

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА**

# **ВЕСТНИК**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 2**

**Том 3. Педагогика**

**Санкт-Петербург**

**2014**

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*  
**№ 2. 2014**  
**Том 3. Педагогика**  
**Основан в 2006 году**

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);  
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);  
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;  
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;  
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

*Редакционный совет:*

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;  
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор;  
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск);  
Т. С. Кошманова, доктор педагогических наук, профессор (США);  
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;  
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор;  
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;  
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;  
Х. Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан);  
М. К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,  
определенный Высшей аттестационной комиссией  
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10  
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ),  
имени А. С. Пушкина, 2014

## Содержание

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*С. В. Иванова, И. А. Сиялова*

Риски инновирования в образовательных организациях, обусловленные психологическими особенностями личностей истероидного типа..... 5

*А.А. Мясников*

Принципы реализации коммуникативного и когнитивного подходов при обучении иноязычной терминологии горного дела ..... 15

*Н. Г. Ферсман*

К вопросу о лингводидактическом и социокультурном аспектах изучения и формирования современной коммуникативной среды в условиях обучения (на примере смс как принципиально нового вида общения)..... 24

*Г. И. Егорова*

Интеллектуальные основы социальной жизни современного человека. Методологический аспект ..... 33

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

*Е. А. Гридасова*

Образовательная услуга как ценностно-гуманистическое действие..... 42

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А. И. Жилина*

Дополнительное профессиональное педагогическое образование как стратегический ресурс развития системы образования в соответствии с федеральным законом «Об образовании в российской федерации» ..... 56

*А. А. Сивухин*

Теоретическое обоснование модели регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туристской индустрии..... 69

### СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Т. А. Деменина*

Анализ педагогических диагностических методик по выявлению нарушений звукопроизношения ..... 77

*Т. Н. Бойко*

Роль педагогической практики в формировании социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов ..... 86

Сведения об авторах ..... 98

# Content

## THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

*C. C. Ivanova, I. A. Siyalova*

Risks of envirofone in educational organizations, due to the psychological characteristics of individuals hysteroid type..... 5

*A. A. Myasnikov*

Principles of communicative and cognitive approaches to teaching foreign language terminology mining..... 15

*N. G. Fersman*

To the question of didactic and socio-cultural aspects of the study and the formation of modern communication environment in the learning environment (for example SMS as a radically new form of communication)... 24

*G. I. Egorova*

The intellectual foundations of the social life of modern man. Methodological aspect..... 33

## GENERAL PEDAGOGY

*E. A. Gridasova*

Educational service as a value-humanistic action ..... 42

## THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

*A. I. Zhilina*

Additional professional pedagogical education as a strategic resource for the development of education system in accordance with the Federal law "On education in the Russian Federation" ..... 56

*A. A. Sivukhin*

Theoretical substantiation of the model of regional oriented communicative competence of bachelors tourism industry ..... 69

## SPECIAL EDUCATION

*T. A. Demenina*

The analysis of pedagogical diagnostic methods for detecting violations of sound pronunciation ..... 77

*T. N. Boyko*

The role of teaching practice in the formation of socio-pedagogical competence of future teachers-speech therapists ..... 86

About authors ..... 98

## **Риски инновирования в образовательных организациях, обусловленные психологическими особенностями личностей истероидного типа**

В статье рассматривается обоснование предупреждения фактора рисков инновационной деятельности: недоучёт особенностей психологических характеристик личностей истероидного типа. Представлены характеристики типов личностей в аспекте их влияния на инновации, которые необходимо учитывать в принятии кадровых решений при формировании инновационных команд.

This article discusses the rationale for the prevention of risk factor innovation: the underestimation of the peculiarities of the psychological characteristics of individuals hysteroid type. Presents characteristics of personality types in terms of their effect on innovation that should be considered in personnel decisions in the formation of innovation teams.

*Ключевые слова:* Инновационная деятельность в образовательных организациях, психологические особенности, истероидный тип личности.

*Key words:* Innovation in educational organizations, psychological characteristics, hysteroid personality.

Для успешности инновирования в образовательных учреждениях актуальным становится учёт характеристик личностей педагогов в аспекте их влияния на инновации. В этом ключе важно обосновать предупреждение рисков инновационной деятельности, среди которых – недоучёт особенностей психологических характеристик личностей истероидного типа. Эти сведения составляют компоненту управления знаниями (по А.И. Жилиной) [4], необходимую в принятии кадровых решений при формировании инновационных команд.

Исследования условий развития инноваций позволили выделить факторы, от которых зависит их успешность. В их числе Н.Н. Суртаева называет непрерывное образование, которое приводит к позитивным изменениям личности [14]. Заметим, что изначальная мотивация к такому обучению зависит от характеристик самой личности. Поэтому имеет смысл рассмотреть: 1) некоторые характеристики и типологии личностей в аспекте их влияния на инновации; 2) факторы организации инновационных процессов, зависящие от психологических характеристик участни-

ков инноваций, 3) характер рисков и способы их нивелирования в отношении одного из психологических типов личности – истероидного.

К.М. Ушаков отмечает важность фактора организационного планирования инновационных изменений: рассматривая инновацию как фактор, способный вызвать как положительные, так и отрицательные изменения в организации, автор даёт следующее определение: «Инновация – организационное изменение, которое приводит к изменению формальной или неформальной структуры организации и вызывает кризис некомпетентности» [15]. Поскольку (по К. М. Ушакову) инновация – это всегда риск, большое значение придаётся кадровым решениям при планировании инноваций: «к инновационному развитию приводят кадровые решения. И именно этот, на первый взгляд, незначительный шаг может в дальнейшем привести к серьезным стратегическим изменениям». За счёт кадровых изменений К.М. Ушаков предлагает изменять мотивацию определенной группы педагогов. В этом случае, организация находит новые ресурсы – чьи-то профессиональные амбиции, энтузиазм, новую квалификацию, которые становятся новой движущей силой. Кадровое решение, как «добавление жара в топку локомотива», К. М. Ушаков считает инновацией, которая затронет либо всю организацию, либо какую-то ее часть [15].

Продуктивность кадровых решений зависит от мотивации и стиля деятельности руководителя. Ранее мы рассматривали влияние особенностей личности руководителя на инновационные процессы [6], а также указывали на необходимость учитывать психотипы личностей педагогов при организации инновационной деятельности и неформального обучения [5]. Соглашаясь с В.С. Лазаревым, что административно-управленческий подход при организации инноваций не всегда оказывается продуктивным, мы предлагали опираться на антропоэкологический подход (А. А. Макареня, С. В. Кривых) и учитывать типы парадигм, в которых ведётся обучение и деятельность коллектива, а также характеристику личностей по типу мышления. Инновационную деятельность и неформальное обучение на этих основаниях предлагалось организовывать с учётом тех парадигм, которые в лучшей мере соответствуют типам мышления участников коллектива. Например, в русле прагматической парадигмы, стереотипом которой является позиция «хорошо только то обучение и воспитание, которое принесёт ребёнку пользу в будущем», успешнее всего происходит обучение для прагматиков, основной девиз которых – «хорошо всё, что работает». С позиций парадигмы здравого смысла, центральным звеном которой является воспитание, успешнее проходит обучение инновационной команды тех педагогов, кто по типу мышления относится к реалистам: «Мыслим идеально – действуем локально. Оптимальная деятельность в рамках возможного. Приоритеты – опора на факты». Предлагаемые подходы апробированы нами вместе со слушателями курсов повышения квалификации при Го-

родском Центре развития дополнительного образования ГДТЮ (Санкт-Петербург) в течение 2005–2013 гг. и получили положительные отзывы.

