. Оказалось, что 82% педагогов лишь отчасти информированы о содержании ФГОС для детей с ОВЗ, а 18% вообще не владеют информацией. Практически такой же результат был получен при выявлении осведомленности о нормативно-правовом обеспечении реализации ФГОС для детей с ОВЗ (76 и 24% соответственно).

Таким образом, нами выявлено, что общая осведомленность педагогов по проблеме внедрения инклюзивного образования в России является невысокой, что говорит о необходимости информационного освещения данной проблемы не только на уровне педагогического сообщества, в частности в рамках курсов повышения квалификации и программ переподготовки, но и на уровне реализации целевых федеральных программ, нацеленных на продвижение инклюзивного образования в России.

В отношении методической осведомленности педагогов в контексте введения инклюзивного образования было выявлено, что основными задачами, с точки зрения педагогов, которые должны решаться в рамках инклюзивного образования (по степени значимости ранжированы от 1 до 4), являются: социализация ребенка (1-й ранг); поддержка развития ребенка (2-й ранг); коррекция нарушений в развитии ребенка (3-й ранг); освоение образовательной программы (4-й ранг). Итак, на данный момент педагоги видят задачу школы не столько в интеллектуальном развитии детей с ОВЗ, сколько в предоставлении им возможности адаптироваться в обществе через получение позитивного социального опыта взаимодействия со школьным сообществом.

Ранжируя критерии, которым должны соответствовать адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ, педагоги отмечают, что, во-первых, важен учет индивидуальных особенностей ребенка; во-вторых, необходимо изменение программного материала по предмету; в-третьих, необходимо использование индивидуального учебного плана и дифференциация учебного материала по уровню сложности. Как видим, собственно методический аспект оказывается не на первых позициях.

Ранжирование применимости методов адаптации учебного материала для детей с ОВЗ, с точки зрения педагогов, показало, что наиболее оптимальными являются: индивидуальный способ подачи задания (1-й ранг); упрощение инструкции (2-й ранг); сокращение объема задания (3-й ранг); разработка индивидуального задания (4-й ранг); применение наглядного способа (5-й ранг); изменение дидактического материала (6-й ранг). Данные ответы напрямую связаны с вопросом о том, в чем, собственно, сложность включения детей с ОВЗ в массовый класс. Как правило, это связано с большой наполняемостью классов наличием в них детей с социальными патологиями, с необходимостью уделять более пристальное внимание именно ребенку с ОВЗ, организуя не только усвоение им программного материала, но и процесс адаптации в классе с учетом его психологических особенностей и социального опыта, что требует постоянного индивидуального контроля.

Анализируя степень методической готовности респондентов относительно участия в составлении индивидуального плана обучения ребенка с ОВЗ с учетом перераспределения часов обучения по различным предметам по годам и изменения последователь-

ности их изучения, мы выявили, что 31,5% педагогов продемонстрировали низкую степень готовности; 37% – среднюю степень; 31,5% – высокую степень. Но при этом необходимо понимать, что речь пока идет о готовности к деятельности в данном направлении, но не о ее результативности, хотя сами по себе данные показывают позитивную тенденцию в отношении установок педагогов относительно данного вида деятельности.

Изучая вопрос о том, известны ли педагогам специализированные подходы и методы обучения детей с ОВЗ, мы выяснили, что 26% респондентов они неизвестны; 52% указали, что известны очень схематично и в основном с ориентацией на традиционные методы обучения; 22% указали, что могут назвать основные, но обобщенно.

Таким образом, можно констатировать, что методическая осведомленность педагогов является недостаточно высокой; помимо недостаточной разработанности специфических, работающих именно на данную категорию детей методик обучения и воспитания, существуют многочисленные проблемы, связанные с процессом их социализации и включенности в классный коллектив.

На основе теоретического анализа проблемы нами выявлено, что на сегодняшний день в России можно констатировать слабую проработанность законодательства в части, которая касается общих механизмов, обеспечивающих процесс адаптации лиц с ОВЗ в социум, а также отсутствие конкретных механизмов реализации инклюзивного подхода в образовании. Все это сказывается на готовности самих образовательных учреждений к его реализации, а также готовности, а точнее, неготовности педагогов к реализации практики инклюзии.

Изучение практического аспекта заявленной нами проблемы позволило не только выявить общую осведомленность педагогов по проблеме внедрения инклюзивного образования в России (с учетом их личного опыта), но и проанализировать особенности методической осведомленности педагогов в данном вопросе, что открывает перспективы разработки системы рекомендаций для педагогов по разработке на основе выводов психолого-медико-педагогических комиссий индивидуальной программы реабилитации ребенка с ОВЗ с учетом особенностей нарушения, месте обучения ребенка и возможностей организации этого процесса в условиях конкретного образовательного учреждения.

Таким образом, инклюзивное образование уже заняло свое место в системе российского образования, но дальнейшее продвижение самой его идеи невозможно не только без технического или организационного изменения системы образования, но и без изменения философии образования (парадигмы образования), и особенно это касается общеобразовательных школ. При этом необходимо понимать, что в настоящее время инклюзивное образование не может быть доступным для всех категорий детей с ОВЗ: дети с множественными нарушениями и нарушениями в тяжелой форме могут и должны получать образование наравне со своими здоровыми сверстниками, но это возможно при условии наличия необходимых средств их реабилитации, а также наличия узких специалистов, помогающих учителям налаживать процесс взаимодействия с ними.

Литература

1. Буренина Е.Е. Готовность педагогических работников общеобразовательных организаций к внедрению инклюзии // Человек и образование. 2014. № 4. С. 54–57.

2. Дубровская Т.А., Воронцова М.В., Кукушкин В.С. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие. М.: Рос. гос. соц. ун-т, 2014.
 3. Кутепова Е.Н., Сенцова А.С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2. С. 105–110.
 4. Никитина Е.Л. Проблемы развития инклюзивного образования // Концепт. 2014. Т. 29. С. 31–35. URL: <http://e-koncept.ru/2014/65278.htm>.
 5. Пасторова А.Ю. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2012.
 6. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Инвалиды и общество: двадцать лет спустя // Социологические исследования. 2010. № 9. С. 50–58.
 7. Староверова М.С., Кузнецова О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы: учеб. пособие. М.: Владос, 2014.
 8. Староверова М.С., Ковалев Е.В., Захарова А.В. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб.-метод. пособие. М.: Владос, 2014.
 9. Dyson, A., 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In: Daniels, H. and P. Garner (Eds). Inclusive education. Supporting inclusion in education systems (pp. 36–53). London: Kogan Page.
 10. Will, M.C., 1986. Educating children with learning problems: A chaired responsibility. *Exceptional Children*, 52: 411–415.
- Reference**
1. Burenina, E.E., 2014. Readiness of staff in general educational organizations for introduction of inclusive education. *Person and education*, 4: 54–57. (rus)
 2. Dubrovskaya, T.A., M.V. Vorontsova and V.S. Kuku-shkin, 2014. Adaptation and rehabilitation of children with limited health opportunities: teaching manual. Moscow: Russian State Sociological University. (rus)
 3. Kuteпова, E.N. and A.S. Sentsova, 2016. Theoretical analysis of the problem of inclusive education in modern scientific research. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2: 105–110. (rus)
 4. Nikitina, E.L., 2014. Problems of inclusive education development. *Concept*, 29: 31–35. URL: <http://e-koncept.ru/2014/65278.htm>. (rus)
 5. Pastorova, A.Yu., 2012. Inclusive education: researches and practice in St. Petersburg. Saint Petersburg: Publishing house of St. Petersburg State University. (rus)
 6. Romanov, P.V. and E.R. Yarskaya-Smirnova, 2010. Disabled people and society: twenty years later. *Social Researches*, 9: 50–58. (rus)
 7. Staroverova, M.S. and O.I. Kuznetsova, 2014. Psychological and pedagogical support of children with frustration in emotional sphere and will power: teaching manual. Moscow: Vlados. (rus)
 8. Staroverova, M.S., E.V. Kovalyov and A.V. Zakharova, 2014. Inclusive education. The reference book for a teacher working with physically challenges children: teaching and methodical manual. Moscow: Vlados. (rus)
 9. Dyson, A., 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In: Daniels, H. and P. Garner (Eds). Inclusive education. Supporting inclusion in education systems (pp. 36–53). London: Kogan Page.
 10. Will, M.C., 1986. Educating children with learning problems: A chaired responsibility. *Exceptional Children*, 52: 411–415.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

- **Кривсун С.Н.** Психолого-педагогическое сопровождение подготовки футболистов к соревновательной деятельности

УДК 159.9:796/799

Кривсун С.Н.

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛИСТОВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: психология, сопровождение, подготовка, соревнования, спортивная деятельность, футбол, модель, спортсмены.

Подготовка спортсменов является многогранным процессом, направленным на повышение результативности соревновательной деятельности. Одной из составляющих является психологическая подготовка, которая на сегодняшний момент не обеспечивает в полной мере эффективную подготовку к предстоящей соревновательной деятельности. В проводимом исследовании нами за основу психологической подготовки взято психолого-педагогическое сопровождение подготовки спортсменов к соревновательной деятельности.

Основой психолого-педагогического сопровождения спортсменов в спортивной подготовке являются различные виды работ, направленные на подготовку психики и нервной системы спортсменов к предстоящим соревнованиям (Ал Арджа Мохаммед Али Мохаммед, 2016).

Психолого-педагогическое сопровождение закреплено в профессиональном стандарте педагога-психолога, где основным видом профессиональной деятельности является деятельность по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса, а одной из основных целей деятельности – психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ. При этом необходимо учитывать, что к дополнительному образованию и реализации дополнительных образовательных программ относится подготовка спортивного резерва по различным видам спорта в детских спортивных школах (Профессиональный стандарт..., <http://classinform.ru/profstandarty/01.002-pedagog-psiholog.html>; Уляева и др., 2015).

На основании вышеизложенного мы рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение в спортивной деятельности как основу создания условий для получения результата, направленного на повышение готовности спортсменов к соревновательной деятельности, становление и развитие личности спортсменов и команд (которые являются субъектами сопровождения) в процессе системного взаимодействия тренера, психолога и спортсменов, основывающегося на принципах взаимного сотрудничества (Психолого-педагогическое сопровождение..., 2014).

В процессе исследования данного явления не выделяется только психологическое сопровождение, так как спортивная подготовка является педагогическим процессом, направленным на решение целей и задач в спортивной деятельности.

Целью психолого-педагогического сопровождения спортсменов является сохранение психического здоровья в процессе достижения высоких результатов соревновательной деятельности. В детско-юношеском спорте основной целью сопровождения является не только развитие личности, подготовка психики и нервной системы спортсменов, но и эффективная адаптация на всех этапах тренировочного процесса (там же).

На сегодняшний момент актуальность психолого-педагогического сопровождения спортсменов основывается на разнообразных подходах и теориях, раскрывающих сущность психологической подготовки, с учетом конкретных путей практической реализации сопровождения в процессе подготовки спортсменов различной квалификации, и в частности в игровых видах спорта, что объясняет необходимость разработки модели психоло-

лого-педагогического сопровождения подготовки футболистов к соревновательной деятельности.

В процессе проведенного исследования нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения подготовки футболистов к соревновательной деятельности, которая является инструментарием психологической подготовки спортсменов в игровых видах спорта и в которой представлены основные направления деятельности объектов и субъектов сопровождения, принципы, условия, формы и мероприятия.

Процесс подготовки спортсменов основывается на взаимодействии всех участников тренировочного процесса, так как никто не даст точный психологический прогноз, но при этом необходимо учитывать, что анализ ситуации и коллегиальность решения повышают процент вероятности достижения поставленной цели.

В системе психологического сопровождения спортивной деятельности выделяют две части – организационную и методическую. Организационная часть включает конкретизацию задач и условия их решения на основе регулярности и единообразия психологического воздействия. Методическая определяется на основе разработанных рекомендаций и методик, направленных на достижение запланированного результата деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение спортивной подготовки включает (Ловягина и др., 2016):

- восстановительные процессы;
- коррекцию состояний и личностных характеристик;
- диагностику состояния спортсмена (всех сторон подготовленности);
- разработку и реализацию индивидуальных программ воздействий на спортсмена;

- формирование психического состояния, способствующего эффективному решению поставленных задач;
- управление психическим состоянием спортсмена в соревновательной деятельности.

На всех этапах подготовки спортсменов основной целью является соревновательная деятельность, поэтому, решая задачи подготовки спортсменов, необходимо в большей степени опираться на решение задач психологической подготовки на соревновательной этапе.

Основная цель психологической подготовки спортсменов на соревновательном этапе – повышение готовности к соревновательной деятельности, снижение воздействия сбивающих факторов на результаты деятельности

спортсменов, формирование личностных качеств, определение средств и методов, направленных на психологическую подготовку спортсменов для эффективной тренировочной и соревновательной деятельности, на различных циклах подготовки спортсменов.

На основании проведенного исследования научно-методической литературы были определены задачи и подобраны мероприятия психологической подготовки в соревновательной деятельности (таблица).

В процессе достижения поставленных целей необходимо проводить работу с учетом типологических и индивидуальных особенностей спортсменов. На соревновательном этапе подготовки спортсменов необходимо большое внимание уделять психорегуляции, которая способствует управле-

Особенности психолого-педагогического воздействия, направленные на подготовку спортсменов к соревнованиям

Задачи	Мероприятия	Методы
Мотивация к спортивной деятельности в зависимости от периода подготовки и соревновательной деятельности	Диагностика особенностей потребностей мотивационной сферы спортсмена. Мотивационный тренинг спортсменов. Планирование деятельности	Беседа, анкетирование
Выявление стрессовых ситуаций для конкретного спортсмена и их проявлений	Диагностика состояния эмоциональной сферы спортсмена. Разработка практических рекомендаций по профилактике психических состояний спортсмена с учетом видов спорта	Наблюдение, беседа, анкетирование, анализ дневников спортсменов
Регуляция психических состояний спортсмена	Обучение методам саморегуляции спортсменов. Тренинги по индивидуальному стилю саморегуляции спортивной деятельности. Аутогенная тренировка. Идеомоторная тренировка. Психорегулирующая тренировка. Контроль и коррекция внешних проявлений эмоций	Беседа, убеждение, самоубеждение, внушение, самовнушение, саморегуляция, музыкотерапия, ароматерапия
Системный разбор соревновательной деятельности конкретного спортсмена или команды	Разбор ошибок. Коррекция подготовки. Консультирование спортсмена. Планирование деятельности спортсмена на определенный этап подготовки	Беседы, анкетирование, анализ, внушение, ментальный видеотренинг
Психическая реабилитация спортсмена	Выявление и анализ травмирующих ситуаций. Выявление и проработка психологических барьеров. Проработка стрессовых ситуаций. Идеомоторная тренировка. Тренинг по формированию самооценки, уверенности, повышению стрессоустойчивости	Моделирование деятельности, внушение, самовнушение

нию мыслями, чувствами, действиями. Обучение спортсменов применению методов психорегуляции на тренировках и соревнованиях способствует оптимальному проявлению собственных способностей и удовлетворению личных потребностно-мотивационных запросов (Бабушкин, Рыбин, 2016; MacLean, Hamm, 2008).

Мероприятия, направленные на повышение уровня психологической подготовки спортсменов к соревновательной деятельности, приведенные в таблице, должны строиться с учетом переживаний и психических состояний, которые следуют за успехами или неудачами в тренировочной и соревновательной деятельности.

В процессе подготовки спортсменов необходимо учитывать, что психические состояния и переживания спортсмена являются фоном соревновательной и тренировочной деятельности, учитывать свойства личности, характер протекания психических процессов, удовлетворение потребностей, межличностные взаимоотношения с соперниками, командой, тренером (Perényi, 2010).

Созданию психического состояния, которое, с одной стороны, содействует эффективному применению физической и технической подготовки, а с другой – позволяет противостоять сбивающим факторам как в тренировочной, так и в соревновательной деятельности (неуверенность, страх перед соперниками, закрепощенность, перевозбуждение), будут способствовать мероприятия психолого-педагогического сопровождения спортсменов.

Основной целью процесса подготовки спортсменов является достижение максимального результата в спорте с учетом закономерностей роста результатов, заключающихся в систематизации этапов подъема,

стабилизации и спаде результатов. На основании данных положений необходимо работать над психологической подготовкой, понимая цели каждого цикла подготовки спортсменов – базового, подготовительного, подводящего, предсоревновательного, соревновательного, восстановительного – в процессе коррекции психических состояний, переживаний, эмоций, характерных для этого периода (Кривсун, Ташиян, 2018).

Факторы, обусловленные индивидуальностью каждого вида спорта, оказывают влияние на мероприятия, применяемые для решения задач каждого периода:

- вид спорта (командный, личный, имеет прикладное значение или нет, «женский», «мужской»);
- индивидуальные особенности спортсмена;
- этап спортивной подготовки (начальный, углубленный, спортивного совершенствования, высшего спортивного мастерства);
- этап соревновательной деятельности (предсоревновательный, соревнования, восстановительный).

На основании анализа литературных источников и собственного профессионального опыта нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения подготовки спортсменов к соревновательной деятельности, за основу которой была взята деятельность футболистов.

Модель психолого-педагогического сопровождения подготовки спортсменов к соревновательной деятельности воспроизводит структуру и взаимосвязь между основными участниками спортивной подготовки (спортсмен, тренер, психолог), определяя конкретные цели и задачи (как непосредственно тренировочной, так и соревновательной деятельности) и способы их

решения (методы и средства психологической подготовки на соревновательном этапе).

Разработанная модель психолого-педагогического сопровождения подготовки футболистов на соревновательном этапе (рисунок) включает:

- цели, задачи и способы их решения;
- психолого-педагогические принципы подготовки спортсменов;
- условия организации тренировочной деятельности на соревновательном этапе подготовки и результаты соревновательной деятельности, выступающие в качестве критериев оценки результативности проделанной работы.

Психолого-педагогические принципы подготовки спортсменов делятся на две группы: общие и специфические, ориентированные как на каждого участника сопровождения индивидуально, так и на команду в целом как основного субъекта тренировочного и соревновательного процесса в командных видах спорта.

Принципы психолого-педагогического сопровождения:

1. Принцип доверия, основанный на осмыслении личных потребностей каждого участника деятельности, осознании общей цели, формировании единого плана действий, согласованного между всеми участниками процесса подготовки спортсмена.

2. Принцип индивидуализации, включающий развитие спортсмена с учетом личностных и типовых характеристик спортсменов в игровых видах спорта.

3. Принцип непрерывности, зависящий от плановости и последовательности процесса подготовки спортсменов.

4. Принцип личной ответственности, основанный на субъекте процесса воздействия.

5. Принцип согласованности, основанный на взаимодействии всех участников спортивной деятельности.

6. Принцип профессионального мастерства (в деятельности могут принимать участие только специалисты, имеющие необходимую квалификацию – специальное образование, опыт профессиональной деятельности).

Система педагогических условий обеспечения психолого-педагогического сопровождения в соревновательной деятельности опирается на дидактические принципы, заключающиеся в заинтересованности, толерантности, доступности, сознательности, активности и всесторонности.

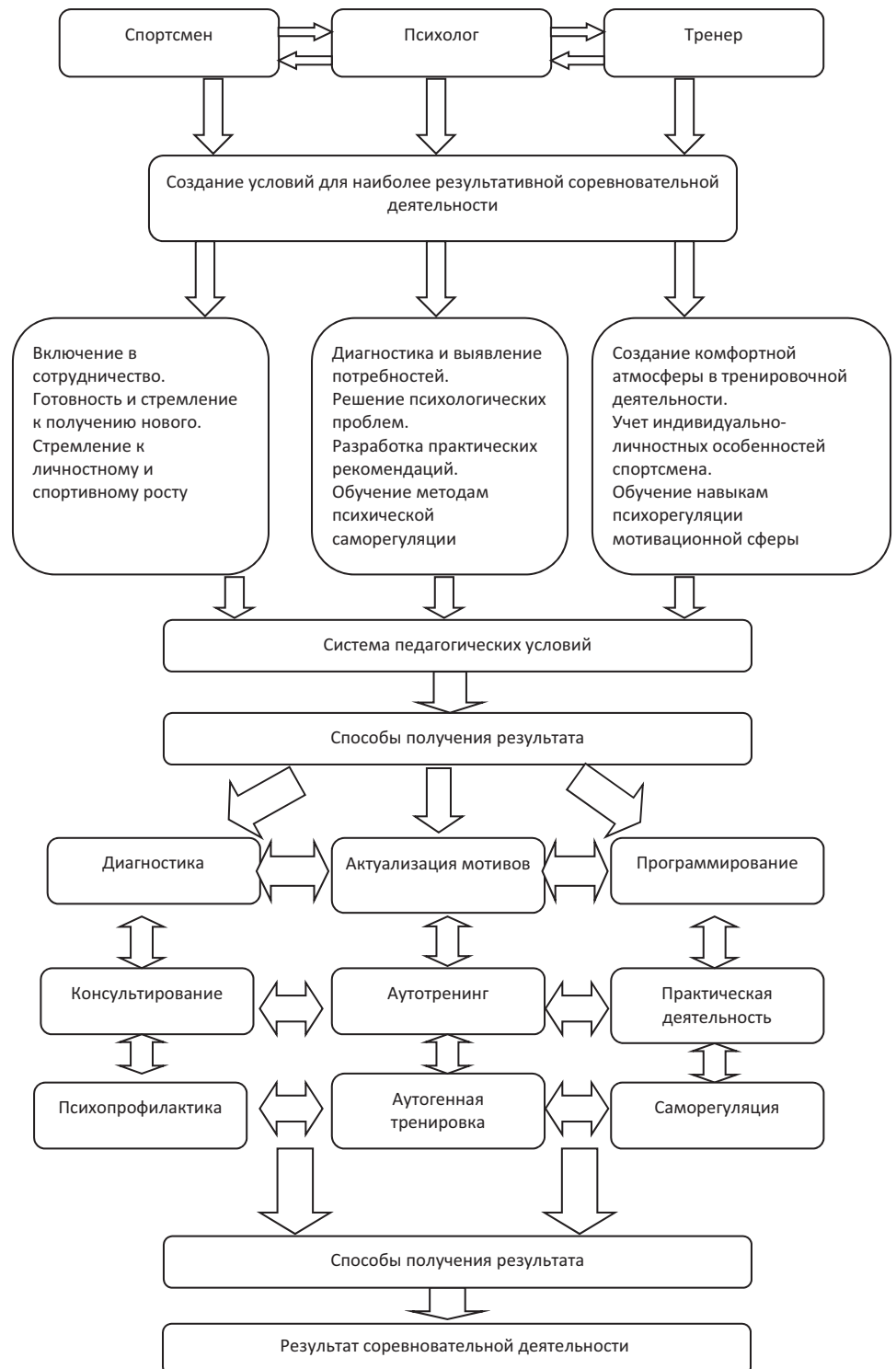
Включение спортсмена в психолого-педагогическое сопровождение базируется на следующих принципах:

1. Принцип целеустремленности. Спортсмен должен быть заинтересован в реализации личного потенциала, в увеличении результативности подготовки, и в частности в повышении результативности соревновательной деятельности в рамках поставленных целей (Костромина, Смирнова, 2009).

2. Принцип доступности информации. Результаты диагностики доступны определенному контингенту лиц только на основании согласования со спортсменом.

3. Принцип сознательности. Необходимо осознание эффективности психолого-педагогического сопровождения спортсменов, принятия и использования методов психологической коррекции, регуляции, самоанализа, самовоспитания, разработки и использования плана психологической подготовки (средств, методов).

4. Принцип активности. Определяет необходимость формирования целенаправленности в совершенствовании психических свойств спортсменов (помимо физической, технической, такти-



Модель психолого-педагогического сопровождения подготовки футболистов к соревновательной деятельности

ческой подготовки, также понимание важности психологической подготовки).

5. Принцип всесторонности. Основывается на всестороннем воздействии на спортсмена в процессе всех видов деятельности на различных этапах и циклах подготовки.

6. Принцип толерантности. Принятие и понимание форм самовыражения и проявлений индивидуальности, признание различий спортсменов (внешний вид, поведение, ценности) при сохранении собственной индивидуальности.

В ходе применения модели психолого-педагогического сопровождения подготовки футболистов к соревновательной деятельности необходимо учитывать, что данный процесс может осуществляться только в неразрывной связи со всеми сторонами спортивной подготовки, на всех этапах и циклах тренировочной деятельности с учетом особенностей вида спорта, взаимодействия участников спортивной деятельности, характеристик тренера и его стиля руководства.

В организации психолого-педагогического сопровождения подготовки футболистов немаловажное значение имеет возраст, пол, игровое амплуа, уровень физической, технической подготовленности и этап спортивной подготовки. Обозначенные условия важны для определения средств и методов реализации психологического сопровождения.

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением понимают комплекс мероприятий по работе с психикой спортсмена. Это система научно обоснованных и разработанных приемов сознательного регулирования психоэмоциональных состояний спортсменов, способствующих высоким результатам на соревнованиях.

Представленная в работе модель служит основой примененной методики психологического сопровождения подготовки футболистов к соревновательной деятельности.

На основании вышеизложенного можно заключить, что психолого-педагогическое сопровождение подготовки футболистов к соревновательной деятельности является системой, направленной на совершенствование психологической подготовки с учетом индивидуальных особенностей психики, потребностей спортсмена, установок на получение запланированного результата и использование полученных данных для эффективной подготовки футболистов.

Литература

1. Профессиональный стандарт. Педагог-психолог (психолог в сфере образования) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н). URL: <http://classinform.ru/profstandarty/01.002-pedagog-psiholog.html>.
2. Ал Арджа Мохаммед Али Мохаммед. Психолого-педагогическое сопровождение юных спортсменов командных видов спорта (на примере футбола и хоккея): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016.
3. Бабушкин Г.Д., Рыбин Р.Е. Психологические тренинги в структуре предсоревновательной подготовки пловцов высокой квалификации // Спортивный психолог. 2016. № 3. С. 29–33.
4. Костромина С.Н., Смирнова В.В. Модель психологического сопровождения подготовки борцов высокой квалификации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 2-2. С. 67–77.
5. Кривсун С.Н., Тащиян А.А. Психологическая подготовка спортсменов к соревнованиям // Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики: сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. Ростов н/Д: РЮИ МВД РФ, 2018. С. 226–230.
6. Ловягина А.Е., Ильина Н.Л., Волков Д.Н. Психология физической культуры и спорта: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2016.
7. Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности в контексте самореализации личности / под общ. ред. Л.Г. Уляевой. М.: Мархотин П.Ю., 2014.

8. Уляева Л.Г., Уляева Г.Г., Раднагуруев Б.Б. Психологическое сопровождение спортивной деятельности сборных команд России на основе системного и поливариантного подходов // Человеческий капитал. 2015. № 3. С. 126–129.
9. MacLean, J. and Sh. Hamm, 2008. Values and sport participation: comparing participant groups, age, and gender. *Journal of sport behavior*, 31(4): 352–367.
10. Perényi, S., 2010. Value Priorities in Connection to Sport Participation Physical Culture and Sport. *Studies and Research*, 48 (1): 84–98.

Reference

1. Professional standard. Educational psychologist (psychologist in education) (approved by the Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of July 24, 2015 No. 514n). URL: <http://classinform.ru/profstandarty/01.002-pedagog-psiholog.html>. (rus)
2. Al Arja Mohammed Ali Mohammed, 2016. Psychological and pedagogical accompaniment of young sportsmen of team sports (on the example of football and hockey): Candidate's Thesis in Pedagogics. St. Petersburg. (rus)
3. Babushkin, G.D. and R.E. Rybin, 2016. Psychological training in the structure of precompetitive training of swimmers of high qualification. *Sports Psychologist*, 3: 29–33. (rus)
4. Kostromina, S.N. and V.V. Smirnova, 2009. Model of psychological support of highly qualified fighters. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogics*, 2-2: 67–77. (rus)
5. Krivsun, S.N. and A.A. Tashchiyan, 2018. Psychological training of athletes for competitions. In: *Physical training and sport: topical issues of theory and practice: materials of All-Russian Research Conference* (pp. 226–230). Rostov-on-Don: Rostov Institute of Law of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. (rus)
6. Lovyagina, A.E., N.L. Ilyina and D.N. Volkov, 2016. *Psychology of physical culture and sport: textbook and practical work for academic bachelor's degree*. Moscow: Yurait. (rus)
7. Ulyayeva, L.G. (Ed.), 2014. *Psychological and pedagogical support of sports activity in the context of personal self-realization*. Moscow: Markhotin P.Yu. (rus)
8. Ulyayeva, L.G., G.G. Ulyayeva and B.B. Radnaguruyev, 2015. Psychological support of sports activity of national Russian teams based on system and polyvariant approach. *Human Capital*, 3: 126–129. (rus)
9. MacLean, J. and Sh. Hamm, 2008. Values and sport participation: comparing participant groups, age, and gender. *Journal of sport behavior*, 31(4): 352–367.
10. Perényi, S., 2010. Value Priorities in Connection to Sport Participation Physical Culture and Sport. *Studies and Research*, 48 (1): 84–98.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОРГАНИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

- **Романенко А.В.** Драматургия речи в политическом интервью: общее/отличное драмы и политической коммуникации
- **Савенкова С.В.** Управление процессом организации социально-педагогического партнерства в социальной работе

УДК 323(470+571)+808.5

Романенко А.В.

ДРАМАТУРГИЯ РЕЧИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ИНТЕРВЬЮ: ОБЩЕЕ/ ОТЛИЧНОЕ ДРАМЫ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ключевые слова: драматургия, речь, политическое интервью, политическая коммуникация, драматическое искусство, драматический спектакль.

Необходимость разработки проблемы политического интервью в его сопоставлении с драматургическим жанром литературы обусловлена тем, что интерес к мировым лидерам, данным ими политическим интервью, использованию в речи выразительных средств в современном мире растет. От выборов к выборам, голосуя за того или иного претендента, все большее количество людей чувствует свою силу и значимость отданного голоса при выборе определенного вектора развития своей страны. При том что отдельные исследователи (Е.В. Ананьева, В.И. Батюк, Н.И. Новиков, Д.Ф. Чуб и др.) отмечают спад политического интереса, общее сходство и «размывание» программных позиций партийных лидеров и движений, тем не менее «электорат жириновцев увеличился за счет малых городов на 20–25%; среди граждан, голосующих за коммунистов цифры также возросли; при этом опять же растет число деполитизированных респондентов, объясняющих свою позицию личными обстоятельствами и т.д.» (Лу, Чжоу, 2016, с. 120).

Данная мысль подтверждается активизацией оппозиционных настроений в разных странах и желанием людей понять, что стоит за тем или иным политиком, первым лицом государства, что он чувствует, чем живет и куда ведет свой народ: вооруженный конфликт на востоке Украины – внимание к Петру Порошенко, его речи, обращенной к электорату, многочисленным обещаниям; протест «желтых жилетов» во Франции – все внимание к Эммануэлю Макрону и его выразительной, жесткой речи; сборы людей на площадях Венесуэлы – интерес к пламенным речам Мадуро и Гуайдо и т.д. В связи с этим «речь политиков, услышанная через форму интервью, диалоговое взаимодействие, востре-

бована на сегодняшний момент и проявляет энергичную мотивацию со стороны различных наук – лингвокультурологии, политологии и политической лингвистики, филологии и литературы» (Руженцева, 2016, с. 30).

Диалог как предшественник будущего политического интервью первоначально развивался как форма литературного и философского жанра и коммуникации, где медленно, но пошагово формировались культурные риторические формулы политического диалога. Интервью многие считают популярной, распространенной политехнологией, которая имеет не только свои особенности, но и общие черты со сценическим, театральным искусством. Театр – крупнейший социальный институт, который оказывает огромное эмоциональное влияние на человека, объясняет мир, формирует положительные стимулы для различной творческой деятельности, собственное мнение и общественные процессы. Политические тексты в интервью, каждое выступление высокопоставленных должностных лиц государства и театральные представления объединяет природная коммуникативная связь с аудиторией и обществом в целом, установка на эмоционально-эстетические отношения с аудиторией. И политическое интервью и театр представляют собой многослойную коммуникацию, которую нельзя понять и представить без аудитории. Без аудитории не может быть политического интервью, так же как без зрителей не состоится спектакль, всегда есть третье лицо, к которому адресованы действие и информация.

По словам Т. Ван Дейка, «политическая речь как часть сути всей идеологической системы средств массовой информации преследует цель объяснить и распространить актуальную поли-

тическую идею гражданам» (Van Dijk, 1998, р. 112). Поэтому интервью в своей современной форме – самый признанный из всех типов существующих контентов. Хорошо структурированное политическое интервью или диалог представляют собой распространенный формат, который всегда является ярким пятном на фоне традиционного материала в СМИ.