Соотношение психологических типов педагогов в инновационной команде оказывает влияние на психологический климат образовательной организации. Основываясь на определениях Н.С. Мансурова и В.М. Шепеля, Н.В. Ключева под *психологическим климатом* понимает систему относительно устойчивых психических состояний, типичных для данного коллектива и значимых для его членов и их деятельности. Мы согласны с Н.В.Ключевой в том, что психологический климат, выступая повседневным пространством трудовой деятельности индивида, активно влияет на ее мотивы, устойчивость, эффективность. Значимость его приобретает особый смысл в педагогической профессии: эмоциональное состояние учителя – не просто сопутствующий элемент трудовой деятельности, а компонент самой профессии. Для основной массы учительства коллектив остается важнейшим фактором, определяющим его профессиональную форму. Основная масса учителей положительно оценивает тот микроклимат, в котором профессионализм является поощряемым и ценностным, где одобряется творческая активность [9].

Последние исследования в области психологии менеджмента показывают, что в современных условиях наличие полноценной команды является не только полезным, но часто и совершенно необходимым условием поиска эффективных решений [10]. Направленность педагогического коллектива на творчество и профессиональную мобильность создаёт благоприятные условия для роста личного профессионализма учителя, влияет на появление авторитетов, выросших в собственном коллективе. Как важный результат всей организационной и управленческой культуры школы учителя положительно оценивают рождение талантливых преподавателей в собственном школьном коллективе, которые затем становятся прекрасными профессионалами.

В большинстве случаев яркие личности коллег становятся притягательной организующей и стимулирующей силой, повышающей профессиональный потенциал коллектива. Присутствие в коллективе авторитетных профессионалов – один из факторов, побуждающих коллег к поиску своего педагогического кредо. Сообщество педагогов, развиваясь в совместной деятельности, превращается в группу высокого уровня самоорганизации и саморазвития – команду, отличающуюся профессиональной направленностью, подготовленностью, организованностью, интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативностью.

Однако такая направленность характеризует далеко не всех членов педагогического коллектива, что является дестабилизирующим фактором социально-психологической его структуры [8], которая складывается из психологических связей и включает в себя симпатии и антипатии, уважение и пренебрежение, групповые цели, отношения к целям совместной деятельности, ее результаты и т.д. Основу социально-

психологической структуры коллектива, составляют межличностные отношения.

К общим качествам развивающегося коллектива Н.В. Ключева относит: *интегативность* (мера единства, слитности, общности), *микроклимат*, определяющий самочувствие каждого педагога, *референтность* (принятие педагогами группового эталона), *лидерство* (реальное выделение личностей, оказывающих существенное влияние на педагогический коллектив) [9].

Кроме выделения лидеров, происходит самоорганизация и самоопределение по другим ролям в инновационной команде. Однако существует особый психотип людей, которые дестабилизируют состояние коллектива и отрицательно влияют на инновационные процессы. Так проявляются ингибирующие факторы, ухудшающие продуктивность профессиональной деятельности педагогов. Проявление феномена фасилитации-ингибиции в педагогическом общении взаимосвязано с индивидуально-психологическими особенностями личности педагога. В образовании феномен ингибиции выступает в виде ограничения продуктивности деятельности, её скорости и качества, что сопровождается жёстким управлением, всеобъемлющим контролем, приказным тоном, резкими замечаниями [10].

Акцентировать внимание на истероидной личности в сравнении с другими психотипами заставляют участившиеся стойкие негативные проявления истероидов в педагогических коллективах, что из повседневных будней перешагнуло в криминальные хроники и затем – в сериалы с криминальным сюжетом.

Примеры таких ситуаций приведём ниже.

*Противостояние группы педагогов под нажимом истероидного субъекта по отношению к талантливому руководителю с истероидными чертами.* Происходит не просто травля педагога до появления психосоматических заболеваний – в деятельности организации исчезает педагогическая культура и нравственные приоритеты.

*Соперничество двух истероидов.* В результате непримиримой вражды двух личностей истероидного типа в администрации одного из институтов дошло до подготовки покушения, поэтому следователям пришлось прибегнуть к инсценированию убийства, чтобы обнаружить настоящего злоумышленника.

*Единичное проявление истероидности* в педагогическом коллективе. Представительница истероидного типа за счёт своего умения оказывать влияние на руководство добивалась привилегированного положения и высоких должностей, затем своими интригами подвела к увольнению более квалифицированных сотрудников, присвоила себе результаты их труда – всё это отрицательно сказалось на микроклимате и, как следствие, на работоспособности педагогического коллектива. Педагоги не сразу сумели спрогнозировать негативные последствия

проявлений такой личности, однако в результате общего прозрения последовало коллективное письмо руководству, и одиозная особа была уволена при ближайшем сокращении штатов.

В ключе этих примеров обратим внимание на риски, связанные с кадровыми решениями, в которых необходимо учитывать особенности личностей педагогов.

Нам могут возразить, что в существующей классификации типов темперамента не акцентируется влияние психологических особенностей личности на её творческую активность. Творческие личности встречаются среди людей с разным типом темперамента. Однако типологии личностей ряда исследователей позволяют выделить более существенные характеристики, дающие возможность спрогнозировать поведение личности в режиме инновационной активности.

Интерес представляет подход к расстановке педагогических кадров при организации инновационной деятельности. При подборе инновационной команды необходимо учитывать соционический тип личности в расстановке кадров на каждый этап реализации инноваций. Напомним, что по упрощённой классификации соционических типов (возникшей на основе классификации К. Юнга) можно выделить такие, как «моторы», «контролёры», «помощники», «аналитики» [3, с. 7]. Например, при определении проблемы лучше использовать потенциал аналитиков, которые способны выработать наиболее подходящую для достижения педагогическим коллективом цель инновации. При реализации инновации хорошо поставить ответственным так называемый «мотор», который не унывает при неудачах, а всё активнее ищет способы преодоления рисков. «Помощник» хорош на любых этапах реализации инноваций, от зарождения до внедрения, так как способен подставить плечо при появлении трудностей в любом узком месте инновационной деятельности.

Для рассмотрения рисков инновационной деятельности, зависящих от психологических проявлений личности, обратимся к классификации А. Е. Личко. Он обозначил 11 типов акцентуаций, среди которых - истероидный тип (по К. Леонгарду – демонстративный) – главная черта которого – эгоцентризм, жажда постоянного внимания к собственной особе [8].

Покажем возникающие риски, которые необходимо учитывать при наличии в коллективе личностей истероидного типа, особенно при расстановке ответственных за определённые этапы инновационной и проектной деятельности.