Однако необходимо заметить, что современному интервью предшествовал диалог, форма, которая развивалась первоначально как форма литературного и философского жанра. Жанры философской литературы и коммуникации последовательно формировались, усложнялись, эволюционировали в различные культурные риторические и стилистические формулы. Диалоговая речь и ее различные жанры возникли вместе с институтом приобретения, сохранения, развития и передачи знаний (ἐπιστήμη), который был создан еще в Античности, античной философией. Пример профессионального философствования, рассуждения между участниками беседы начал формироваться в школе древних пифагорейцев, когда шла активная систематическая работа над интерпретацией священных текстов, во время которой осуществлялось активное обсуждение отдельных мнений, тезисов. Обсуждаемые тексты, прошедшие «экспертизу» жрецов и ученых, заслужившие доверие и уважение, дальше распространялись через чтение лекций в университетах и авторитетных собраниях. Спорная интерпретация тех или иных текстов могла быть обсуждена в ходе дебатов. Другими словами, «процесс обсуждения стимулировали диалоговые формы (διάλογος), диатрибы (διατριβή), затруднения (апории) и их разрешения (ἀπορίαι καὶ λύσεις)» (Шичалин, 2001, с. 27).

Появление диалога как предшественника политического интервью стимулировали не только бесконечные споры по поводу той или иной интерпретации древних текстов, обсуждения существенной стороны источников, но и рождение древнегреческой драмы и театра, соединившихся с церемониальными играми в честь многочисленных богов-покровителей. Дионис (Вакх) символизировал и воспевал творческие силы земли, став в более позднее время богом вина и затем богом театра и поэзии. Ликование и веселье в честь бога Диониса постепенно превращаются в «карнавальные процессии, где участники представляли собой шумное веселье ряженых с намазанными винной гущей лицами, в масках и козлиных шкурах» (Dobrov, 2001, p. 100).

Из церемониальных игр, песен и карнавалов выделились три жанра драмы Древней Греции – комедия, трагедия и сатира. Комедия больше, чем трагедия, притягивала к себе мифологическими образами, простыми смешными повседневными историями. «Во время праздников в небольших комедиях, – писал Ральф Розен, – разыгрывались сценки, смешные бытовые истории, часто фантазийные, импровизированные диалоги, закрепившиеся в форме народного балаганного театра» (Rosen, 2005, p. 266). Традиционные маски народного театра становились главными героями пантомим: воришка с рынка, неудачливый солдат, неудержимый обжора, ученый-шарлатан, глупый простофиля, потешающиеся над народом и над собой. Герои на сцене должны были вызывать, конечно, смех, поэтому, кроме масок, театральная постановка была дополнена костюмированными накладками, например большим ложным животом обжоры или глупого владельца.

Я.Л. Забудская отмечает, что начало изучению темы «трагического» в комедии было положено уже эллинистическими комментаторами, пародийными принципами Аристофана, описанными, и не раз, в специальных трудах, посвященных как отдельным комедиям, так и творчеству афинского комедиографа в целом (Забудская, 2010, с. 34).

В древнегреческой истории три великих трагика – Эсхил, Софокл и Еврипид – в своих трагедиях последовательно определяли и формулировали интересы и идеологию аристократии землевладельцев. Например, театральная линия в трагедиях Эсхила – идея судьбы и безнадёжной борьбы человека со злым роком. Известный швейцарский филолог-классик Олоф Гигон отмечает, что именно «трагические произведения Софокла изображали победоносные войны греков с персидской империей, которые демонстрировали большой потенциал для будущей торговли и торгового обмена между странами» (Gigon, 1968, S. 211). Еврипид объясняет трагические действия и результат этих действий, проводя параллель с существующими свойствами природы и естественной натурой человека, его ментальностью и психикой. На смену очень величавым, высокоотважным, но достаточно простодушным героям пришли сложные характеры участников трагедии, описанных Еврипидом. Известный специалист по древнегреческому театру, автор многочисленных книг и монографий В.Н. Ярхо приводит пример того, что говорил Софокл о Еврипиде: «Если я изображал людей такими, какими они должны быть, более нравственными, благородными, отважными, то Еврипид их изображает такими, каковы они есть на самом деле, без приукрашивания» (Ярхо, 2008).

Таким образом, рождение трагедии представляло собой очень длитель-

ный период, в ходе которого сначала ведущее место занимал эпос, а позже – лирика. «Но эпосу и лирике также предшествовал фольклор в виде пословиц, поговорок, бытовых обрядовых и трудовых песен, различных прославлений богам и других видов устного народного творчества» (Stählin, 1934). В результате жанр драмы стал связующим узлом, объединившим успехи всех трех жанров драмы – комедии, трагедии и трагической сатиры. К ним же подсоединяются различные виды и роды литературы, героический эпос, взявший свои истоки от лирики.

Греческий театр сформировался как массовое явление, с вышедшими из народа многочисленными героями, которые сменяли друг друга от спектакля к спектаклю. Зрители не просто лицезрели представление, но и прислушивались, научались выразительности публичной речи, смысловым невербальным жестам и художественному поведению. О. Гигон писал, что «приобретенные навыки и выразительную речь греки привносили в реальную жизнь, демонстрируя красноречие и выразительность в ходе диалогических споров, которые стали важной составляющей их жизни. В случае если грек демонстрировал хорошее владение публичной речью и умение аргументированно спорить с оппонентом, то его жизнь можно было считать успешной, поскольку это позволяло ему занять более высокое общественное положение или желаемую должность в городском собрании» (Gigon, 1968, S. 99).

Рассмотрев суть и содержание драмы, рождение драматического театра, который, в свою очередь, вызвал рождение диалога, можно сказать, что диалог, созданный на почве древнегреческой драмы и сцен диалога из жизни простых людей и аристократии, стал ключевым элементом будущего

интервью, политического диалога и политической коммуникации. Драму и интервью объединяет взаимодействие участников диалога – обмен мнениями, который ставит задачу решения определенных коммуникативных задач.

Театр драмы как крупнейший социальный институт, оказавший глубокое эмоциональное и интеллектуальное влияние на человека, объяснял ему мир, сложные многосторонние человеческие взаимоотношения, формируя у него духовные стимулы для работы, деятельности, влияя на общественные процессы и прогресс в целом. Драматургические основания интервью представляют собой один из типов политической технологии со своими особенностями, отличительными линиями, имеющими прямое отношение и к организации театрального действия на сцене, и к организации и проведению политического интервью. Театральная постановка и «постановка политического интервью как выступления политиков интегрируются общим характером взаимосвязей внутри процесса (“режиссер – актер”, “интервьюер – интервьюируемый”), связью с аудиторией, электоратом, с обществом в целом» (Canale, 1997, p. 66). И драматический театр, и политическое интервью представляют собой довольно сложные, разноуровневые взаимодействия, которые не могут быть восприняты без аудитории: нет никакого театра без аудитории, и в политическом интервью всегда есть третий – адресат.

Обращение журналистов, политиков к драматическому художественному началу, театральным жанрам трагедии, комедии и сатиры обеспечивает всем участникам политического диалога эффективное разрешение стоящих коммуникативных задач, позволяют достичь успеха. Наблюдая

многочисленные политические ток-шоу, телевизионные интервью с политиками, высокопоставленными должностными лицами государства, можно прийти к заключению, что во время политической коммуникации все жанры драматического искусства – и трагедия, и комедия, и сатира – умело используются и журналистами, и политиками. Организация и проведение интервью и постановка драмы, работа на сцене также идентичны: и интервью, и игра драмы требуют предварительной подготовки, продумывания и написания сценария, организации и планирования. В театре это кастинг актеров (распределение ролей), в интервью – переговоры и приглашение политиков. Затем – действие на сцене и публичный диалог политиков перед аудиторией.

Несомненно, драма – действие, имеющее динамический сюжет, который основан на фабуле, на повествовании о драматических событиях, происходящих с героями, на их постановке в хронологической последовательности, что ее роднит с эпическим сюжетом. Именно эти характерные драматические черты напрямую относятся и к политическому интервью, где могут разыгрываться различные «эпические» сцены, драматургия, порожденные неудобными вопросами интервьюера или публики, что может дополняться публикацией неприятных фактов, тайн, компроматов и доказательств нечистоплотности политиков, претендующих на высокие государственные должности (Воробьев, 2008, с. 5). Обычно это ярко демонстрируется во время президентской избирательной кампании, которая, как правило, сопровождается отрицательной рекламой и публикацией секретов. Как драматический сюжет, лежащий в основе публичной официальной речи политика, можно при-

вести имевшее крайне воинственный, драматический характер выступление американского президента Дональда Трампа на 72-й сессии Генассамблеи ООН в 2017 г. Речь президента США излучала угрозу уничтожения КНДР в случае неподчинения последней требованиям США.

Организация политической коммуникации и постановка драмы на сцене – результат коллективной работы, занимающей, как правило, длительное время: с одной стороны, взаимодействие журналистов, штатных сотрудников СМИ и политиков, политических деятелей, высокопоставленных должностных лиц государства, приглашенных на интервью, с другой – такая же командная работа театрального директора и артистической труппы театра, декораторов и сценаристов и т.д. И политика, и искусство драмы требуют не только глубоких профессиональных компетенций, знаний, способностей, но и владения речевым искусством, умением организовывать коммуникацию для решения профессиональных задач. Драматические основы политического интервью, как правило, принуждают его участников следовать заранее написанному сценарию, где предполагается прямой контакт интервьюера с респондентом.

Еще один факт, связывающий профессию политика и профессию актера, – это публичность, популярность и реклама, преследующие обе профессии. Популярность и реклама – своеобразный капитал политиков и актеров, обеспечивающий воздействие на чувства, ум, мысли зрителей. Сложно ожидать эмоционального отклика у аудитории, если актеры и политики не обладают определенной харизмой, характером, артистизмом, не имеют в своем арсенале невербальных жестов и выразительных речевых средств, ре-

чевых стратегий и тактик. Способность публичных людей быть убедительными будет способствовать их успеху, приведет к решению коммуникативных задач. Важно учиться быть заразительным для аудитории, уметь владеть вниманием, пробуждать интерес к своей персоне буквально с первых минут коммуникации и держать это внимание до конца действия (в театре) и до окончания интервью. И для политика, и для актера важно профессионально построить ход своего выступления, использовать в речи яркие выразительные средства так, чтобы речь была воспринята и понята аудиторией (Романенко, 2018, с. 44–49).

Режиссер, так же как и интервьюер, политик, планирует ход спектакля, достигая полного взаимодействия со зрителями, воздействуя на людей, завоевывая внимание зрителей и убеждая их в собственном понимании тех или иных явлений. Умение политика убеждать электорат, удерживать внимание своих избирателей, заставить их поверить в него, принять его программу действий также роднит его с актером, что делает очень важным и для актера, и для политика изучение и владение основными законами системы К.С. Станиславского, концептуальная идея которой распространена в театрах всего мира. Театральный гений назвал игру *искусством сопереживания*, требующим не имитации чувств, не подражания, а подлинного проживания актера на сцене, умения примерить на себя свою роль, иначе зритель может обмануться, выйдет из-под влияния актерского искусства, в итоге – не получит эстетического вдохновения. Известно высказывание режиссера «Не верю!», которое сегодня активно используют режиссеры театра и кино в случае, если игра актера на сцене выглядит неправдоподобной, неискренней. По-

литику, неискренне служащему своему народу, не сумевшему в ходе своих выступлений убедить электорат, также можно сказать: «Не верю!».

Будет уместной и аналогия, которую можно провести в целеполагании театральной постановки и политического интервью. А именно: в случае с интервью это выгода и завоевание власти, в случае театра – получение художественного интереса и эстетической власти над зрителем. Оба явления используют манипуляцию, игру, саморекламу. Общие принципы построения и политического интервью, и драматургии опять же делают их достаточно родственными. В работах А.А. Горностаевой даны основные правила конструирования политического диалога, что можно отнести и к театру, – коммуникативность, известность, самореклама, зрительский контакт. Политическое интервью – важная беседа интервьюера и политика, вопросы и ответы даются с целью дальнейшего информирования электората (Горностаева, 2014).

Многочисленные исследования утверждают, что политический диалог – это беседа между известным политиком, государственным деятелем, партийным вожаком и журналистом, но не разговор с общественным человеком на политические темы. Специфические особенности политического интервью заложены в многослойной природе, которая имеет собственное целеполагание. Известно, что интервью с политиком – большое искусство: журналист должен понять мотивацию политика, участвующего в разговоре, помнить, что политик также идет на интервью с определенным сценарием. А потому журналист должен владеть предметом беседы, быть готовым к всевозможным импровизациям, дабы избежать конфликтов. Конфликт может

разрушить структуру и ход интервью, аннулировать поставленные коммуникативные задачи. Для журналиста важно постоянно держать в голове основной предмет беседы, не позволять манипулировать собой, сбрасывать себя с запланированного сценария, при необходимости повторно формулировать вопрос, чтобы получить достоверную информацию. Но в то же время интервьюер должен стремиться к тому, чтобы не доводить до публичной ссоры. Важное правило, которого должен придерживаться интервьюер, – адекватный выбор вопросов, актуальных и социально важных для аудитории, общества. И политик, и интервьюер в ходе интервью должны избегать банальных вопросов, которые касаются их предвыборной программы, достаточно известной, разрекламированной в СМИ. Самые успешные вопросы, которые готовит журналист, – это вскрытие и сопровождение злободневных проблем, но они должны быть заданы собеседнику с высокой долей такта и понимания, без нанесения обиды другим участникам. Неадекватное, сверхэмоциональное поведение и неприемлемость в ходе интервью, которые часто можно наблюдать в эфире, есть неправильный, разрушающий метод диалога. Естественно, интервьюер не может всего знать, быть докой во всех актуальных вопросах и проблемах, но он должен быть осведомлен в той теме и проблеме, которые намерен поднять при встрече. Немаловажно и то, что оба участника политической коммуникации должны демонстрировать искренность, открытость, честность, отсутствие которых не обеспечивает интересную беседу, полезную для всех участников и электоральной аудитории.

Главная цель, которую преследует политик, приезжая на интервью, – ин-

формирование электората, всеобщее обсуждение щекотливых для социума тем, разрешение социальных проблем. Но в то же время преданность своей политической партии, желание остаться у власти, собственные ценности и идеи способны помешать рассмотрению заглавных проблем, разбору насущных ситуаций в социуме. Суть деятельности интервьюера заключается в том, чтобы посреди информационного океана, который преподносит интервьюируемый политик, вычленить главные акценты, помогающие найти ответы на злободневные вопросы. Безусловно, политик – слуга народа, который был избран для служения людям, решения всех проблем, поэтому факты, излагаемые политиком, должны быть тщательно перепроверены журналистом. В ходе интервью журналисту отводится важная роль: он беседует с политиком от имени всех людей, задает вопросы от имени всего электората.

Владея основами драматического искусства, используя театральные выразительные средства в политическом интервью, адекватно выбирая драматические формы, политик сможет продуктивно решать профессиональные задания.

Политическое интервью предполагает творческий результат коллективного труда журналистов и политиков, придерживаясь аналогичных требований к реализации театральной постановки: время действия интервью или спектакля не может быть продолжительнее самой его реализации и запланированности; акты, идущие в ходе спектакля или интервью, обычно проходят в определенной рекреации. Как зрелищные шоу, несущие в себе информативную составляющую, театр и политический диалог имеют в своей основе развлекательную пара-

дигму, персонифицирующий характер каждого участника, будь то политик, журналист, актер или режиссер. Актер, проигрывая свою роль на сцене, напоминает того же политика, который в ходе избирательной кампании проигрывает собственную роль, представляя собственную программу, стараясь, как и актер, быть убедительным, вызывая симпатии и завоевывая сердца аудитории.

Схожесть профессий актера и политика часто ведет к тому, что целый ряд отслуживших артистов начинает активную политическую деятельность в политической партии, фракции, в Государственной Думе или общественных организациях. Достаточно часто артисты театра и кино уходят из профессии на пике славы, меняют профессиональную нишу, меняют зал театра на правительственные кабинеты. Мы имеем многочисленные примеры, когда актеры становились активными политиками, защищая интересы артистического цеха, помогая уже не играющим актерам-пенсионерам (Иосиф Кобзон, Елена Драпеко, Рональд Рейган, Арнольд Шварценеггер и др.), и это дополнительно доказывает, что между профессией политика и актера, между драмой и интервью гораздо больше сходного, чем различного.

Отмечая общие черты, которые присущи двум исследуемым явлениям (театр и интервью), нужно сказать, что они имеют и отличительные особенности. Драматургия политического интервью представляет собой точное описание реального политического факта, где нет и не должно быть места художественному вымыслу. Все театральные произведения искусства, заслужившие любовь и внимание зрителей, вошедшие в золотые фильмофонды и коллекции, предполагают не

просто их частое использование, но и повторение на сцене от года к году, называемое сезонами. Другое дело – ход политического интервью и его воспроизведение: политический диалог планируется в единственном исполнении, имеет точный регламент, проводится в реальном времени, поэтому ценность политического интервью, которое планирует и проводит интервьюер с политиком, всегда единственно, однократно и оригинально, не может быть никогда продублировано.

Литература

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М.: Изд-во РУДН, 2008.
2. Горностаева А.А. Ирония в политическом дискурсе: агрессия или развлечение? // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Лингвистика. 2014. № 3. С. 64–74.
3. Забудская Я.Л. Трагедия глазами комедии: о принципах пародии у Аристофана // Индоевропейское языкознание и классическая филология. 2010. № 2. С. 34–39.
4. Лу Т., Чжоу С. Политическое интервью как жанр дискурса СМИ // Медиалингвистика. 2016. № 4. С. 114–124.
5. Романенко А.В. Феномен политического интервью в контексте лингвокультуры на примере России и США: дис. ... канд. культурологии. М., 2018.
6. Руженцева Н.Б. Манипулятивный компонент и предпосылочное знание в политическом интервью: вопросы и комментарии интервьюера // Политическая лингвистика. 2016. № 1. С. 26–34.
7. Шичалин Ю.А. Жанры философской литературы в античности // Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2001. Т. 2. С. 26–27.
8. Ярхо В.Н. Аристофан – великий художник-утопист // Комедии. Фрагменты / Аристофан. М.: Ладомир, Наука, 2008. С. 812–822.
9. Canale, M., 1997. From Communicative Arguments to Communicative Language Pedagogy. In: Richards, J. and R. Schmidt (Eds.). Language and Communication. London: Longman, 1997.
10. Dobrov, G.W., 2001. Figures of play: Greek drama and metafictional poetics. N.Y.: Oxford University Press.
11. Gigon, O., 1968. Der Ursprung der griechischen Philosophie: vom Hesiod bis Parmenides. Basel: Schwabe.
12. Rosen, R.M., 2005. Aristophanes, Old Comedy, and Greek Tragedy. In: Bushnell, R.W. (Ed.). A companion to tragedy (pp. 251–268). Oxford: Blackwell publishing.

13. *Stählin, O.*, 1934. Des Clemens von Alexandria ausgewählte Schriften aus dem Griechischen übersetzt. München: J. Kösel & F. Pustet.
14. *Van Dijk, T.A.*, 1998. What is political discourse analysis? In: *Political linguistics* (pp. 11–52). Amsterdam: Benjamins.

Reference

1. *Vorobyov, V.V.*, 2008. Cultural linguistics. Moscow: Publishing house of RUDN. (rus)
2. *Gornostayeva, A.A.*, 2014. Irony in the political discourse: aggression or entertainment? *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Linguistics*, 3: 64–74. (rus)
3. *Zabudskaya, Ya.L.*, 2010. Tragedy through comedy's eyes: about parody principles of Aristophanes. *Indo-European Linguistics and Classical Philology*, 2: 34–39. (rus)
4. *Lu, T. and X. Zhou*, 2016. Political interview as a genre of media discourse. *Media Linguistics*, 4: 114–124. (rus)
5. *Romanenko, A.V.*, 2018. A phenomenon of political interview in the context of culture of language on the example of Russia and the USA: Doctoral Thesis in Cultural Science. Moscow. (rus)
6. *Ruzhentseva, N.B.*, 2016. Manipulation component and premised knowledge in a political interview: questions and comments of an interviewer. *Political Linguistics*, 1: 26–34. (rus)
7. *Shichalin, Yu.A.*, 2001. Genres of philosophical literature in Antiquity. *New Philosophical Encyclopedia: in 4 vols. (Vol. 2, pp. 26–27)*. Moscow: Mysl. (rus)
8. *Yarkho, V.N.*, 2008. Aristophanes as a great utopian artist. In: *Aristophanes. Comedies. Fragments* (pp. 812–822). Moscow: Lodomir, Nauka. (rus)
9. *Canale, M.*, 1997. From Communicative Arguments to Communicative Language Pedagogy. In: *Richards, J. and R. Schmidt (Eds.). Language and Communication*. London: Longman, 1997.
10. *Dobrov, G.W.*, 2001. *Figures of play: Greek drama and metafictional poetics*. N.Y.: Oxford University Press.
11. *Gigon, O.*, 1968. *The Origin of Greek Philosophy: from Hesiod to Parmenides*. Basel: Schwabe. (germ)
12. *Rosen, R.M.*, 2005. Aristophanes, Old Comedy, and Greek Tragedy. In: *Bushnell, R.W. (Ed.). A companion to tragedy* (pp. 251–268). Oxford: Blackwell publishing.
13. *Stählin, O.*, 1934. Перевод с греческого избранных писаний Климента Александрийского. München: J. Kösel & F. Pustet. (germ)
14. *Van Dijk, T.A.*, 1998. What is political discourse analysis? In: *Political linguistics* (pp. 11–52). Amsterdam: Benjamins.

УДК 316.47:316

Савенкова С.В.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Ключевые слова: социально-педагогическое партнерство, социально-партнерское управление, социальная работа, социальное управление.

Актуальность рассматриваемой темы очевидна. Социально-педагогическое партнерство как феномен анализируется нами как объект управления в процессе организации социальной работы. Как социальное управление, оно обеспечивает нормативное и информационное сопровождение и надлежащую кадровую обеспеченность. Социальная сфера требует стабильного владения обстановкой, неизменного мониторинга ситуации. Возрастает потребность в увеличении количества людей, занятых в принятии управленческих решений.

Цель статьи – проанализировать социально-педагогическое партнерство как объект управления в процессе организации социальной работы.

Разработкой тем, связанных с данным исследованием, занимались такие ученые, как О.В. Балалиева, Р.В. Гибадуллин, М.И. Либоракина, М.В. Удальцова, Н. Хомский, Ф.И. Шамхалов и др.

Для оценки эффективности деятельности партнеров определены количественные показатели измерения социального эффекта. Особую актуальность приобретает контроль за исполнением решений. Заинтересованность сторон социально-педагогического партнерства зачастую различна. Но, как показывает практика, объединение возможно на всех ступенях: посредников, представителей, между группами в целом (Gurlui, 2015; Kim, Han, 2015). Здесь нужно учесть качество и верность. Одной из основных задач становится включение как можно большего числа людей в процесс принятия и согласования управленческих решений.

В управлении существенная роль принадлежит коммуникациям и обратной связи. М.В. Удальцова подмечала в своих работах, что необходимыми обстоятельствами для организации эффективной обратной связи являются «доверие и открытость в отношениях

между членами организации, снижение организационной дистанции (статусных различий) и несовместимости работников, а также выбор нужного способа осуществления обратной связи» (Удальцова, 1998, с. 181).

На работу коллектива социального обслуживания воздействует комплекс административных, организационных, правовых и экономических методов. С их помощью реализуются важнейшие функции партнерского управления: организующая, мобилизующая, социально-психологическая, мотивирующая и планирующая.

«Механизм социально-партнерского управления – это совокупность, единство форм и методов управления. Структура механизма социально-партнерского управления многослойна: от микроуровней до государственных соглашений» (Социальная траектория..., 1999, с. 347).

В социально-педагогическом партнерстве можно выделить действительную и формальную стороны. К формальной стороне можно отнести заработную плату, условия труда, охрану здоровья и другие требования, входящие в коллективные договоры. Действительная сторона партнерства заключается в трансформации потенциального конкурента в социальном управлении в формального партнера.

Содержание социально-педагогического партнерства включает в себя коллективно-договорное взаимодействие. Это процесс достижения соглашений между учреждениями социального обслуживания и другими субъектами партнерства, принятия коллективного договора. Коллективный договор, если он не будет формальным, предоставляет подлинные гарантии всем участникам соглашения.

Существенное значение имеет неформальный, творческий подход к

составлению коллективного договора. Такой подход оказывает положительное влияние на всех участников взаимодействия.

В реальной практике социальной защиты может встречаться несогласованность между участниками, поведение субъектов может быть неосознанным или противоречивым, что приведет к непониманию и конфликтам.

В сфере договорных трудовых отношений вероятны разнообразные запросы и гарантии сторон. Практикуется заключение коллективных и индивидуальных договоров. Подобных разнообразных соглашений и договоров должно быть больше, но коллективный договор обязан быть первоочередным.

Следующий, не менее существенный пункт – договоренность о взаимных обязательствах. Происходит межсубъектное и внутрисубъектное согласование. Договор в данном случае является показателем равенства или неравенства партнеров. Безусловно, в идеале партнерство – это учет заинтересованностей всех сторон. Но достижение взаимного согласия дается нелегко. Не случайно существует «протокол разногласий», содержащий пункты, по которым не удалось достигнуть соглашения в силу таких причин, как ограничение времени на принятие решений, недостаток финансирования, наличие других приоритетов, сроков исполнения и др. С целью регулирования партнерских отношений могут создаваться инициативные группы или согласительные комиссии для примирения сторон.

В действительности существует преобладание интереса той или иной стороны договора. Если круг интересов одного из партнеров в данное время ближе к общим интересам, то другим участникам приходится соглашаться с приоритетами.

Существенную роль играет представитель со стороны государственных органов, который обязан наблюдать, чтобы в равной степени учитывались интересы всех сторон. Особую актуальность приобретает контроль за исполнением решений (Балалиева, 2011, с. 124).

Основная задача в отношении социального управления – это непрерывный контроль обстановки и обратная связь.

«Договоры сегодня представляют собой взаимные обязательства и ответственность сторон за их неисполнение. Однако им недостает “честности” в количественных оценках. Этого можно добиться детализацией предполагаемых показателей; составлением подпрограмм с подробным определением целей и путей их достижения» (Российское общество..., 2016, с. 72).

Для оценки эффективности деятельности партнеров могут быть разработаны количественные показатели измерения социального эффекта. Например (Шамхалов, 2000, с. 243–244):

- определение уровня качества жизни, условий труда, уровня здравоохранения и др. и оценка влияния на качество жизни социальной деятельности учреждений;
- учет социальных выгод и издержек от деятельности;
- составление рейтинга компаний в соответствии с их общественно полезной деятельностью;
- определение эффективности управления социальной программой и ее реализации.

На сегодняшний день многие предприятия вкладывают средства не только в собственное дело, но и в развитие других сфер жизни (Либоракина и др., 2004).

В современном периоде формирования российского общества бизнес-

мены берут на себя дополнительную социальную ответственность.

По мнению К. Дэвиса, социальная ответственность предполагает «признание фирмой социальных обязательств за рамками требований закона наряду с обязательствами, обозначенными в законе» (Гибадуллин, 1999, с. 74).

Социальная ответственность подразумевает и моральную, и юридическую ответственность. В западных странах в силу более развитой экономики и наличия у предпринимателей больших финансовых возможностей социальная деятельность более развита, чем в современной России.

Меценатство в России имеет давнюю историю. Наибольшая активность наблюдалась в конце XIX – начале XX в. В 1902 г. на благотворительные нужды было израсходовано 46 млн рублей. На каждые 100 тыс. жителей европейской части России приходилось примерно шесть благотворительных учреждений.

Сейчас в России общественно и социально ориентированы в основном крупные зарубежные и отечественные монополисты, помогающие развитию образования, культуры, здравоохранения и спорта.

В последнее время наметился кризис в данном виде партнерства. Оно обеспечивает функционирование общества, но не обеспечивает его развитие. По мнению Н. Хомского, руководящие институты действуют не независимо, а отображают классовый характер распределения власти в обществе в более крупном масштабе (Хомский, 2002, с. 5).

Там, где речь заходит о духовном наследии, преобладает обычная человеческая заинтересованность. Представители социально-педагогического партнерства придерживаются мнения,

что будущему поколению подобает энергично формироваться, без остатка олицетворять личные потенциалы, полностью реализовывать свои возможности.

Современные достижения вносят свои коррективы в социально-педагогическое партнерство. «Вопросы участия в управлении, зарождения новейшего вида субъекта управления приобретают актуальный облик. Нужно солидарное партнерство в решении вопросов преемственности поколений, возрождения и развития умственного потенциала общества» (Миронов, 2002, с. 25).

Российское правительство анализирует зарубежный опыт, привносит что-то новое в свою работу по предотвращению и профилактике социальных конфликтов по поводу качества социального обслуживания.

Практическая деятельность и теория партнерства взаимозависимы. Практики социального управления, будучи олицетворением мыслей авторитетнейших людей, показывавших воззрения общества, являются феноменом самореализации. Технологическое и экономическое партнерство остается в прошлом, успех дает развитие духовного потенциала общества. Однако проблема, каким надлежит быть социальному партнерству, какие из ранее возникших теорий партнерства могут стать основой для создания механизмов обеспечения солидарности и партнерства в современном российском обществе, требует глубоких теоретических и практических исследований возможностей партнерства в сфере социальной защиты.

Литература

1. Балалиева О.В. Социально-педагогическое партнерство: историко-генетический анализ становления // Молодой ученый. 2011. № 5, т. 2. С. 124–127.
2. Гибадуллин Р.В. Социальные функции предпринимательского слоя // Социальная политика и социология. 1999. № 2. С. 58–67.
3. Либоракина М., Ивченко С., Тополева В. Социальный аудит, социальная отчетность, социальные рейтинги // Социальная ответственность бизнеса. Корпоративная отчетность – новый фактор взаимодействия бизнеса и общества. М.: Деловой экспресс, 2004. С. 167–186.
4. Миронов Л.А. Глобализация мировой экономики и региональная интеграция // Глобализация и профсоюзное движение России: материалы науч.-практ. конф. М.: Профиздат, 2002. С. 24–25.
5. Российское общество и вызовы времени. М.: Весь мир, 2016. Кн. 3.
6. Социальная траектория реформируемой России: Исследования Новосибирской экономико-социологической школы / отв. ред. Т.И. Заславская, З.И. Калугина. Новосибирск: Наука, 1999.
7. Удальцова М.В. Социология управления. М.: Инфра-М; Новосибирск: Новосиб. гос. академия экономики и управления, 1998.
8. Хомский Н. Прибыль на людях. М.: Практикс, 2002.
9. Шамхалов Ф.И. Государство и экономика: основы взаимодействия. М.: Экономика, 2000.
10. Gurlui, I., 2015. Educational Partnership in Primary Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180: 606–611.
11. Kim, J. and M. Han, 2015. Education Financing and Public-private Partnership Development Assistance Model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 177: 100–103.

Reference

1. Balaliyeva, O.V., 2011. Social and pedagogical partnership: historical and genetic analysis of formation. *Young scientist*, 5 (2): 124–127.
2. Gibadullin, R.V., 1999. Social functions of the entrepreneurial layer. *Social Policy and Sociology*, 2: 58–67.
3. Liborakina, M., S. Ivchenko and V. Topoleva, 2004. Social audit, social reporting, social ratings. In: *Social responsibility of business. The corporate reporting – a new factor of interaction of business and society*. Moscow: Delovoy express: 167–186.
4. Mironov, L.A., 2002. Globalization of the world economy and regional integration. In: *Globalization and trade-union movement of Russia: Materials of Research Conference* (pp. 24–25). Moscow: Profizdat.
5. Russian society and time challenges, 2016 (Book 3). Moscow: Ves Mir.
6. Zaslavskaya, T.I. and Z.I. Kalugina (Ed.), 1999. The social trajectory of reforming Russia: Researches of Novosibirsk Economic and Sociological School. Novosibirsk: Nauka.

-
7. *Udaltsova, M.V.*, 1998. Sociology of management. Moscow: Infra-M; Novosibirsk: Novosibirsk State Academy of Economics and Management.
 8. *Chomsky, N.*, 2002. Profit over people. Moscow: Praxis.
 9. *Shamkhalov, F.I.*, 2000. State and economy: interaction grounds. Moscow: Ekonomika.
 10. *Gurlui, I.*, 2015. Educational Partnership in Primary Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180: 606–611.
 11. *Kim, J. and M. Han*, 2015. Education Financing and Public-private Partnership Development Assistance Model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 177: 100–103.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Романенко Н.М.** Поливариативность коммуникационных моделей и собственный выбор преподавателем вуза индивидуального стиля общения со студентами
- **Волкова М.А.** Принцип визуализации как фактор активизации познавательного интереса студентов на уроках русского языка как иностранного
- **Ноговицина О.В., Хамзина Д.Р.** К вопросу о методике формирования готовности к самообучению студентов вуза

УДК 378+376.5

Романенко Н.М.

ПОЛИВАРИАТИВНОСТЬ КОММУНИКАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ И СОБСТВЕННЫЙ ВЫБОР ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ВУЗА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ

Ключевые слова: коммуникация, общение, контакт, модель, взаимоотношение, преподаватель вуза, студент, стиль общения, профессиональная подготовка выпускника.