1. Негативное влияние истероидной личности на мотивацию администрации по признанию успеха работоспособных, продуктивных участников инновационной команды: истероиды стремятся всячески принизить чужие заслуги, и даже оказывают влияние на учеников, запугивая их последствиями уважения других педагогов и непочитания собственной особы.

2. Присвоение себе истероидной личностью чужих заслуг, использование труда другого человека под давлением или манипуляциями, откровенное воровство продуктов интеллектуальной собственности коллектива – вот проявления истероидной личности, которая стремится самоутвердиться, унизив достоинства и достижения других. Более того, когда возмущённые коллеги высказывают недовольство бесчестными поступками, в ход идёт «убийственная» фраза: «Просто вы мне все завидуете!». Если же истероид – начальник (или имеет на начальника влияние), то начинается «шельмование» добросовестного работника заявлениями: «Вы плохо работаете!» В результате оболганные совестливые коллеги либо испытывают психосоматические нарушения, либо обескураженно задумываются: почему их посчитали такими ... идиотами? или они на самом деле таковыми являются? [1].

3. Стремление истероидов быть в центре внимания, чаще за счёт скандальных ситуаций, которые сами же создают. Для этого они в основном используют приём противоречивой информации: одной группе коллектива рассказывают «чёрное» про другую группу коллектива, и наоборот [8]. Получая энергетическую подпитку в противонаправленных потоках информации, которые сами же и породили, истероиды достигают своей главной цели – быть в центре внимания, пусть даже за счёт скандала. И даже лучше за счёт скандала – плохое долго обсуждается в обществе, значит, истероиды будут у всех на слуху – чего они и добиваются.

4. Умение преувеличивать свои более чем скромные заслуги в глазах руководящих работников и в результате завоёванного таким образом расположения добиться привилегий. Особенно это негативное влияние со стороны женских особ истероидного типа ярко проявляется для мужчин-администраторов, падких на «сексуальные авансы». На самом деле эти обещания являются блефом, пустышкой, так как либидо у истероидок слабое, что в дальнейшем способно ввергнуть не оправдавшего своих ожиданий администратора в депрессию и как следствие – в алкоголизм [8].

5. Для истероида подходит девиз – внимания много не бывает! Грубой коммуникативной ошибкой в отношении истероида будет попытка – даже невольная – конкурировать с ним за место «фигуры», оттеснив его в «фон». Он тут же преисполнится к «конкуренту» недоброжелательством и постарается подпортить его репутацию [3, 12].

6. Часто люди с истероидным компонентом не могут стать надежными друзьями, потому что рассматривают партнера как предмет для достижения своих целей путем манипуляции. Люди для них опредмечены и имеют какие-то определенные функции, которые истероиды могут из них извлечь. Такое восприятие ни в коей мере не способствует налаживанию доверительных отношений и формированию дружеских симпатий. Ведь окружающие чувствуют и в какой-то момент начинают отчет-

ливо понимать, что их используют. Вряд ли осознание этого кому-то будет приятно [13].

7. В эгоистическом стремлении нравиться людям, чтобы всегда быть в центре внимания, истероид может переступать через людей и нормы морали. Существует прямая зависимость: чем сильнее выражены инфантильность и истероидность, тем в большей степени проявляются небрежное отношение к окружающим и эгоизм [8, 13].

8. Истероид, чувствуя свою слабость и несостоятельность во многих делах, ищет среди партнеров более сильных духовно и более выносливых людей, он хочет быть под их защитой. На эту роль лучше всего подходят паранойальный и эпилептоидный характеры, которые по реакции на социальные ситуации и способ общения можно отнести к истероидному типу. Стремление истероидов быть при лидере, чаще всего при значимом паранойальном типе, перенять и раствориться в идеях значимого паранойального – характерная черта истероида [8, 13].

9. Истероидная личность обычно снимает с себя ответственность и перекладывает ее на других людей. Более того, истероиды любят делать вид, что взяли на себя ответственность. В реальности выполнять взятые обязательства они чаще всего не могут. Когда ожидания окружающих не оправдываются, то люди разочаровываются и перестают доверять истероидам. Постепенно, начиная оправдывать свой эгоизм, истероид приходит к мнению, что чувства людей – это их собственная проблема, а он не несет за это никакой ответственности. Такая философская позиция ему откровенно импонирует, и он ее всячески поддерживает. Истероид ждет от окружающих обожания, при этом сам слепо верит в то, что другие люди должны им восхищаться и любить его. [8, 12].

Понятно, что эти качества не соотносятся с личностными психологическими характеристиками учителя в инновационной деятельности, данными О. А. Ивановой (в соответствии с характеристиками, данными А. К. Марковой): педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогическое сознание и др. [7].

Итак, склонность к демонстративному поведению, стремление привлечь к себе внимание во что бы то ни стало, компенсирование своих поверхностных способностей в интеллектуальной, физической и сексуальной сфере артистическими уловками – это черты, обусловленные особенностями истероидной личности. Они имеют научное объяснение – в основе поведения истероидов лежат следующие психофизические свойства: слабость физическая и интеллектуальная, поверхностный интеллект, неспособность к глубокому мышлению и исследовательскому труду, страх оказаться не в центре всеобщего внимания. Диагностируется такой тип по проявлениям демонстративности в поведении, по внешнему виду, который отличается яркостью, свежестью, претензией на супермоду, склонности к драматизации («люди злые, и мне завидуют!»), по подчёркиванию своей материнской роли: «только я – Такая Исключи-

тельная Мать, больше – никто! Только у меня есть дети, а больше – ни у кого!». Истероидов отличает противоречивость и нелогичность проявлений: могут жаловаться на своё стеснённое материальное положение, но в присутствии испытывающих материальные затруднения матерей-одиночек, которым только что жаловалась, приобрести косметики на 2/3 учительской зарплаты.

Истероидный характер в современном мире весьма распространён и легко сосуществует с другими психотипами. Даже в одном человеке, если этому способствуют внешние (социальные) и внутренние (наследственные) факторы, могут быть развиты и паранойяльный, и истероидный компоненты. Такой индивид будет активно реализовывать какую-либо идею, часто касающуюся социальной несправедливости, при этом стараясь внешне выделяться из толпы.

Что в случае наличия такого человека в коллективе следует иметь в виду руководителю? Что предпринять коллективу для нивелирования рисков нарушения психологического климата, которые может вызвать неадекватная реакция на поведение личности истероидного типа?

*Руководителю* – время от времени ставить истероида на роль «контролёра» ограниченной области деятельности коллектива. Однако лучше, если это будет поручение по проведению презентации: в этих ролях он будет чувствовать удовлетворение собственных амбиций. При награждении коллектива поощрять истинных исполнителей в большей степени, чем презентатора – это позволит коллективу ощутить справедливое признание конкретных заслуг. Принимать меры к предупреждению воровства интеллектуальной собственности коллектива. Быть объективным в оценивании достижений. Быть критичным и стойким к противоречивым потокам информации со стороны истероида. Возможно, стоит дать такому человеку индивидуальную тему для инновационной разработки.