В свете новых требований стандартов образования остро встал вопрос о профессиональных качествах самого педагога высшей школы, способного развить ключевые профессиональные компетенции у студентов, удовлетворяющие потребности работодателей и социальный заказ граждан. Есть запрос на новый образ педагога, на эффективность коммуникативной составляющей его профессионализма, отображающие суть и содержание педагогики сотрудничества, партнерства, самостоятельного поиска профессиональной информации и применения ее на практике. Передача знаний – это контактный процесс, отсутствие которого может обернуться катастрофой для всех участников коммуникации. Поэтому ключевой задачей преподавателя вуза всегда был и остается по сей день поиск индивидуального стиля общения со студентами, способного обеспечить достижение поставленных целей в их профессиональной подготовке и личностном развитии, помочь их успешному трудоустройству и конкурентоспособности на рынке производственных ресурсов.

Проблема выбора эффективной коммуникационной модели в общении со студентами – проблема не только российская. В разное время к ней обращались как отечественные (Арутюнова, 2016; Ворошилов, 2015; Грушевицкая и др., 2002), так и зарубежные ученые (Brown, Yule, 1983; Money, 1955; Schwarz, 1992), представляющие поливариативный характер представленности модели, обусловленный ситуативностью, количеством агентов, разным целеполаганием и задачными решениями. Именно деформация, частые искажения в сфере профессионально-педагогического общения системы «педагог – студент», а не недостаток научно-методиче-

ской и методологической подготовки преподавателя вуза определяет педагогические трудности и проблемность профессиональной подготовки студенческой молодежи. В связи с этим коммуникация и педагогическое общение – значимая сфера общения, имеющая специфику взаимодействия представителей различных социально-демографических групп между собой (молодежь – взрослые, родители – дети), сопровождающегося, с одной стороны, усвоением ЗУНов, овладением профессиональными компетенциями, с другой – становлением личности, ее взрослением и подготовкой к жизни.

Анализ большого массива прикладных исследований доказал, что коммуникация педагога со студентами современного вуза должна строиться прежде всего в рамках *субъект-субъектной модели*, участники которой общаются на равных, демонстрируя инициативность, партнерство, сотрудничество, творческую, креативность. Субъект-субъектные отношения в сцепке «педагог – студент» содействуют пониманию собеседниками друг друга личностно, более основательно, развивая эмпатичность, вырабатывая вид личностно ориентированного обучения. «Личностно ориентированный преподаватель вуза предельно содействует развитию студента в осознании собственного “Я” как будущего профессионала, своей профессиональной идентичности, осмыслению своих профессиональных действий и способности предвидеть перспективы будущей профессии» (Волкова, 2018, с. 539).

Субъект-субъектная модель позволяет преподавателю вуза установить межличностный контакт, способствует установлению диалога, через который рождается оптимальная восприимчивость и искренность, а значит, взаимовлияние друг на друга агентов

общения. Педагогика сотрудничества, партнерства, субъект-субъектная (S-S) модель отношений между преподавателями и студентами преследуют следующие цели: самореализация и самовыражение обучающихся в ходе учебно-воспитательного процесса; развитие творческих сил и способностей; дальнейшее совершенствование техники взаимодействия и общения. Процесс самореализации заключается в том, что личность осознает свои собственные природные задатки, потенциал и таланты в определенном виде деятельности, в том числе – в профессиональной. «Самореализация – стремление личности к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей с целью максимально качественного выполнения профессиональных обязанностей и значимой для субъекта деятельности. Стремление к самореализации личности наиболее эффективно формируется на этапе студенчества. Оно обусловлено развитием субъектности, осознанием личностью своего места в макросреде общественных отношений в целом и в образовательной среде вуза в частности» (Гущина, 2010, с. 111). То есть самореализация – это реализация в жизни самим субъектом своих индивидуальных дарований и способностей.

Известно, что потребность в самореализации изначально заложена самой природой в каждой личности, каждой индивидуальности. Нельзя не согласиться с концепцией Абрахама Маслоу, в центре которой – иерархия потребностей, где процесс самореализации представлен как «наивысшая потребность личности» (Maslow, 1943, р. 380). Наивысшим уровнем в череде жизненных потребностей личности является именно потребность в самореализации и саморазвитии личности.

В случае если личность самостоятельно приходит к мысли о саморазвитии, «она начинает открывать свои возможности, свой потенциал и стимулировать те дарования, которые заложены в ней от природы, – достижение самоактуализации» (Hoffman, 2008, p. 440).

Потребность личности в самовыражении как движущая сила активности также может быть разной. У одних студентов она может выражаться в явном самолюбии, эгоистичном поведении, самолюбовании. У других самовыражение проявляется в более адекватном поведении, через чувство собственного достоинства, самоуважение к себе. «Самовыражение (как и активность) имеет разные степени зрелости, разные этапы сформированности» (Шишлова, 2015, с. 48–49). Студенческая молодежь имеет более зрелую форму самовыражения, в отличие от подросткового возраста, потому что это тот жизненный этап, когда проявление себя формируется в четкую потребность адекватного и сущностного выражения собственного «Я». То есть студенты пытаются вырабатывать собственную манеру поведения, заняты поиском индивидуального стиля речи и общения, желают выразиться в конкретных добрых делах и поступках.

Следующая цель субъект-субъектной (S-S) модели – развитие творческих сил и способностей студенческой молодежи. Согласно требованиям новых ФГОС ВО развитие творческих сил и способностей студенческой молодежи предполагает гибкую адаптацию в меняющихся жизненных ситуациях, умение выпускника самостоятельно искать, находить и использовать необходимые знания на практике, грамотно работать с полученной информацией, самостоятельно делать анализ, необходимые обобщения, систематизацию и выводы, устанавливать закономер-

ности тех или иных явлений. «В отличие от учебной, творческая деятельность не нацелена на освоение уже известных знаний. Она способствует проявлению у будущего специалиста самостоятельности, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового. В творческой деятельности решаются поисково-творческие задачи с целью развить способности студента. Поэтому, если в процессе учебной деятельности формируется умение учиться, то в рамках творческой деятельности формируется общая способность искать и находить новые решения, нестандартные способы достижения требуемого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации» (Сайдамов, 2012, с. 375).

Еще одна важная цель субъект-субъектной модели предполагает дальнейшее совершенствование техники взаимодействия и общения. Совершенствование и улучшение техники взаимодействия и общения между педагогами и обучающимися возможны, если данное взаимодействие и коммуникация осуществляются в ходе систематической совместной деятельности, эффективность которой повышается за счет следующих мероприятий: а) должна быть сформирована позитивная установка всех участников взаимодействия на общую работу, на реализацию и достижение одних и тех же целей, когда все участники осознают цели совместной деятельности (к примеру, совместного проекта) и находят в ней коллективный интерес и личностный смысл; б) будущая совместная деятельность должна совместно планироваться, организовываться, коллективно одобряться, а также должны коллективно подводиться итоги данной деятельности; в) в ходе совместной деятельности коллегиаль-

но, сообща и целесообразно должны распределяться роли и функции между всеми участниками проекта или мероприятия (педагогами и обучающимися); г) должны создаваться ситуации свободного выбора студентами видов и способов деятельности; д) стиль работы и коммуникации педагога со студентами должен способствовать самореализации и самовыражению всех участников деятельности (Graumann, 1972).

В противоположность субъект-субъектной модели можно привести известную коммуникационную модель «Монблан», или «Китайская стена», отличающуюся достаточной жесткостью, отстраненностью от студенческой аудитории, когда последняя является для педагога некой безликой массой слушателей (Кашапов, 2006, с. 100). Используя данную модель коммуникации со студентами, педагог сводит традиционные педагогические функции к элементарной трансляции информационного сообщения. Следствие применения преподавателями такой коммуникационной модели – создание психологического дискомфорта, непонимания, взаимного недоверия, равнодушного общения и полное отсутствие психологического контакта. В данной коммуникационной ситуации педагог отстранен от обучаемых, он как бы в аудитории и одновременно за ее пределами. Не случайно педагог, использующий данную модель, встречает зеркальное поведение и адекватный отклик студенческой аудитории – нежелание слушать, слышать, внимать транслируемой информации, полное отсутствие активности и пассивность обучаемых. И самое главное, все вышеизложенное ведет к потере интереса студента к предмету. Название коммуникационной модели «Монблан» (по имени горы), с одной стороны,

по своей символике означает символ духовного восхождения, стремление ввысь, с другой – это определенный барьер, препятствие, перегородка, поставленные на пути к отношениям, взаимодействиям и коммуникации (Lasswell, 1948, p. 39).

Педагог, используя модель «Монблан», теряет обратную связь со студентами, намеренно или ненамеренно возводит препятствие для коммуникации и свободного общения. Причинами такого препятствия могут быть отсутствие желания сотрудничать, общаться на равных, полное равнодушие к воспроизводимой деятельности, нежелание строить диалоговый характер занятия, а также усиление педагогом своего собственного профессионального статуса, демонстрация высокомерия в отношении обучаемых, взгляд «сверху вниз». Результатом использования педагогом модели «Монблан» может стать слабая коммуникация, низкая успеваемость, отсутствие взаимодействия со студентами и равнодушные, безразличные отношения между всеми участниками общения. Барьер, выстроенный педагогом в рамках коммуникации со студентами, способствует также пассивно-индифферентному характеру отношений, который проявляется в скрытности преподавателя, дистанцированности, отсутствии эмпатийного поведения, чувствительности к студенческой аудитории.

«Не менее негативные чувства у студентов вызывает тот факт, что педагог пытается общаться со студенческой аудиторией, демонстрируя дифференцированное отношение, различное внимание ко всем участникам коммуникации, разграничивая всю аудиторию на “своих” и “чужих”, на “наших” и “не наших”, на талантливых и бесталанных, на слабых и сильных»

(Littljohn, 1992, p. 99). Данная коммуникационная модель получила в психолого-педагогической науке название «Селекция», ее использование демонстрирует избирательность педагога в отношении к студентам. Педагог, выбирая вольно/невольно любимчиков, нацелен на общение только с данной группой студентов, оставляя остальных за пределами собственного внимания, показывая им свое равнодушное отношение. Довольно часто модель «Селекция» используется педагогом по причине неграмотного методического сочетания индивидуального подхода к студентам с групповым, фронтальным способом обучения. Но иногда деление студентов на «любимых» и «нелюбимых» обусловлено чувственным выбором, обусловленным определенным статусом обучаемого, сложившимися отношениями, предоставляемыми услугами, просто внешними симпатиями и т.д. Согласно нашему практическому опыту работы в вузе и собственным наблюдениям, если в коллективе появились любимчики, пользующиеся особым отношением со стороны педагога, то обязательно найдутся и «не любимчики». В студенческой аудитории создается конфронтация между двумя предпочтениями педагога, появляется привилегированность одной стороны и недовольство студентов, которым или меньше уделяется внимания, или внимание вовсе отсутствует, но еще хуже – негативное отношение.

Не секрет, что «студенты (в особенности начальные курсы) обладают сенситивным характером, проходят сложнейшую адаптацию, приехав учиться в университет издалека» (Maletzke, 1998, S. 240). Для студентов из общежития характерно переживание чувства разрыва с семьей, некоторой брошенности, в особенности это касается так называемых домашних детей,

привязанных к семье, близким родственниками, остро ощущающих недружелюбность чужого города, чужой среды, вузовского режима и нового распорядка дня. И если прибавить к этим ощущениям острое чувство того, что к тебе педагоги относятся не так, как к другим, не замечая, не уделяя должного внимания, отмахиваясь от насущных проблем, то состояние дезадаптации грозит отчислением из вуза. Конечно, студенты уже не дети, и тем не менее чувство справедливости у них обострено также до предела. Они эмпатийно ощущают несправедливое отношение педагога и к себе, попав в разряд «нелюбимых студентов». Попасть в разряд «нелюбимых» можно из-за любого непослушания, частых неудобных вопросов. Разрушение коммуникации между педагогом и студентом при применении модели «Селекция» обусловлено тем, что обучающийся недополучает от педагога должного внимания и не получает адекватной оценки своего учебного труда. Уровень справедливой оценки учебного труда студента зависит от профессиональных и личностных качеств самого педагога. Поэтому сегодня большое внимание при получении педагогической профессии будущими учителями уделяется процессу их нравственного воспитания, нравственного образования и духовности личности.

Наиболее эффективной коммуникационной моделью, способствующей доброжелательности взаимоотношений в системе «педагог – студент» является модель, которую часто называют «Унион», «Союз», «Лига» и т.д. Что же характерно для данной модели и как строить взаимодействие со студентами в рамках данной связи? Модель «Лига» представляет собой дружеское взаимодействие и мажорное настроение всех участников коммуникации.

В основе этой модели лежат ключевые принципы гуманистической педагогики и психологии.

Гуманизм представляет собой целую систему позиций, которая признает главной ценностью ценность человека как личности, его право на жизнь, свободу, счастье, развитие и проявление всех дарований и способностей. Именно гуманизм определил благо и счастье человека как важные критерии оценки социальных явлений, а существующие принципы демократии – принципы равенства, братства, свободы, справедливости, любви и человечности – самыми желаемыми в социальном сообществе (Carl Rogers..., 1996).

Коммуникационная модель «Лига» говорит о том, что педагоги вместе с воспитанниками представляют единый тесный союз, лигу, единение, в основе которого лежат такие ценности, как идеалы, нравственность, ориентиры воспитания и обучения – истина, добро, личность, польза, свобода, любовь, творчество, выбор и др. Известные гуманистические идеи и мысли, которые были сформулированы отечественными (Ш.А. Амонашвили, В.И. Водовозов, В.К. Волков, Б.Т. Лихачев, Д.С. Лихачев, А.С. Макаренко, Н.Д. Никандров, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) и зарубежными гуманистами (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл и др.), до сих пор актуальны и востребованы в образовательно-воспитательной среде образовательных учреждений.

Использование коммуникационной модели «Лига» предполагает прежде всего любить людей такими, какие они есть. Важно по-человечески относиться как к послушному студенту, так и к непослушному, как к сообразительному, умному, так и к студенту, который не способен быстро соображать и выпол-

нять данные педагогом задания, как к прилежному, заинтересованному, так и к ленивому, равнодушному. Важно помнить, что каждый студент в своем развитии идет своим собственным индивидуальным путем, индивидуальной траекторией; требования к обучающимся также должны быть сугубо индивидуальными в рамках личностно ориентированного, личностно-деятельного подходов. Педагог должен постараться понять студента, «уметь встать на его позицию, встать на его защиту, если ему угрожает унижение со стороны окружающих людей, проявлять снисхождение в случае, если ему оказался недоступным новый материал и новые знания» (Frankl, 1963, p. 100). Другими словами, понимать молодежь вовсе не означает подчинить их своей власти; нужно постараться стать их другом, соратником, партнером.

Модель «Лига» нацеливает педагогов в рамках общения со студентами подходить к ним с оптимистической гипотезой, желанием помочь и подставить плечо (Макаренко, 2014, с. 12). Вместе с тем оптимизм предполагает достаточно деятельный характер, глубокое проникновение во внутренний мир студента, эмпатийность и соучастие во всех его начинаниях. Несомненным фактом коммуникационной модели «Лига» и ее эффективной реализации стали такие проявления со стороны педагога, как хорошее настроение, улыбка, чуткость, искренность, интеллигентность, общительность, жизнелюбие. Такой метод воспитания, как пример, позволяет не просто строить дружелюбные отношения со студентами, но и передавать им свой характер, личностные позитивные черты, настрой, моральные ценности. Именно гуманистические ценности объединяют педагогов и обучающихся,

что возможно, если между ними устанавливается духовность, взаимопонимание и дружелюбие.