*Коллективу (инновационной команде)* – в ходе формального и информального образования изучать психологические особенности истероидной личности, чтобы понимать специфику её проявлений. Это поможет объективно оценивать поступающую от истероидов информацию и пресекать линии негативного поведения, переключая человека на индивидуальные достижения, без искушения присвоить общие заслуги, чтобы выдать их за свои. Создавать самодеятельные праздники, на которых предлагать истероидам проявить свои театральные (демонстративные) способности в индивидуальном номере или вместе со значимым участником педагогического коллектива.

*Самой истероидной личности* – в ходе информального образования изучить свои особенности, последствия их влияния на коллектив и инновационную деятельность. Затем продумать действия по преобразованию собственной личности, как бы это ни было трудно, ради сохранения себя в профессии – ведь роль учителя такому психотипу подходит

именно благодаря возможности проявлять склонность к демонстрационному поведению. Истероиду следует обратиться к индивидуальной теме или найти добровольного «тайного» помощника, который, возможно, не догадывается, чем ему придётся расплатиться за оказанную честь быть допущенным к проявлению заботы. Как правило, после больших усилий по поддержке истероида в сложной жизненной ситуации, помогающий человек слышит: «Вы сами хотели тратить время и силы на моё благополучие, вас никто не просил. Поэтому ко мне никаких претензий - я Вам ничего не должен. Даже простой благодарности». Не все помогающие способны адекватно пережить такое.

Здесь мы рассматривали негативное влияние истероидной личности на инновации в школе. Однако, в модельном и в шоу-бизнесе демонстративность, театральность истероидов востребованы. Поэтому, возможно, будет иметь место смена профессии на более «демонстративную».

Надо отдавать себе отчёт, что представленные рекомендации не будут правильно восприняты личностями истероидного типа – им довольно сложно адекватно нивелировать собственные недостатки или превратить их в достоинства. Как подтверждение этого в числе характеристик истероидок (эгоцентричности, демонстративности, инфантилизма, агрессивности) приведём поэтическое описание ещё одной черты – вытеснение критичности:

«До пенсии стремясь сберечь  
беспечной молодости внешность,  
неверием в свою безгрешность  
не напрягает ум и речь.  
Сомнения – удел других,  
убеждена категорично  
и полагает, что отлично  
сумеет жизнь прожить без них...  
И вытесняется, как хлам,  
самоанализ, совесть, скромность...  
и стыд уже не жжёт за пошлость,  
за фальшь, за хвастовство мадам» [11].

Исходя из идей гуманистической парадигмы, можно надеяться, что «лучшие и прочнейшие изменения суть те, которые происходят от улучшения нравов, без всяких насильственных потрясений» (А.С. Пушкин). Однако, М.В. Груздева, опираясь на И.А. Ильина, показывает, что идеи гуманистической парадигмы в стремлении «непротивления злу силою», в отказе от борьбы с личностями, имеющими разрушительные для социума цели, приемлемы лишь с врагами сугубо личными и не должны обращаться к врагам внешним, которым свойственны асоциальные проявления. М.В. Груздева подчёркивает, что подчас духовная слепота и безвольная сентиментальность мешают пониманию: «гуманность не есть последнее слово человеческой добродетели и мудрости» [2]. Поэтому административным кадровым решениям должен предшествовать глубо-

кий анализ и процесс неформального и информального образования в инновационных командах.

Таким образом, показанная нами проблема в отношении личностей истероидного типа может быть частным проявлением феномена фасилитации-ингибиции в педагогическом коллективе. С одной стороны, её необходимо изучать в системах образовательных организаций различного уровня, а с другой стороны, представленных в психологической литературе фактов уже достаточно для использования их в содержании модуля самостоятельной работы на курсах повышения квалификации и в информальном педагогическом образовании.

### Список литературы

1. S-теория развития личности / Официальный сайт Шишкова С.Н. [http://s-teoria.niirus.ru/?page\\_id=13](http://s-teoria.niirus.ru/?page_id=13)
2. Груздева М. В. О сущности воспитания позитивных качеств национального характера в отечественном философском и педагогическом наследии // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – № 4. – Т. 3. Педагогика. – С. 37–47.
3. Егидес А. П., Как разбираться в людях, или психологический рисунок личности. – М.: Аст-Пресс-Книга, 2006. – С. 128–192 .
4. Жилина А.И. Управление знанием как властью «информационного человека» над собой, природой и глобальным миром // Вестн. ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2013. – № 4. – Т. 3. Педагогика. – С. 7–11.
5. Иванова С.В. Противоречия и прогнозирование перспектив антропоэкологического подхода в педагогической инноватике // Развитие педагогической науки: материалы межрег. науч.-практ. конф. / отв. ред. А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева, В. Я. Никитин. – СПб.: Экспресс, 2011. – С. 82–90.
6. Иванова С.В. Потенциал инноваций и проблема повышения качества педагогического образования // Человек и образование. – 2013. – №2 (35). – С. 74–78
7. Иванова О.А. Личностные характеристики в инновационной деятельности учителя // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: материалы 12-й всерос. межотраслев. научн. практ. конф. / отв. ред. Н. Н. Суртаева, А. А. Макареня, С. В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2011. – С. 12–15.
8. Истериодный тип характера. Общая характеристика [электронный ресурс]. – URL:<http://alligator.org/news/2009-06-09-61>
9. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
10. Полосова Л. Б. Феномены педагогического общения, влияющие на продуктивность профессиональной деятельности педагога // Педагогич. журн. – 2012. – № 4. [электронный ресурс]. – URL:<http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2012-4/6-polosova.pdf>
11. Карпок Е. Анатомия характера. [электронный ресурс] – URL:<http://alligator.org/news/2009-06-09-61>
12. Сиялова И.А. Психология образовательного менеджмента: учеб. пособие / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева, И. А. Сиялова, О. П. Бурдакова Современный образовательный менеджмент: учеб. пособие. – 2-е изд.; испр. и доп. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – С.61–115; 227-248.
13. Сиялова И.А Психология личности: учеб. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2005. – 232 с.
14. Суртаева Н.Н. Методология педагогической инноватики // Изв. Алтайского гос. ун-та. – 2009. – № 2. – С. 29–34.
15. Ушаков К.М., Инновации, прирост и кривая развития организации // Директор школы. – 2009. – № 6. – С. 17.

## Принципы реализации коммуникативного и когнитивного подходов при обучении иноязычной терминологии горного дела

Обучение терминологии горного дела является важной задачей формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих горных инженеров. Предметом рассмотрения статьи являются принципы, лежащие в основе реализации коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иноязычной терминологии горного дела.

Teaching foreign mining terminology is an important goal for the formation of communicative competence of mining students. This article is devoted to the characteristics of the principles providing the realization of communicative and cognitive approaches in teaching mining terminology.

*Ключевые слова:* дидактика, речевая деятельность, английский язык для профессионально-ориентированных целей, коммуникативный подход, когнитивный подход, принципы обучения иностранным языкам, терминология горного дела.

*Key words:* didactics, speech activities, English for the specific purposes, communicative approach, cognitive approach, principles of learning foreign languages, mining terminology.