В итоге нам удалось выяснить, что не недостаток научно-методической и методологической подготовки преподавателя вуза определяет педагогические трудности и проблемность профессиональной подготовки студенческой молодежи, а частые искажения в сфере профессионально-педагогического общения в системе «педагог – студент». Поэтому главной задачей профессиональной деятельности педагога должна стать задача поиска индивидуального стиля общения со студентами, способного обеспечить достижение поставленных целей в личностном развитии молодого человека, помочь его успешному трудоустройству и конкурентоспособности на рынке производственных ресурсов. В результате анализа большого массива научного материала мы пришли к выводу, что педагогическое общение – важная и особенная сфера отношений, имеющая в своем арсенале разнообразные методы и методики, способствующие эффективной коммуникации. Среди них субъект-субъектная (S-S) модель, преследующая цели самореализации и самовыражения обучающихся в ходе учебно-воспитательного процесса, развития их творческих сил и способностей, дальнейшего совершенствования техники взаимодействия и общения. В противоположность субъект-субъектной модели можно привести известную коммуникационную модель «Монблан», или «Китайская стена», отличающуюся достаточной жесткостью, отстраненностью от студенческой аудитории, когда последняя является для педагога некой безликой массой слушателей. И наиболее эффективная коммуникационная модель, которую мы часто используем в ходе общения

со студентами, – это модель «Лига», предполагающая дружеское взаимодействие и мажорное настроение всех участников коммуникации.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Жанры общения // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. М.: Наука, 2016. С. 52–56.
2. Волкова М. А. Познавательный интерес иностранных студентов к России при обучении русскому языку в аспекте лингвострановедения // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы. М.: МГИМО-Университет, 2018. С. 534–540.
3. Ворошилов В. В. Маркетинговые коммуникации в журналистике: конспект лекций. СПб.: Слово, 2015.
4. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. М.: Юнити-Дана, 2002.
5. Гущина Е. В. Самореализация личности в условиях развивающей образовательной среды вуза: дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2010.
6. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. М.: ПЭР СЭ, 2006.
7. Макаренко А. С. Мажор. М.: Директ-Медиа, 2014.
8. Сайдамов Ф. Р. Развитие творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 374–375.
9. Шишлова Е. Э. Психология управления человеческим потенциалом образовательной организации // Психолого-педагогические аспекты работы преподавателя вуза / отв. ред. Е. В. Воевода. М.: МГИМО-Университет, 2015. С. 43–51.
10. Brown, G. and G. Yule, 1983. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Carl Rogers: Student-Centered Learning, 1996. Mobile, Alabama: Project Innovation.
12. Frankl, V., 1963. Man's search for meaning. N.Y.: Pocket Books.
13. Graumann, C. F., 1972. Interjektion und Kommunikation. In: Handbuch der Psychologie, 7. Band: Forschungsbereiche (S. 30–34). Goettingen: Verlag für Psychologie.
14. Hoffman, E., 2008. Abraham Maslow: A biographer's reflections. Journal of Humanistic Psychology, 48 (4): 439–443.
15. Lasswell, H. D., 1948. The structure and function of communication in society. In: Bryson, L. (Ed.). The communication of ideas (pp. 37–56). N.Y.: Harper and Brothers.
16. Littlejohn, S. W., 1992. Theories of human communication. Belmont: Wadsworth Publishing.
17. Maletzke, G., 1998. Kommunikationswissenschaft im Ueberblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

18. *Maslow, A.H.*, 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4): 370–396.
19. *Money, J.*, 1955. Linguistic resources and psychodynamic theory. *British Journal of Medical Sexology*, 20: 264–266.
20. *Schwarz, M.*, 1992. Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen; Basel: Francke.

Reference

1. *Arutyunova, N.D.*, 2016. Communication genres. In: Human factor in language. Communication, modality, deixis (pp. 52–56). Moscow: Nauka. (rus)
2. *Volkova, M.A.*, 2018. Cognitive interest of foreign students to Russia when learning Russian and culture studies. In: Teaching Russian as a foreign language in higher educational institutions: experience and prospects (pp. 534–540). Moscow: MGIMO University. (rus)
3. *Voroshilov, V.V.*, 2015. Marketing communication in journalism: abstract of lectures. St. Petersburg: Slovo. (rus)
4. *Grushevitskaya, T.G., V.D. Popkov and A.P. Sadokhin*, 2002. Basics of cross-cultural communication. Moscow: Unity-Dana. (rus)
5. *Gushchina, E.V.*, 2010. Self-realization of personality in the context of developing educational environment of higher educational institution: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Sochi. (rus)
6. *Kashapov, M.M.*, 2006. Psychology of creative thinking of the professional. Moscow: PER SE. (rus)
7. *Makarenko, A.S.*, 2014. Major. Moscow: Direct-media. (rus)
8. *Saydamatov, F.R.*, 2012. Development of creative abilities of students in the course of vocational training. *Young Scientist*, 8: 374–375. (rus)
9. *Shishlova, E.E.*, 2015. Psychology of managing human potential at an educational organization. In: Voyevoda, E.V. (Ed.). Psychological and pedagogical aspects of work of the teacher at higher educational institution (pp. 43–51). Moscow: MGIMO-University. (rus)
10. *Brown, G. and G. Yule*, 1983. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Carl Rogers: Student-Centered Learning, 1996. Mobile, Alabama: Project Innovation.
12. *Frankl, V.*, 1963. Man's search for meaning. N.Y.: Pocket Books.
13. *Graumann, C.F.*, 1972. Interaction and communication. In: Reference book on psychology. Vol. 7. Directions of researches (pp. 30–34). Goettingen: Verlag für Psychologie. (germ)
14. *Hoffman, E.*, 2008. Abraham Maslow: A biographer's reflections. *Journal of Humanistic Psychology*, 48 (4): 439–443.
15. *Lasswell, H.D.*, 1948. The structure and function of communication in society. In: Bryson, L. (Ed.). The communication of ideas (pp. 37–56). N.Y.: Harper and Brothers.
16. *Littljohn, S.W.*, 1992. Theories of human communication. Belmont: Wadsworth Publishing.
17. *Maletzke, G.*, 1998. The review of science about communication. Bases, problems, prospects. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. (germ)
18. *Maslow, A.H.*, 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4): 370–396.
19. *Money, J.*, 1955. Linguistic resources and psychodynamic theory. *British Journal of Medical Sexology*, 20: 264–266.
20. *Schwarz, M.*, 1992. Introduction to cognitive linguistics. Tübingen; Basel: Francke. (germ)

УДК 378+376.7

Волкова М.А.

ПРИНЦИП ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ключевые слова: познавательный интерес, наглядность, рисунок, русский язык как иностранный.

Известно, что мотив – это внутренняя сила, побуждающая человека переходить к действию. В психолого-педагогической науке (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Г.И. Щукина, П.М. Якобсон и др.) мотивы рассматриваются как важные компоненты образовательной деятельности. Одной из главных «ценностей и мотивом учебной деятельности подрастающего поколения является познавательный интерес, выступающий средством успешного освоения материала и одновременно целью обучения» (Комаровская, Романенко, 2009, с. 113). В процессе обучения преподавателю важно развивать и укреплять познавательный интерес у иностранных студентов к русскому языку, поскольку одним из самых востребованных продуктов человеческой деятельности на сегодня является производство знаний и экспорт образовательных услуг.

На форуме, прошедшем в Сербии в конце декабря 2018 г., заместитель руководителя Центра социолингвистических исследований РУДН Наталья Брунова выступила с докладом об экспорте российского образования. В ходе опросов 350 иностранных абитуриентов из 37 российских университетов было выяснено, что 80% респондентов изначально планировали обучаться в России, не рассматривая в качестве альтернативы вузы других государств, а 50% опрошенных отметили возможность найти хорошую работу после окончания университета как важнейшую причину места обучения (Филологи России и Сербии..., <https://ru.mapryal.org/news/filologi-rossii-i-serbii-glavnaya-problema-sovremennogo-mira-otsutstvie-kommunikacii>). Поскольку познавательный интерес является фундаментом профессионального интереса и неразрывно связан с профес-

сиональной деятельностью личности, можно предположить, что развитие познавательного интереса иностранных студентов к русскому языку поможет им в оформлении стратегии личностного профессионального развития. Повысить познавательный интерес к русскому языку у иностранных студентов возможно при условии, что в ходе обучения будут найдены и применены эффективные техники и технологии, увлекательные формы и виды деятельности. Для реализации данного положения в современный образовательный процесс массово внедряются новые информационные технологии, авторские онлайн-курсы, усиливается роль дистанционного образования, реализуются смешанные модели овладения знаниями в рамках создания коммерческого учебного продукта для онлайн-аудитории, создаются образовательные онлайн-платформы и т.д. (Щукин, 2017, с. 302).

Помимо широкого распространения информационных технологий в образовательном процессе, в результате глобальной информатизации произошли изменения на ментальном уровне: под воздействием СМИ и Интернета у современного поколения сформировалось клиповое мышление. Сегодняшний студент – это личность, выросшая в цифровой среде, умеющая превосходно работать с информацией, являющейся для нее главным жизненным ресурсом. Американские психологи отмечают, что «сильная сторона современного поколения – способность к многозадачности, а это влечет за собой рассеянное внимание и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст» (Rose, 2007, p. 12).

Учеными-педагогами подтверждено (М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, Э.В. Ильенков и др.), что самым важным условием

эффективной реализации учебного процесса является соблюдение дидактических принципов. Несмотря на модернизацию системы российского образования, наряду с внедрением инновационных технологий, массовых открытых онлайн-курсов активно используются традиционные техники и технологии, принципы и методы, среди которых – принцип наглядности, известный в педагогической науке около 400 лет. Принцип наглядности Яна Амоса Коменского, или «золотой принцип» обучения, считается одним из ведущих дидактических принципов не случайно, его значимость неоднократно доказывалась известными педагогами и психологами. Необходимость его применения при обучении обосновывается принципом перехода от чувственного восприятия личностью информации к абстрактному мышлению.

Наглядность действительно воздействует на эмоциональную сторону личности, что особенно важно при работе с иностранными студентами. При обучении иностранному языку очень важна благоприятная доброжелательная обстановка, важно подобрать ключик к каждому иностранному студенту, что без эмоциональной составляющей сделать практически невозможно. На уроках русского языка как иностранного с помощью видеоряда, картинок, фотографий информация запечатлевается легко, быстро и надолго. Опираясь на опыт работы в иноязычной аудитории, мы можем отметить, что наглядность помогает иностранным студентам создать образ, представить предмет, закрепить его в памяти, «вкладывая личностную эмоциональную составляющую, так как данный принцип оказывает эмоциональное воздействие на каждого в отдельности студента» (Павлова, 2017, с. 88).

Безусловно, принцип наглядности развивает внимание, эстетический вкус, наблюдательность, мышление, память, усиливает интерес к русскому языку, вызывает познавательную активность иностранных студентов. Ученые-психологи указывают на преимущества использования принципа наглядности, так как активизируется психическая активность обучающихся, расширяется объем усваиваемого материала при сопоставлении родного языка и русского, облегчается процесс обучения, снижается утомляемость, развивается творческое воображение. Поскольку язык является знаковой системой, необходимо создавать речевые ситуации, стимулируя их посредством наглядности.

«Преемником» принципа наглядности стал принцип визуализации, расширивший учебно-дидактические и организационные возможности педагогов. Не подвергается сомнению тот факт, что наиболее чувствительными у людей являются органы зрения. «Органы зрения пропускают в мозг почти в 5 раз больше информации, чем органы слуха, и почти в 13 раз больше, чем тактильные органы; информация, поступающая в мозг из органов зрения (по оптическому каналу), не требует перекодирования, она запечатлевается в памяти человека легко, быстро и прочно» (Подласый, 2005, с. 448). Из этого следует, что при отборе форм представления информации преподаватели должны делать акцент на принципе визуализации, поскольку мышление человека на разных этапах развития наиболее эффективно воспринимает образы. Системно-структурный подход к организации интеллектуального развития студентов, сопровождающегося визуальными эффектами, показал, что «в случае, если в учебных материалах строго де-

монстрируется текст, часто убористым, плохо читаемым шрифтом, то студенты способны усвоить от 65 до 70% новой информации; образная представленность текста, его графическое, схематическое оформление позволяют усвоить до 94% учебного текста» (Романенко, 2008, с. 219). Другими словами, если обучение студентов русскому языку, в особенности студентов-иностранцев, будет сопровождаться визуальными дидактическими материалами, то оно не только позволит избежать фрагментарности содержания учебного материала, но и усилит интеллектуальную глубину усвоения языка.

Известно, что современное поколение обучающихся отдает предпочтение медиаресурсам, а не книжным, что требует привлечения технологий, имеющих визуальный эффект, позволяющих легче воспринимать и усваивать учебный материал. Кроме того, техника визуализации помогает работать с большим объемом информации, поскольку при помощи данной техники материал представляется в структурированном, схематичном виде. С помощью технологии визуализации информация сжимается (обобщается), уплотняется, систематизируется и представляется в компактном виде, остается только суть проблемы, идеи, мысли. Поэтому студентам легче сконцентрироваться на главном при трансляции преподавателем знаний, повышать эффективность собственного восприятия и запоминания информации. В словаре методических терминов под дефиницией «визуализация» понимается представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия (Азимов, Щукин, 2009, с. 38). Визуализация в широком понимании – метод представления информации в виде оптического изображения (например, в виде

рисунков и фотографий, графиков, диаграмм, структурных схем, таблиц).

«Информационная насыщенность современного мира требует специальной подготовки учебного материала перед его предъявлением обучаемым. Назрела потребность в обосновании и активном внедрении специальной технологии, позволяющей решать проблемы компоновки знаний и их оперативного использования. В наибольшей степени данную проблему способна решить технология визуализации учебной информации, в основе которой лежат различные эффективные способы обработки и компоновки информации, позволяющие ее “сжимать”, т.е. представлять в компактном, удобном для использования виде» (Неудахина, 2013, с. 35).

Сам термин «визуализация» происходит от латинского *visualis* – («зрительный») – общего названия приемов представления числовой информации или физического явления в виде, удобном для зрительного наблюдения и анализа. Т.Ф. Ефремова дает следующее определение данного понятия: представление чего-либо физического – процесса, явления и т.п. – в форме, удобной для наблюдения; методика направленного вызова образа (Ефремова, 2005, с. 132). Интерес к визуализации учебного материала возник еще в 70-х гг. XX в. Известный русский педагог В.Ф. Шаталов разработал целую систему обучения с использованием опорных сигналов (Шаталов, 1989, с. 77–79). В основе методики – сжатое изложение учебного материала по опорному плакату, а роль педагога включала озвучивание и разъяснение символов, с помощью которых зашифрована информация, и установление логических цепочек между символами. Как показывает практика, процесс усвоения знаний у современных сту-

дентов происходит со значительными затруднениями, в связи с чем педагогу важно активно использовать выделенные ключевые преимущества визуализации. Ф.А. Семенычев выделяет четыре преимущества (Семенычев, http://web-kniga.com/_ld/1/168____.pdf):

- полное восприятие необходимой информации; при использовании метода визуализации преподаватель передает информацию в виде рисунков, графиком, диаграмм, схем, таблиц и т.д., таким образом студенты ее видят и читают, т.е. задействуют два основных канала восприятия;
- отсутствие или сокращение числа ошибок в визуализированной информации; второе преимущество метода визуализации является наиболее важным, поскольку исключается искажение информации; восприятие информации – процесс индивидуальный для каждого конкретного студента; метод визуализации помогает преподавателю сгладить проблемы, связанные с неоднозначным пониманием услышанного;
- поддержание высокого уровня информированности, поскольку при визуализации задействованы основные каналы восприятия информации, студентам легче удержать в памяти разъясненный ранее материал;
- возможность контроля и самоконтроля; метод визуализации позволяет как преподавателю, так и студентам мгновенно определить состояние восприятия информации.

Молодое поколение обучающихся испытывает сложности с выделением существенного, главного, не умеет структурировать большой поток информации. А как известно, структурирование учебного материала является

важнейшим условием организации учебной деятельности обучающихся, поэтому особо важно сформировать этот навык у иностранных студентов. По мнению психологов, визуальная память является ведущей в познавательной активности. Визуальная память тесно связана с визуальным мышлением, основой которого является наглядно-образное мышление, что говорит о творческой составляющей процесса. Психологи Р. Арнхейм, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия уделяли особое внимание исследованию визуального мышления, педагоги В.В. Давыдов и П.М. Эрдниев изучали теоретические основы визуализации; А.А. Остапенко занимался изучением сгущения учебной информации в профессиональном образовании. Дидактические приемы визуализации исследовали О.С. Анисимов, В.П. Беспалько, А.М. Сохор, Н.Ф. Талызина.

Практический опыт свидетельствует, что перед каждым педагогом встает проблема выбора средства, инструмента, мотивирующего иностранных студентов к активной деятельности на уроках русского языка как иностранного, способа повышения уровня заинтересованности в русском языке. В условиях современных информационно-коммуникационных технологий существует масса идей по оптимизации учебного процесса. Наш выбор пал на технику визуализации как на наиболее эффективную и перспективную, основывающуюся на одном из основных принципов дидактики (принцип наглядности). «Наиболее эффективными для учебного процесса вуза являются средства, обладающие возможностями визуализации учебного материала, так как их использование способствует лучшему усвоению учебного содержания и повышению уровня мотивации обучающихся» (Воевода, 2009, с. 59).

Попытаемся проанализировать существующие техники и приемы визуализации: интеллект-карты, таймлайн, скрайбинг, инфографику и др.