В основе реализации коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иноязычной терминологии студентов горных специальностей лежат определенные общедидактические, частные методические и лингвометодические принципы, которые составляют предмет рассмотрения настоящей статьи.

Обучение терминологии горного дела является одной из важнейших задач формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих горных инженеров. Термины образуют знаниевый компонент информации, являются языковыми единицами, формирующими высказывания, и входят как в рецептивный, так и в продуктивный словарь специалистов.

Формальное составление терминологических списков в отрыве от осуществления профессиональной речевой коммуникации, перевод и последующее механическое заучивание терминов из этих списков лишены практического смысла: при осуществлении чтения и перевода литературы по специальности исключается возможность подлинно-

го диалогического общения, существеннейшим образом ограничивается эффективность совместной деятельности специалистов, необходимая терминология усваивается рецептивно, но не продуктивно.

Обучение терминологии в процессе осуществления речевой коммуникации позволяет обеспечить решение задачи формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов горных специальностей, которое заключается в развитии их способностей осуществлять полноценное профессиональное общение на иностранном языке.

При обучении терминологии горного дела должны учитываться особенности родного языка, что позволяет понять особенности передачи смыслового содержания терминов адекватными языковыми средствами, избежать механистичности и неестественности перевода важных для понимания фраз и шире – текстов, способствует формированию индивидуальной культуры речи не только на иностранном, но и на родном языке.

Продуктивность работы преподавателя иностранного языка для специальных целей зависит как от знания им самим необходимого языкового материала, так и от умений использовать его в речи, объяснять этот материал и способствовать его усвоению студентами, осведомленности в вопросах не только практики преподавания, но теории и истории лингводидактики, терминоведения, общей эрудиции.

Терминология представляет собой совокупность терминов в виде слов и словосочетаний, обозначающих понятия и реалии специальных областей знания и профессиональной деятельности. При этом дефинитивные (понятийные) термины связаны с обозначением объектов действительности в связи с актом мысли, а номинативные термины (номены) – в связи с актом восприятия или представления. Вопросы, касающиеся объема и содержания определений значения слова «термин», терминологии как средства осуществления познавательно-практической деятельности, терминологии как составляющей профессиональной коммуникации, терминологии как часть лексической системы языка, составляют специальный предмет исследования, представляющий актуальность как для собственно терминоведения, так и для практического преподавания родного и иностранных языков.

Терминология является аспектом языковой компетенции, входящей в обязательный минимум содержания образования по иностранным языкам для студентов горных специальностей.

Адекватный уровень коммуникативной компетенции специалистов проявляется в умении оптимально осуществлять профессиональное речевое общение в соответствии с его условиями, а также намерениями его участников – коммуникаторов, что предполагает не просто знание соответствующей терминологии, но и наличие практически сформированного умения применять ее в речи. Применение коммуникативного подхода при обучении языку специальности основано на использовании

реальных ситуаций общения, в которых применяются определенные термины.

Целенаправленное усвоение необходимой иноязычной профессиональной терминологии осуществляется в ходе обучения специальности в вузе, в связи с чем преподаватели иностранных языков разрабатывают различные учебные курсы иностранного языка для профессионально-ориентированных целей.

Единицами отбора и организации языкового материала являются аутентичные тексты. Единицами речевого общения являются высказывания в виде предложений, непосредственно соотнесенных с ситуацией и ориентированных на участников речи – коммуникаторов. Структурно-семантическими единицами высказываний являются слова и словосочетания, в том числе специальные и узкоспециальные термины горного дела.

Учебные курсы по иностранному языку специальности отличаются компактностью и отражают следующие этапы учебного процесса: введение языкового материала – его закрепление – контроль. Авторами курса производится отбор и организация необходимого терминологического минимума и разработка методических приемов, обеспечивающих быстрое и прочное усвоение этого минимума.

Усвоение терминологии осуществляется эффективно только при условии одновременного совершенствования имеющегося у студентов уровня и подуровня коммуникативной компетенции. При этом рациональный отбор и организация учебного материала, упражнений, средств обучения и эффективная аудиторная и внеаудиторная работа способствуют не только желаемому формированию терминологических умений и навыков, но и формированию необходимых умений и навыков речевой деятельности.

Обучение терминологической лексике основывается на следующих **общедидактических принципах**: 1) воспитывающего обучения; 2) научности и связи теории с практикой; 3) сознательности и активности; 4) наглядности; 5) систематичности и последовательности; 6) доступности; 7) прочности знаний, навыков и умений; 8) сочетания индивидуального и коллективного обучения; 9) обучения на высоком уровне трудности [6, с. 189–222].

Реализация **принципа воспитывающего обучения** предполагает осуществление направленного педагогического воздействия с целью развития у студентов добросовестности, дисциплинированности, трудолюбия, настойчивости в овладении учебным материалом. При этом одной из важнейших задач преподавателя является формирование у студентов чувства ответственности за свою подготовку по иностранному языку в качестве неременного условия полноценного осуществления будущей профессиональной деятельности.

**Принцип научности и связи теории с практикой** предполагает обучение иноязычной терминологии на основе диалектических закономерностей (единство и борьба противоположностей, переход количественных изменений в качественные, отрицание отрицания, причинно-следственные связи), достижений лингводидактики, педагогики, лингвистики, психологии, применение таких методов научного познания как наблюдение, эксперимент, педагогическое измерение.

**Принцип сознательности и активности обучения** реализуется посредством осуществления как подготовленной, так и неподготовленной речевой деятельности с использованием необходимых языковых средств, в том числе, необходимой терминологии. Преподаватель иностранного языка для профессионально-ориентированных целей должен целенаправленно создавать у студентов установку к овладению этим языком. В основе осуществления данной установки лежит ее внутренний побудитель – смыслообразующий мотив, основанный на внутренней потребности быть способным использовать английский язык в профессионально-ориентированном общении.

**Принцип наглядности обучения** заключается в создании четкого представления о специальной терминологической лексике, ее целенаправленной семантизации и использовании в коммуникативных упражнениях.

Значительную часть английской терминологии горного дела составляют заимствования из древнегреческого, латинского и современных европейских языков, имеющие аналогичные соответствия по источникам в английском языке, а также заимствования непосредственно из английского языка: geology – геология [< гр. gē Земля + ...логия < гр. logos слово, учение], museum – музей [< гр. museion храм муз], material – материал [< лат. materialis < materia материя], vibration – вибрация [< лат. vibratio колебание], catacombs – катакомбы [< ит. catacomba < лат. catacumba подземная гробница < гр. kata под, вниз + kumbē чаша], university – университет [< нем. Universit□t < лат. universitas (universitatis) совокупность], caisson – кессон [< фр. caisson ящик], façade – фасад [< фр. façade], bunker – бункер [< англ. bunker < to bunk исчезнуть, убежать], tunnel – тоннель [< англ. tunnel].

Многие термины горного дела на основе слов и словосочетаний английского языка образованы путем семантической деривации. При этом дериваты в русском и английском языках могут быть различными. Например, в русском языке производящим словом для прилагательного «горный» является существительное «гора» – возвышенность, поднимающаяся над окружающей местностью, а в английском языке вышеуказанные значения передаются тремя разными прилагательными – “mountain”, “rock” и “mining”, о чем можно судить из следующих примеров: горный перевал (англ. mountain pass), горная болезнь (англ. mountain sickness), горный велосипед (англ. mountain bike); горный хру-

сталь (англ. rock crystal), горный удар (англ. rock bump), горный бур (англ. rock drill); горное дело (англ. mining engineering), горное оборудование (англ. mining machinery), горная наука (англ. mining science).

**Принцип систематичности и последовательности** проявляется в том, что сам процесс овладения иноязычной речью проходит различные стадии систематично и в определенной последовательности: овладение языковым материалом; овладение операциями с языковым материалом; овладение речевыми действиями и речевой деятельностью. Языковой материал реализуется на основе профессионально значимой тематики во взаимосвязанном изложении в определенной последовательности, например:

взрывные работы (blasting workings), роль взрывных работ в разработке месторождений (blasting in mining methods), взрывчатые вещества (explosives), свойства взрывчатых веществ (properties of explosive materials) классификация взрывчатых веществ (classification of explosive materials) [7];

подземные здания и сооружения (underground buildings and structures), подземные города (underground cities), подземные электростанции (underground power stations), метрополитен (the Underground), традиционные строительные материалы (traditional building materials), современные строительные материалы (modern building materials) [8].

**Принцип доступности учебного материала** обеспечивается дозированием его объема, в том числе, количества терминов, подлежащих усвоению через употребление как в подготовленной, так и в спонтанной речи (примерно 20 единиц специальной терминологической лексики за одно учебное занятие продолжительностью 2 академических часа).

**Принцип прочности знаний, умений и навыков** является обязательным условием осуществления аудирования и говорения. Данный принцип реализуется не только путем осуществления определенного количества сознательных повторений, определяемых в среднем числом «5», но и созданием эмоционального фона, способствующего повышению познавательной активности, вовлечением студентов в активную речевую деятельность.

**Принцип сочетания индивидуального и коллективного обучения** реализуется в оптимальном сочетании фронтальной, групповой (в парах, в тройках, в четверках) и индивидуальной форм работы.

Фронтальная форма обеспечивает создание положительного эмоционального фона, групповая форма позволяет подобрать оптимальные приемы работы со студентами, а индивидуальная необходима при работе по постановке правильного произношения терминов.

**Принцип обучения на высоком уровне трудности** реализуется в многократном повторении приемов обучения и учебных действий с целью развития потенциальных способностей студентов, развития внима-

ния, памяти, мышления, волевых качеств, формирования интереса к изучению иностранного языка для профессионально-ориентированных целей.

Запоминание и сохранение терминов в памяти достигается как с помощью их организованного усвоения на основе сознательного повторения в различных упражнениях, так и произвольно – при осуществлении непосредственной коммуникации, которая по сути своей также является упражнением в практическом владении языком.

Запоминание, сохранение и воспроизведение специальных терминов осуществляется при участии слухового, зрительного и речемоторного (речедвигательного) каналов связи. При этом произвольное (волевое, активное) внимание студентов поддерживается интересом к учебному предмету, а интерес находится в обратном отношении к повторению: чем больший интерес представляет информация, тем меньше повторений требуется для ее запечатления.

Непроизвольное запоминание терминологической лексики не требует волевых усилий, в то время как при произвольном запоминании эти усилия необходимы. На успешность непроизвольного запоминания непосредственно влияют мотивы, на реализацию которых направлено действие (например, интерес к учебной специальности). В связи с этим те студенты, которые опасаются получить низкую оценку из-за возможных ошибок, запоминают информацию хуже тех студентов, для которых выполнение заданий связано с мотивом успешного овладения английским языком для профессионально-ориентированных целей. Если эффективность произвольного запоминания терминов связана со степенью активности студентов в процессе запоминания, то вовлечение студентов в активную речевую деятельность способствует непроизвольному запоминанию терминов [2, с. 159]; [14, с. 235]; [9, с. 109]; [13, с. 60 – 68]; [12, с. 571]; [16, с. 25 – 47].

В основе реализации коммуникативно-когнитивного подхода к обучению терминологической лексике студентов горных специальностей лежат следующие *лингвометодические принципы* (принципы обучения иностранным языкам): 1) принцип коммуникативности; 2) принцип учета родного языка; 3) принцип доминирующей роли упражнений по всем аспектам изучения языка; 4) принцип дифференциации и интеграции языковых аспектов и видов речевой деятельности [5, с. 34 – 37]; [15, с. 110]; [3]; [17].

**Принцип коммуникативности** обеспечивает направленное обучение терминологической лексике в контексте речевой деятельности с целью осуществления профессионально-ориентированного общения на иностранном языке. Данный принцип реализуется посредством использования системы коммуникативных упражнений, применения ТСО, объяснения заданий на английском языке, создания на занятиях имитации языковой среды. Учебный курс иностранного языка специальности дол-

жен носить не только профессионально-направленный, но и коммуникативно-ориентированный характер [11, с. 100].

Процесс профессионально-ориентированной коммуникации обеспечивается на занятиях посредством выполнения коммуникативных упражнений, опосредованных языковым материалом, включающим необходимую терминологию. Базовым компонентом коммуникативного упражнения является, помимо коммуникативной задачи и контроля выполнения, коммуникативное задание [4, с. 169 – 170]. Коммуникативное задание принимает практическую форму дискуссии, ролевой игры, деловой игры, воображаемой ситуации, проекта и направляет внимание и усилия студентов на осуществление совместной речевой деятельности [1, с. 155]. При этом на уровне нежесткого, т. е. минимального управления речевой деятельностью выбор и употребление языковых средств, линия речевого поведения осуществляются самими студентами. Оценивание устных ответов студентов осуществляется преподавателем по соответствующим шкалам, а оценивание работы преподавателя – специалистами-наблюдателями, составляющими соответствующий протокол.

**Принцип учета родного языка** обуславливает осуществление сопоставлений специальных терминов в русском и английском языках в процессе объяснения этих терминов, их семантизации, контроля понимания и усвоения необходимой терминологии. Родной язык студентов служит исходным языком в упражнениях на обратный перевод профессионально-ориентированных высказываний, с помощью которых можно достаточно объективно определить степень языковой подготовки студентов.

**Принцип доминирующей роли упражнений** по всем аспектам изучения языка обуславливает многократность повторений специальных терминов в подготовленной и неподготовленной речи, их произвольное запоминание, прочность и сформированность навыков использования необходимой терминологии в профессионально-ориентированной речи.

**Принцип дифференциации и интеграции языковых аспектов и видов речевой** деятельности отражает необходимость выполнения комбинированной работы по усвоению терминологии специальности. Так, например, работа по усвоению значения специальных терминов интегрируется с обучением их произношению и восприятию на слух, работа по чтению профессионально-ориентированных текстов интегрируется с их прослушиванием, проговариванием и переводом.