Техника таймлайн (англ. time-line – линия времени) представляет собой визуализацию каких-либо событий, явлений, лиц или предметов в хронологическом порядке. С помощью данной техники можно преобразовать текст в последовательное наглядное повествование. Используя возможности сервисов Google Drive, Sutori, Timetoast, Myhistro, преподаватель может визуализировать учебный материал урока при помощи мультимедиа. Данная техника способствует развитию познавательного интереса у иностранных студентов на уроках русского языка как иностранного, помогает развить аналитическое мышление, совершенствует навыки классификации учебного материала. Данную технику мы используем в аспекте культурологии, при изучении биографии или творческого пути русских писателей.

Еще одна технология, в основе которой лежит визуальный принцип, это скрайбинг (англ. scribe – набрасывать рисунок) – процесс визуализации сложной информации простыми образами: преподаватель, объясняя какое-либо понятие, параллельно прорисовывает картинку на доске. Особенность техники скрайбинга заключается в том, что она одновременно активизирует зрение, слух и воображение. Известно, что аудирование на уроках иностранного языка является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Но именно с него начинается овладение навыками устной коммуникации. Техника скрайбинга облегчает восприятие устной речи, помогает создать благоприятные условия для лучшего восприятия информации. Не стоит забывать, что мы говорим об

иностранных студентах, для которых русский не является родным языком. Студент должен воспринять, распознать и понять информацию на чужом для него языке, поэтому, подключив в этот момент органы зрения, создав эмоциональный фон, преподаватель способствует успешному развитию навыка аудирования.

Техника инфографики – это графический способ подачи информации, включающий в себя схемы, графики, диаграммы, таблицы, карты и т.д. Картинки сопровождаются стрелочками, дополнительными изображениями, составляющими в целом ассоциативный ряд. Важной особенностью техники является применение яркой цветовой гаммы, возможность создания динамической картинки – обучающего видеоролика с добавлением различных звуков: голоса, музыки, эмоций. Зарубежные исследователи под термином «инфографика» понимают соединение графического дизайна и текста с целью создания единого сюжета (Cairo, 2012, p. 204).

Наравне с перечисленными визуальными технологиями нельзя не упомянуть замечательные российские мультипликационные фильмы как эффективный способ изучения русского языка. В ходе просмотра мультипликационных фильмов русские слова и фразы становятся более легкими для усвоения иностранными студентами, чем при чтении литературных произведений, так как мультимедиа обладает занимательной, интересной формой подачи в яркой цветовой гамме рисунков, что способствует естественному обучению (Романенко, 2018, с. 255–258).

Эффективность учебного процесса на уроках русского языка зависит от многих факторов: это познавательная активность иностранных студентов, их мотивация, активное творческое

мышление, адаптация к иноязычным условиям и др. Один из способов повышения результативности учебного процесса мы видим в умелом сочетании традиционных и инновационных методов обучения, творческого и личностно ориентированного подходов, в раскрытии потенциала каждого студента (Tomlinson, 2011, p. 211). На наш взгляд, очень важно научить иностранных студентов интерпретировать схемы, диаграммы, таблицы, уметь анализировать, самостоятельно выявлять причинно-следственные связи. Все это крайне необходимо для их дальнейшего профессионального роста. Обучить этому возможно при целостном применении дидактических принципов, методов и технологий на занятиях русского языка как иностранного, только при таком условии можно успешно решать задачи современного образования. Специально отобранные или созданные самостоятельно преподавателем русского языка как иностранного зрительно-слуховые образцы (аудио-, видеозаписи, анимационные обучающие мультфильмы, таблицы, диаграммы, картинки, схемы, репродукции, кинофильмы) помогают иностранным студентам овладеть звукопроизносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, выработать навык аудирования, умение выражать свои мысли на русском языке, познакомиться со страной и культурными особенностями изучаемого языка.

Еще одной важной задачей применения техник визуализации на уроках русского языка как иностранного является наглядная семантизация. В МГИМО преподаватель русского языка сталкивается со специфическими особенностями работы в поликультурных группах. Довольно часто наблюдаются ситуации, когда педагог вынужден

использовать язык-посредник, а иностранный студент оказывается в условиях триязычия, переводя незнакомое для него слово с иностранного языка (русского) на английский (посредник) и уже потом на родной (испанский, немецкий, китайский, итальянский, корейский и т.д.). В таких ситуациях использование визуальных технологий поможет педагогу РКИ пояснить новый термин, не прибегая к переводу.

Реализация принципа визуализации зависит от многих факторов: выбора техники, качества представления, уровня владения педагогом навыками их использования, от созданных условий для обучения в образовательном учреждении (Beatty, 2010, p. 100–112). Все эти факторы предоставляют педагогу русского языка возможность творчески подойти к учебному процессу, вовлечь иностранных студентов в работу на уроке и активизировать их познавательный интерес к русскому языку как иностранному.

Таким образом, успех и эффективность принципа визуализации, как ранее было сказано, объясняются тем, что человеческий мозг мыслит образами, а язык рисунка универсален. Неоспорим тот факт, что эффективность обучения зависит от степени вовлеченности в работу всех органов чувств, и чем более они разнообразны, тем прочнее происходит процесс усвоения учебного материала. Принцип визуализации как фактор оптимизации познавательного интереса студентов-иностранцев на уроках русского языка как иностранного обеспечивает необходимый уровень усвоения учебного материала, расширяет технологические возможности обучения иностранному языку.

Применение на уроках техники визуализации позволяет преподавателю отойти от привычной схемы натаскива-

ния и стимулирует творческое воображение педагога ввиду разнообразных визуальных возможностей (Sturken, Cartwright, 2001, p. 4). Разработка и использование новых техник визуализации при подаче учебного материала обеспечат ассоциативный зрительный ряд, компактность информации и эффективность усвоения материала на уроках русского языка как иностранного. При этом важно помнить о целенаправленности использования метода визуализации, не загромождая уроки картинками, схемами, рисунками и пр.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.
2. Воевода Е.В. Использование мультимедийных технологий в профессиональной языковой подготовке специалиста-международника. М.: Мос. гос. ун-т печати, 2009.
3. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М.: АСТ, 2005. Т. 1.
4. Комаровская Е.П., Романенко Н.М. Ценностные ориентации подрастающего поколения в условиях трансформации функции семьи в современном обществе // Культура детства: нормы, ценности, практика: сб. докладов Международной конф. с элементами научной школы для молодежи. М.: Изд-во Рос. гос. соц. ун-та, 2009. С. 110–114.
5. Неудахина Н.А. О возможностях практического внедрения технологии визуализации учебной информации в вузе // Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 2-2. С. 35–38.
6. Павлова А.Н. Проблема профессиональной языковой подготовки экономистов-международников на раннем этапе (на примере итальянского языка) // Человеческий капитал. 2017. № 5. С. 87–90.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. М.: Владос, 2005. Кн. 1.
8. Романенко А.В. Особенности обучения аудированию на уроках РКИ на материале мультимедийных фильмов (на примере «Винни Пух идет в гости») // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы. М.: МГИМО-Университет, 2018. С. 253–260.
9. Романенко Н.М. Системно-структурный подход к организации интеллектуального развития студентов вуза // Современные гуманитарные исследования. 2008. № 2. С. 217–219.

10. Семенычев Ф.А. Современные методики картирования потоков создания ценности с применением правил 80/20. URL: http://web-kniga.com/_ld/1/168____.pdf.
11. Филологи России и Сербии: главная проблема современного мира – отсутствие коммуникации. URL: <https://ru.mapryal.org/news/filologi-rossii-i-serbii-glavnaya-problema-sovremennogo-mira-otsutstvie-kommunikacii>.
12. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989.
13. Шукин А.Н. Методика преподавания русского как иностранного. М.: Флинта: Наука, 2017.
14. Beatty, K., 2010. Teaching and Researching: Computer-Assisted Language Learning. London: Longman.
15. Cairo, A., 2012. The Functional Art: An introduction to information graphics and visualization. Berkeley: New Riders.
16. Rosen, L.D., 2007. Me, MySpace, and I Parenting the Net Generation. N.Y.: Palgrave: Macmillan.
17. Sturken, M. and L. Cartwright, 2001. Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture. Oxford: Oxford University Press.
18. Tomlinson, B., 2011. Materials Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Pavlova, A.N., 2017. The problem of professional language preparation of economists – foreign affairs specialists at early stage (case study of Italian). Human Capital, 5: 87–90. (rus)
7. Podlasiy, I.P., 2005. Pedagogics. New course (Book 1). Moscow: Vldos. (rus)
8. Romanenko, A.V., 2018. Features of teaching listening skills at lessons of Russian as a foreign language material by use of animated movies (example of “Winnie-the-Pooh pays a visit”). In: Teaching Russian as a foreign language at higher educational institutions: experience and prospects (pp. 253–260). Moscow: MGIMO-University. (rus)
9. Romanenko, N.M., 2008. System and structural approach to the organization of intellectual development of students of higher educational institution. Modern Humanitarian Researches, 2: 217–219. (rus)
10. Semenichev, F.A. Modern techniques of mapping streams of value creation with application of 80/20 rules. URL: http://web-kniga.com/_ld/1/168____.pdf (rus)
11. Philologists of Russia and Serbia: the main problem of the modern world – lack of communication. URL: <https://ru.mapryal.org/news/filologi-rossii-i-serbii-glavnaya-problema-sovremennogo-mira-otsutstvie-kommunikacii>. (rus)

Reference

1. Azimov, E.G. and A.N. Schukin, 2009. New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: Ikar. (rus)
2. Voyevoda, E.V., 2009. Use of multimedia technologies in professional language preparation of foreign affairs specialist. Moscow: Moscow State University of Press. (rus)
3. Efremova, T.F., 2005. Modern explanatory dictionary of Russian: in 3 vols. (vol. 1). Moscow: AST. (rus)
4. Komarovskaya, E.P. and N.M. Romanenko, 2009. Value orientations of younger generation in the conditions of transformation of family functions in modern society. In: Culture of childhood: norms, values, practice: Proceedings of International Conference and School of Science for youth (pp. 110–114). Moscow: Publishing house of Russian State Sociological University. (rus)
5. Neudakhina, N.A., 2013. About opportunities for practical implementation of technology of educational information visualization into higher educational institutions. Bulletin of Altai State University, 2-2: 35–38. (rus)
12. Shatalov, V.F., 1989. The experiment continues. Moscow: Pedagogika. (rus)
13. Schukin, A.N., 2017. Methods of teaching Russian as a foreign language. Moscow: Flinta: Nauka. (rus)
14. Beatty, K., 2010. Teaching and Researching: Computer-Assisted Language Learning. London: Longman.
15. Cairo, A., 2012. The Functional Art: An introduction to information graphics and visualization. Berkeley: New Riders.
16. Rosen, L.D., 2007. Me, MySpace, and I Parenting the Net Generation. N.Y.: Palgrave: Macmillan.
17. Sturken, M. and L. Cartwright, 2001. Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture. Oxford: Oxford University Press.
18. Tomlinson, B., 2011. Materials Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

УДК 378.14.014

**Ноговицина О.В.,
Хамзина Д.Р.**

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ключевые слова: готовность к самообучению, этапы формирования, инновационные технологии, активные методы, условия, математика, профессиональная подготовка, вуз.

Инновационные процессы развития современного общества закономерно привлекли к обновлению всех процессов, в том числе в экономике и социальной жизни граждан, которые являются факторами благосостояния и экономического успеха нации и каждого человека. Это же можно сказать и о высшем образовании, которое служит показателем сформированности профессиональных и личностных компетенций специалиста в любой трудовой области. Модернизационная политика в области экономики и политики привела к серьезным изменениям системы высшего образования, заключающимся в постулатах обучения в течение всей жизни. Такое перенаправление образовательно-воспитательного процесса требует от профессорско-преподавательского состава вуза коренных изменений, связанных с целями, задачами и результатом профессиональной подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, ориентирующихся в современном мире, имеющих высокую профессиональную мотивацию, умеющих учиться и добывать знания самостоятельно (Гаранина, 2015). Иными словами, образовательный процесс должен способствовать формированию готовности студентов учиться самостоятельно, готовности к самопознанию, самообучению, саморазвитию.

Проблемами теоретико-методологического исследования готовности студентов к самообучению, самостоятельности, саморазвитию в различных аспектах занимались многие отечественные (А.Я. Айзенберг, А.К. Громцев, В.С. Ильин, Ю.Е. Калугин, Г.Н. Сериков, С.В. Юдаков) и зарубежные педагоги и ученые (Little, 1995; Tough, 1971). Однако многие аспекты столь сложного научного явления, как фор-

мирование готовности у современного студенчества к самообразованию и самостоятельному обучению и познанию, являются весьма значимыми в контексте новых профессиональных задач, стоящих перед высшим образованием, в частности в контексте подготовки конкурентоспособного молодого человека, который может работать в условиях многозадачности.

В нашем исследовании мы определили главную цель: выявление психолого-педагогических условий формирования готовности обучающихся в высшей школе к самостоятельному обучению в процессе математической подготовки. Проведенный нами эксперимент продемонстрировал необходимость поэтапного формирования такой готовности. В процессе исследования условно были определены три этапа формирования готовности студентов к самообучению и самообразованию: подготовительно-диагностический, мотивационно-организационный, результативно-прогностический.

Подготовительно-диагностический этап характеризуется предварительной работой со студентами и позволяет выявить предварительный уровень желания и возможности у студентов осуществлять самообучение на основе самопознания и самоопределения, а также момент перехода их на более высокий уровень готовности к самообучению. Содержательный компонент данного этапа позволяет определить в процессе совместной деятельности педагога и студента первичный уровень готовности к самостоятельному обучению математике, включение каждого студента в работу по синтезированию его уровня готовности к самообучению; формирование познавательного интереса; стимулирование потребностно-мотивационной сферы личности студентов; целенаправлен-

ное обучение их умению рефлексии, поиску своих возможностей и динамики в самостоятельном освоении материала, повышение математической культуры студентов (Розанова, 2003).

Мотивационно-организационный этап направлен на обеспечение личной включенности каждого студента в процесс формирования готовности к самообучению на основе внутренней положительной мотивации и ценностных ориентаций, направленных на использование деятельности самообучения, достижение студентами уровня действенного освоения процесса самообучения на основе совершенствования знаний и умений, необходимых для самообучения при изучении математики; самостоятельный процесс освоения рефлексивной позиции и приобретения некоторого практического опыта. На втором этапе профессиональной деятельности роль преподавателя серьезным образом изменяется и становится не столько методически-организационной в учебно-воспитательном процессе, сколько формирующей понимание сущности процесса самообучения в деятельности. И если на первом этапе роль преподавателя подразумевала управляющее воздействие, то здесь она изменяется на управленческо-взаимодействующую роль в процессе обучения математике и направления студентов в деятельности самообучения при изучении цикла математических дисциплин с применением индивидуальной и групповой самостоятельной познавательной деятельности.

Результативно-прогностический этап обеспечивает достижение студентами потенциально возможного уровня готовности к самообучению и самообразованию. Он направлен на

прогностическое проектирование и результативное моделирование у студентов формирования Я-концепции с преобладанием Я-идеального и выбор эффективных педагогических средств и приемов для достижения поставленной цели на основе самореализации личности с преобладанием индивидуальной работы по формированию готовности к самообучению и высокой мотивации достижения положительно-го результата (Богин, 1993). На данном этапе у студентов преобладают аналитико-рефлексивные и результативные цели и задачи с доминированием ответственного управляющего взаимодействия педагога и осознанного самоуправления студентов своей профессиональной деятельностью в процессе обучения математики. Данные этапы логически выделены в качестве ориентиров при организации экспериментальной работы.

Формирование готовности студентов к самообучению требует от преподавателя вуза владения новыми профессиональными, предметными и личностными компетенциями, позволяющими вести целенаправленную инновационную работу по подготовке конкурентоспособных, востребованных специалистов в области инженерии (Шестакова, 2012). Поэтому в ходе экспериментальной работы необходимо было выделить группу творческих педагогов, готовых к преобразующей деятельности в рамках реализации ФГОС ВО. Для них был организован демпферский семинар «Формирование профессиональных компетенций у преподавателя вуза в инновационном процессе развития общества», цель которого заключалась в тренинговом обучении с теоретико-методическими аспектами процесса формирования готовности студентов к самостоятельному обучению. Нами была исполь-

зована коучинг-технология в форме организации нескольких проблемно ориентированных сессий, предполагающих поддержку, формирование мышления успеха у преподавателей, которые впоследствии могли приобретенные в обучении знания применять на практике в работе со студентами (Огнев, 2003; Парслоу, Рэй, 2013; Уитворт и др., 2004). После обучения мы использовали скрытое наблюдение за процессом взаимодействия обученных педагогов со студентами по формированию самообучения. По словам самих преподавателей, сессионные занятия «помогли изменить сам процесс преподавания», «создавать ситуацию успеха на занятии», «лучше понять студентов», «активизировать процесс, направленный на самообучение студентов, развитие у них навыков самостоятельности», «направили на поиск использования различных средств, методов преподавания»; респонденты отметили, что взаимно обучались со своими студентами.