Помимо этого, в основе реализации коммуникативно-когнитивного подхода к обучению терминологической лексике лежат определенные **частные методические принципы** [10, с. 97 – 99]: 1) принцип развивающего характера учения, основанный на учете имеющихся знаний; 2) принцип деятельностного характера учения, базирующийся на оценке как внешней речевой деятельности, так и внутренней речемыслительной деятельности и затратами на получение необходимой информации;

3) принцип автономности, связанный с тем, что принятие решения в процессе изучения языка осуществляется студентами самостоятельно (Какие знания являются новыми? Как они связаны с уже имеющимися знаниями? Какая информация является значимой, а какая нет? и пр.); 4) принцип баланса языковых и предметных знаний на основе соотношения имеющихся у студентов профессиональных знаний и когнитивных способностей с одной стороны и их уровнем владения иностранным языком – с другой; 5) принцип переноса коммуникативных стратегий из родного языка с целью облечь информацию в слова, связанный с активным использованием в учебном процессе определенных знаний, без которых осуществление языковой коммуникации невозможно; 6) принцип позитивной эмоциональности, связанный с созданием преподавателем позитивных эмоций у учащихся на основе рационального использования учебного времени, необходимого для успешного процесса получения правильных ответов, поощрений успешной работы учащихся, учета интересов и мотивации успеха студентов 7) принцип баланса осознанного изучения иностранного языка и неосознанного овладения им, проявляющийся в том, что в процессе решения проблемных, необязательно языковых задач студенты, тем не менее, сталкиваются с необходимостью использовать для этого иностранный язык, запоминая при этом определенные языковые единицы; 8) принцип внутренней системности, заключающийся в том, что студенты должны самостоятельно создать внутреннюю систему процесса учения, так как соответствующая внешняя система, тем не менее, не является гарантией научения.

### Список литературы

1. Алексеева Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. – СПб: СПбГУ, 2002. – 313 с.
2. Блонский П. П. Память и мышление. – М.; – Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1935. – 215 С.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ. 2004. – 138 с.
4. Китайгородская Г. В. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 С.
5. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филолог. факультетов вузов. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 С.
6. Марищук Л.В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб: Нац. Институт Образования Республики Беларусь, Санкт- Петербургский гос. ун-т, 1999. – 395 С.
7. Михеев А.И., Мясников А.А. Английский язык для студентов горного факультета, обучающихся по специальности «Взрывное дело»: учеб. пособие. – СПб: ЛЕМА, 2013. – 66 с.

8. Михеев А.И., Мясников А.А. Английский язык для студентов строительных специальностей. Подземные здания и сооружения. Уникальные подземные сооружения: учеб. пособие. – СПб.; ООО «Издательство «ЛЕМА», 2013. – 71 с.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М.: Просвещение, 1969. – 659 С.
10. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: учеб. пос. – 2-е изд., стереотип. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. – 188 с.
11. Пономаренко А. В. Лингводидактические аспекты финансовой терминологии иностранного языка// Исследование различных типов и жанров текста. Межвузовский сборник научных статей. – Сургут: Сургутский госуниверситет, 2000. – С. 100–104.
12. Психология: учеб. – М.: Проспект, 1998. – 584 с.
13. Репкина Г. В. Память в обучении языку // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку / под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – С. 54–69.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. – 596 С.
15. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 С.
16. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб: Питер, 2001. – 406 с.
17. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

**К вопросу о лингводидактическом  
и социокультурном аспектах изучения и формирования  
современной коммуникативной среды  
в условиях обучения  
(на примере смс как принципиально нового вида общения)**

Статья посвящена изучению влияния сервиса обмена короткими текстовыми сообщениями (СМС) на характер современного дискурса. Рассматривается: история возникновения данного средства коммуникации и передачи информации, темпы его распространения и развития, а также влияние на современный язык. Представлен терминологический аппарат коммуникативной среды, описана разница между терминами «общение» и «коммуникация». Исследуются социальные функции СМС-коммуникации как неотъемлемого элемента современной коммуникативной среды, формируемой в процессе обучения в том числе. На примере слова «text» как словообразующей лексической единицы английского языка рассматривается появление в разговорном языке специальной смс-лексики.

The article is devoted to some problems of SMS-communication. The paper highlights its impact on the modern discourse and focuses on such issues as the background of SMS-service, its development, role and importance for the modern society. Some significant terms within the subject were analysed.

*Ключевые слова:* коммуникация, дискурс, коммуникативная среда, электронные средства коммуникации, вербальные/ невербальные виды общения, СМС-общение, СМС-текст.

*Key words:* communication, discourse, communicative environment, verbal/ non-verbal communication, text, texting.

Современные исследования теории и структуры коммуникации находятся на пересечении многих научных областей: антропологии, лингвистики, психологии, педагогики, социологии, философии. Большинство работ, посвященных данной проблематике, всесторонне отражают её различные аспекты и факторы (Библер В.С., Верещагин Е.М., Гумилев Л.Н., Жинкин Н.И., Зимняя И.А., Ключевский В.О., Конецкая В.П., Костомаров В.Г., Красных В.В., Леонтьев А.А., Леонтович О.А., Лихачев Д.С., Лурия А.Р., Орлов Э.А., Тарасов Е.Ф., Томахин Г.Д., Черногорудова Е.П., Baron N., Chomsky N., Crystal D., Furnham A., Hall E., Leech G., Osgood C., Skinner B., Smith G., Фокс К. и др.). Несмотря на большой инте-

рес ученых к этому явлению, всегда остаются области для изучения и дискуссий, так как общение между людьми и его средства непрерывно меняются, добавляя новые стороны для исследований.

Проблематике коммуникации и дискурса как части коммуникативного процесса между людьми современная наука уделяет самое пристальное внимание, поскольку дискурс и дискурсивная деятельность индивида становится первоэлементом для анализа лингво- и социообусловленных знаний, лежащих в основе коммуникативного поведения индивида.

На характер дискурса современной коммуникационной среды оказывает влияние наличие в ней трех отдельных и последовательных видов: устного, письменного и электронного [7, с. 41]. Развитие электронных средств коммуникации, включая СМС-коммуникацию, привело к *развитию компьютерно-опосредованного дискурса и, соответственно, формы общения, которой следует обучать в учебно-образовательном процессе.*

В рамках статьи рассмотрим вкратце соотношение терминов «общение» и «коммуникация». В научной литературе эти термины, в основном, трактуются как синонимы. Так, например, англоязычные лингвисты понимают коммуникацию как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом общения [13; 14]; в различных речевых ситуациях общение является актуализацией коммуникативной функции языка [2; 10; 13; 14]. Однако отметим, что ряд российских ученых акцентирует содержательные различия данных понятий. Так, коммуникация, по их мнению, состоит в обмене информацией в условиях социального взаимодействия с помощью определенных знаков, в то время, как общение вбирает в себя обмен как информацией, так и эмоциями, чувствами, опытом и т.п., являясь, таким образом, более широким понятием. Таким образом, понятие «коммуникация», имеющее с термином «общение» как общие, так и отличительные черты, может трактоваться как «процесс информационного взаимодействия между людьми с помощью определенных знаков» [5].