В контексте исследования для осознания и активизации студентами своих личностных математических возможностей и способностей мы применяли ситуации успеха. Ситуация успеха широко внедрена в учебный процесс всех уровней образования, суть ее заключается в поддержке обучающегося, направлена на «оптимистическую гипотезу» и веру в силы студента в овладении сложным предметом, которым является математика. В частности, в нашем случае мы использовали те элементы технологии успеха, которые позволили акцентировать внимание студентов лишь на существенных ошибках при выполнении задания, чтобы в дальнейшей работе не допустить погрешности, а остальные неточности, ошибочные суждения исправлялись в конце вы-

ступления студента. Кроме этого, практическим выражением ситуаций успеха являлось создание условий для гарантированного положительного результата каждого студента: ему предлагались задачи, которые он мог легко решить. Затем задания постепенно усложнялись, но таким образом, чтобы у студентов возникла и окрепла удовлетворенность от самообучения (Ноговицина, 2008; Панина, Вавилова, 2006; Сюткина, 2003).

Эффективным средством создания ситуации успеха является также дифференцированный подход к определению содержания математической деятельности, предполагающий разноуровневые по сложности задания на практических занятиях, направленные на самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов. В процессе экспериментальной работы мы разделили студентов на три подгруппы. В работе со студентами первой подгруппы мы делали акцент на более подробном инструктировании о способах выполнения математических заданий, частой демонстрации конкретных заданий-образцов, систематическом контроле за деятельностью студентов, т.е. давали задания по образцу с целью вовлечения их в процесс самостоятельного обучения. Студентам второй группы предлагались нестандартные задачи, задания с ошибками, лишними данными, задачи на доказательство, практико-ориентированные задачи и др. Студенты третьей подгруппы выполняли творческие задачи повышенного уровня сложности с самостоятельным изучением учебно-методической литературы, научных публикаций в журналах и конференциях, Интернет-ресурсов.

Дифференцированный подход позволил обеспечить эффективное взаимодействие студентов в процессе

изучения математики в диадах «студент – студент», «преподаватель – студент» на уровне взаимопомощи, что привело к развитию потребностно-мотивационной сферы каждого студента. «Познавая, общаясь, студент производит для себя оценку и устанавливает ценность объектов, с которыми он вступает во взаимодействие» (Ахияров, 2000, с. 174). В совместной командной работе создается «поле интеллектуального напряжения», благоприятная психологическая рабочая атмосфера в группе, развивается потребность у студентов в успехе, создаются необходимые условия для повышения самооценки и развития Я-идеального. Деятельность носит поисково-креативный характер, так как нацелена на поиск и тщательный отбор важной информации, выделение в ней главного и основного.

Для формирования у студентов готовности к самообучению мы использовали различные инновационные технологии обучения, такие как «перевернутый класс» с опережающим самостоятельным заданием на дом с четкой подробной инструкцией выполнения, технология «Bring your own devices» (BYOD) автора Р. Баллагаса, позволяющая использовать все технические средства, смартфоны на практических занятиях студентов в онлайн-режиме; технология событийного образования и др., а также различные активные методы обучения – проблемные лекции с острыми углами, поисковые эвристические беседы, панельные дискуссии, метод событийного и тематического образования, сторителлинг, олимпиады, студенческие конференции, метод круглого стола, фишбоун, активные групповые консультации, деловые игры. В процессе экспериментальной работы в качестве методов педагоги-

ческого стимулирования потребностно-мотивационной сферы студентов с целью актуализации аксиологического потенциала процесса самообучения использовались педагогическая поддержка, паллиатив, стимулирование познавательных интересов, научно-исследовательская поисковая работа, методические приемы самомотивации.

Использование таких педагогических стимулов, как педагогическое авансирование, заботливая похвала, поощрение творческой инициативы, самостоятельности и находчивости, профессионализм и личный пример преподавателя высшей школы, привлечение последних достижений науки, новинок литературы по теме, подготовка и показ презентаций практической значимости материала, его перспективности для инженерных специальностей, позволило сформировать у студентов представление о ценностной значимости математики.

В процессе самообучения особое значение имеет способность студента обходиться без внешнего положительного стимулирования, т.е. способность к самомотивации. В контексте исследования нами был применен прием рефрейминга, позволяющего посмотреть на ситуацию под другим, новым, порой непривычным углом зрения. Данный прием основан на принципах позитивного переформулирования задач, положительного настроя на результат самостоятельной учебно-познавательной деятельности, похвалы себя за выполнение шагов к намеченной цели (Бэндлер, Гриндер, 1995).

Для эффективной организации процесса формирования готовности студентов вуза к самообучению необходимо было повысить уровень умений, необходимых для самообучения. С этой целью нами был разработан и

внедрен в образовательный процесс спецкурс для студентов «Инновационные технологии формирования готовности студентов к самообучению». С целью теоретического освоения материала студентами и насыщения его информацией о сущности самообучения и самообразования мы провели на данном этапе эксперимента цикл обучающих интерактивных лекций, лекций-визуализаций, проблемных дискуссий, в ходе которых акцентировали внимание студентов на практической значимости самообучения в процессе вузовской подготовки для профессионального роста и личностного совершенствования. Практические занятия по предмету были направлены на формирование и развитие у студентов умений самоподготовки к текущим занятиям и контрольным испытаниям; исследовательских умений; умений использования информационных технологий в самообучении; умений самомотивации; умений работы с литературой и ее анализа.

В процессе реализации занятий спецкурса мы старались актуализировать рефлексивный компонент готовности студентов к самообучению на принципах аналитико-рефлексивного управления. В качестве основного дидактического средства для формирования рефлексивной позиции мы применяли упражнение «Дневник учебных достижений по математике», которое являлось пролонгированным по времени: дневник заполнялся в течение всего процесса обучения по данному курсу по выбору студента, что позволило проследить динамику формирования новых личностных образований и положительной Я-концепции, изменения ценностных ориентаций. В процессе экспериментальной работы студентам предлагались для ведения следующие разделы дневника: «Ма-

тематические достижения», «Историческая страничка», «Незаконченные предложения», «Обратная связь». Выполнение и обсуждение результатов позволяло студентам осуществить выход в рефлексивную позицию «в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки» (Богин, 1993) по формированию навыков самообучения.

Проведенное исследование имеет практическую значимость, которая состоит в том, что результаты работы представляют интерес для науки и практики высшего образования при формировании готовности к самообучению и саморазвитию студентов в процессе профессиональной подготовки. Нарботанные материалы могут быть использованы педагогами вуза на практических занятиях при обучении математике.

Литература

1. Ахияров К.Ш. Народная педагогика и современная школа. Уфа: Баш. гос. пед. ун-т, 2000.
2. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во Ин-та теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1993. С. 40–53.
3. Бэндлер Р., Гриндер Д. Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий. Воронеж: МОДЭК, 1995.
4. Гаранина Ж.Г. Самообразование в структуре профессионального саморазвития будущих специалистов // Общество: социология, психология, педагогика, 2015. № 2. С. 14–16.
5. Ноговицина О.В. Формирование готовности студентов университета к самообучению в процессе математической подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008.
6. Огнев А.С. Организационное консультирование в стиле коучинг. СПб.: Речь, 2003.
7. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие. М.: Академия, 2006.
8. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2013.
9. Розанова С.А. Математическая культура студентов технических университетов. М.: Физматлит, 2003.
10. Сюткина Е.В. Выход индивида в рефлексивную позицию // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы 3-й Всероссийской науч.-практ. конф. Челябинск: Образование, 2003. С. 243–245.
11. Уитворт Л., Кимси-Хаус Г., Сэндал Ф. Коактивный коучинг: учебник М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004.
12. Шестакова Н.В. Педагогические условия развития компетенции самообучения студентов в системе заочного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2012.
13. Little, D., 1995. On the Reliability of Economic Models: Essays in the Philosophy of Economics. Boston: Kluwer Academic Publishers.
14. Tough, A.M., 1971. The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.

Reference

1. Akhiyarov, K.Sh., 2000. National pedagogics and modern school. Ufa: Bashkir State Pedagogical University. (rus)
2. Bogin, V.G., 1993. Teaching reflection as a way of developing a creative person. In: Lerner, I.Ya. and I.K. Zhuravlev (Ed.). Modern didactics: theory for practice (pp. 40–53). Moscow: publishing house of the Institute of Theoretical Pedagogics and International Researches in Education of RAS. (rus)
3. Bandler, R. and J. Grinder, 1995. Reframing: orientation of the personality by means of speech strategy. Voronezh: MODEK. (rus)
4. Garanina, Zh.G., 2015. Self-education in the structure of professional self-development of future experts. Society: Sociology, Psychology, Pedagogics, 2: 14–16. (rus)
5. Nogovitsina, O.V., 2008. Developing readiness of university students for self-education in the course of mathematical preparation: Candidate's Thesis in Pedagogics. Chelyabinsk. (rus)
6. Ognev, A.S., 2003. Organizational consulting in coaching style. St. Petersburg: Rech. (rus)
7. Panina, T.S. and L.N. Vavilova, 2006. Modern ways of empowering learning: teaching manual. Moscow: Academia. (rus)
8. Parsloe, E. and M. Wray, 2013. Coaching and mentoring practical methods to improve learning. St. Petersburg: Piter. (rus)
9. Rozanova, S.A., 2003. Mathematical culture of technical universities students. Moscow: Fizmatlit. (rus)
10. Syutkina, E.V., 2003. The individual's exit in a reflexive position. In: Modernization of the system of professional education on the basis of adjustable development: Proceedings of the 3rd All-Russian Research Conference (pp. 243–245). Chelyabinsk: Obrazovaniye. (rus)

11. *Whitworth, L., H. Kimsey-House and P. Sandahl*, 2004. Co-active coaching: textbook. Moscow: Center of Corporate Management and Business Support. (rus)
12. *Shestakova, N.V.*, 2012. Pedagogical conditions for developing the competence of self-education of students of the system of part-time education: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Izhevsk. (rus)
13. *Little, D.*, 1995. On the Reliability of Economic Models: Essays in the Philosophy of Economics. Boston: Kluwer Academic Publishers.
14. *Tough, A.M.*, 1971. The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.

НАШИ АВТОРЫ

Азизова Людмила Хамбертовна – соискатель кафедры общей и теоретической педагогики Дагестанского государственного педагогического университета

Служебный адрес: ул. М. Ярагского, 57В, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367003

Телефон: (722) 56-27-67

E-mail: info@dgpu.net

Волкова Марина Александровна – преподаватель кафедры русского языка Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации

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

Телефон: (495) 434-92-71

E-mail: vmajune@gmail.com

Кривсун Софья Нишановна – кандидат педагогических наук, доцент Академия физической культуры и спорта Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 219-97-40

E-mail: snkrivsuns@sfedu.ru

Махрина Елена Александровна – доцент кафедры психологии Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)

Служебный адрес: ул. Инициативная, 48, г. Таганрог, Ростовская область, 347936

Телефон: (8634) 61-24-72

E-mail: rector@tgpi.ru

Москаленко Анна Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)

Служебный адрес: ул. Инициативная, 48, г. Таганрог, Ростовская область, 347936

Телефон: (8634) 61-24-72

E-mail: rector@tgpi.ru

OUR AUTHORS

Azizova Lyudmila Kh. – degree seeker of General and Theoretical Pedagogics dpt. of Dagestan State Pedagogical University

Address (work): 57V, M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367003

Tel.: (722) 56-27-67

E-mail: info@dgpu.net

Volkova Marina A. – teacher of the Russian Language for Foreign Students dpt. 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) 434-92-71

E-mail: vmajune@gmail.com

Krivsun Sophia N. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

Address (work): Bolshaya Sadovaya Street, 105/42, Rostov-on-don, 344006

Tel.: (863) 219-97-40

E-mail: snkrivsuns@sfedu.ru

Makhrina Elena A. – associate professor of Psychology dpt. of Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics

Address (work): 48, Initsiativnaya Street, Taganrog, Rostov Region, 347936

Tel.: (8634) 61-24-72

E-mail: rector@tgpi.ru

Moskalenko Anna E. – Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Psychology dpt. of Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics

Address (work): 48, Initsiativnaya Street, Taganrog, Rostov Region, 347936

Tel.: (8634) 61-24-72

E-mail: rector@tgpi.ru

Ноговицина Олеся Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры металлургии и стандартизации Филиала Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова в г. Белорецке

Служебный адрес: ул. Косоротова, 6, г. Белорецк, Республика Башкортостан, 453500

Телефон: (34792) 4-00-63

E-mail: olecy.nogovicina@list.ru

Романенко Анастасия Вячеславовна – кандидат культурологии, старший преподаватель Российского университета дружбы народов

Служебный адрес: ул. Миклухо-Маклая, 8, корп. 2, г. Москва, 117198

Телефон: (495) 787-38-27

E-mail: berberrykids@yandex.ru

Романенко Надежда Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации

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

Телефон: (495) 434-92-71

E-mail: rimn4@yandex.ru

Савенкова Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной коммуникации и работы с молодежью Московского государственного психолого-педагогического университета

Служебный адрес: ул. Сретенка, 29, г. Москва, 127051

Телефон: (495) 63298-66

E-mail: savenkovasv@mail.ru

Хамзина Диля Рашидовна – кандидат экономических наук, доцент, директор Филиала Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова в г. Белорецке

Служебный адрес: ул. Косоротова, 6, г. Белорецк, Республика Башкортостан, 453500

Телефон: (34792) 4-00-63

E-mail: olecy.nogovicina@list.ru

Nogovitsina Olesya V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Metallurgy and Standardization dpt. of the Branch of Nosov Magnitogorsk State Technical University in Beloretsk

Address (work): 6, Kosorotov Street, Beloretsk, Republic of Bashkortostan, 453500

Tel.: (34792) 4-00-63

E-mail: olecy.nogovicina@list.ru

Romanenko Anastasiya V. – Candidate of Cultural Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of the Russian University of Peoples Friendship

Address (work): 8, build. 2, Miklukho-Maklay Street, Moscow, 117198

Tel.: (495) 787-38-27

E-mail: berberrykids@yandex.ru

Romanenko Nadezhda M. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Pedagogics and Psychology dpt. of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia

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

Tel.: (495) 434-92-71

E-mail: rimn4@yandex.ru

Savenkova Svetlana V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Social Communication and Organization of Work with Youth dpt. of Moscow State University of Psychology and Education

Address (work): 29, Sretenka Street, Moscow, 127051

Tel.: (495) 632 98-66

E-mail: savenkovasv@mail.ru

Khamzina Dilya R. – Candidate of Economic Sciences (PhD equivalent), associate professor, Director of the Branch of Nosov Magnitogorsk State Technical University in Beloretsk

Address (work): 6, Kosorotov Street, Beloretsk, Republic of Bashkortostan, 453500

Tel.: (34792) 4-00-63

E-mail: olecy.nogovicina@list.ru

Холина Оксана Александровна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)
Служебный адрес: ул. Инициативная, 48, г. Таганрог, Ростовская область, 347936
Телефон: (8634) 61-24-72
E-mail: rector@tgpi.ru

Цимерман Евгения Александровна – ассистент кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого
Служебный адрес: ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург, 195251
Служебный телефон: (812) 775-05-30
E-mail: evgeniatsimerman@gmail.com

Чекаленко Елена Сергеевна – директор Таганрогского центра помощи детям № 5
Служебный адрес: ул. Свободы, 17-3, г. Таганрог, Ростовская область, 347923
Телефон: (8634) 64-20-76
E-mail: elena.ch10@yandex.ru

Kholina Oksana A. – Candidate of Psychological Sciences, associate professor, head of Psychology dpt. of Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics

Address (work): 48, Initsiativnaya Street, Taganrog, Rostov region, 347936
Tel.: (8634) 61-24-72
E-mail: rector@tgpi.ru

Tsimerman Evgenia A. – assistant of Linguistics and intercultural communication dpt. of Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Address (work): 29, Polytechnicheskaya Street, St. Petersburg, 195251
Tel.: (812) 775-05-30
E-mail: evgeniatsimerman@gmail.com

Chekalenko Elena S. – Director of Taganrog center for children № 5

Address (work): Svobody Street, 17-3, Taganrog, Rostov Region, 347923
Tel.: (8634) 64-20-76
E-mail: elena.ch10@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 (A4).

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://pedsciemag.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**

2019. № 2

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 15.02.2019. Дата выхода в свет 04.03.2019.

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