В зависимости от используемых знаков или знаковых систем, выделяют *вербальные и невербальные* виды общения. Вербальные несут в себе информацию об окружающем нас мире, а невербальные (как фон коммуникативного акта) – оценку этой информации посредством жестов, мимики, позы, акустического, тактильного и ольфакторного восприятия [10, с. 27–28]. Очевидно, что невербальная коммуникация предполагает прямой контакт с собеседником и несет в себе больше информации, нежели вербальная, в связи с чем существуют особые способы компенсации отсутствия невербального компонента (например, широко распространенные смайлики в СМС-тексте, в электронном письме и др.).

По форме коммуникация делится на *непосредственную и опосредованную*, в зависимости от наличия или отсутствия в коммуникативной

цепочке «посредника», которым может выступать человек (например, переводчик) или техническое средство (компьютер, телефон и т. д.). Данное деление хорошо отражено в таких современных сокращениях, как *f2f* (face to face) и *k2k* (keyboard to keyboard) [6, с. 39].

Одним из самых востребованных и широко распространенных средств современной массовой коммуникации является так называемый СМС - сервис обмена короткими текстовыми сообщениями, объединивший в себе функции телефона (возможность общаться в режиме реального времени из любой точки мира) и телеграммы (письменная и краткая форма передачи информации). За почти 20 лет своего существования СМС обретет статус ведущего средства электронной коммуникации, выполняющего также ряд важнейших информационных и социальных функций. Впервые услуга «SMS» («Short Message/Messaging Service», русская версия СМС, «Служба Мобильных Сообщений») как технология обмена текстовыми блоками для мобильных станций появилась в 1991 году в Институте стандартов в области телекоммуникаций «ETSI». Первое в мире короткое текстовое сообщение — «*Merry Christmas-92*» было отправлено в декабре 1992 года служащим британской компании сотовой связи «Водафон» на сотовые телефоны своих коллег [8; 17]. С этого времени СМС-сообщения как вид мобильной коммуникации придут на смену телеграфу и пейджингу.

По данным портала «Статистика», за десять лет (2000–2010) количество сообщений возросло с 17 млрд до 2,4 трлн [9]. Только в 2010 г. короткими текстовыми сообщениями обменивались 5 млрд чел., что составляет более трех четвертей населения нашей планеты [16]. Объем предоставляемых сервисом СМС-услуг постоянно растет, что делает службу мобильных сообщений массовой и общедоступной и также удовлетворяет индивидуальные потребности пользователя, таких, например, как сведения о балансе денежных средств на счету, метеосводки, последние известия, реклама, гороскопы, курсы валют, анекдоты, толкования снов, различные игры и многое другое.

Приведем *примеры* обучения и внедрения в жизнь успешных проектов *предоставления СМС-услуг*. Текстовые сообщения обладают огромным потенциалом в сфере предоставления консультаций и помощи любого рода. Так, во многих странах эффективно работают психологические СМС-службы и СМС-службы здравоохранения (например, напоминание о назначенной встрече с врачом или о соблюдении предписаний врача).

Широко распространены в разных странах СМС-метеосводки. В Испании при температуре воздуха свыше 41 градуса по Цельсию – критический показатель для здоровья – испанцы получают СМС-рассылку с рекомендацией воздержаться от длительного нахождения на улице. В Малайзии короткие текстовые сообщения предупреждают людей о приближающихся цунами и землетрясениях. Оформившие специальную

подписку британцы могут быть оповещены о наводнениях, террористической угрозе, пробках, сборе мусора и т.д.

На территории некоторых стран действует СМС-оповещение о чрезвычайных ситуациях. Так, МЧС России через СМС оповещает о чрезвычайных ситуациях граждан Ростовской области, Ставропольского и Краснодарского краев.

Добровольные СМС-осведомители, работающие в социальных сферах (например, профессии работников общественного транспорта), участвуют в поиске преступников в Германии. К тому же, на основании индивидуальных лингвистических искажений СМС-переписки, изучением которых занимаются текстологи и лингвисты, устанавливают автора сообщения и используют в качестве улики.

В Риме и Хельсинки пассажиры оплачивают проезд в общественном транспорте, отправляя СМС-сообщение на установленный сервисный номер.

Энциклопедический проект «Cellphedia» (США), по принципу работы схожий с «Wikipedia» и «Google Answers», дает возможность пользователям в виде СМС-сообщений задавать вопросы из различных областей науки, техники, культуры и т.д. и получать на них ответы.

С помощью сервиса «СМС-переводчик», разработанного «Промт» и «i-Free», россияне на своих мобильных телефонах могут переводить отдельные слова и небольшие фразы с большинства иностранных языков на русский и наоборот.

В Шотландии в некоторых школах учащиеся получают СМС-уведомление с результатами сданных экзаменов за день до их официального объявления. Во многих странах успешно действует система «СМС-Дневник», пользуясь которой родители знают детально уровень посещаемости занятий ребенком, его успеваемости, об изменениях в расписании уроков, о классных и внеклассных мероприятиях и т.п. Сегодня эта инновационная технология развития образовательного процесса внедряется и в России.

В Великобритании изобретен «умный» чайник, для дистанционного включения которого владельцу необходимо лишь отправить на определенный номер СМС-сообщение.

В ряде мусульманских стран (например, в Саудовской Аравии и Объединенных Арабских Эмиратах) мужчина имеет законное право развестись со своей женой посредством СМС [17].

Исследователи СМС-коммуникации выделяют также целый ряд выполняемых ею важных *социальных функций*. Так, Л. Решетов, консультант нескольких телекоммуникационных компаний Скандинавии, почетный доктор Стокгольмского университета, назовет СМС-структуру «социокультурным феноменом», отражающим три тенденции современности:

- 1) стремление человека к мобильности и в бизнесе, и в жизни;
- 2) как следствие, частое общение между людьми (даже очень близкими) с помощью разного рода коммуникативных технологий;
- 3) в условиях всеобщей мобильности и нарастающей технологизации межличностных коммуникаций человек пытается сохранить для себя многовековую традицию общения посредством письма (как реакция, иногда неосознанная, на первые две тенденции). «Технологии + мобильность + традиция – вот формула феномена SMS» [1].

В странах, где значительное количество времени большая часть населения проводит в ожидании общественного транспорта, СМС-общение стало, по мнению американского исследователя Наоми С. Бэрон (N. S. Baron), новой формой досуга, выполняющей функцию «коротания времени» [12, с. 99].

Британский антрополог Кейт Фокс (Kate Fox) считает, что СМС-переписка вернула людям возможность регулярного спонтанного общения: «В нашем скоростном современном мире заметно снизился количественно и качественно уровень общения <...> Мы ... большую часть времени проводим среди незнакомых людей в поездах, и автобусах или в одиночестве в собственных автомобилях <...> Мобильные телефоны – и особенно возможность посылать дешевые короткие сообщения – вернули нам ощущение общности и взаимосвязи. Мобильные телефоны – противоядие от одиночества и стрессов современной городской жизни, социальный якорь спасения в мире отчуждения и равнодушия» [11, с. 109–110].

Вышеприведенные примеры свидетельствуют о том, что СМС-коммуникация является неотъемлемой составной частью современной образовательной среды, формирующей основы новой коммуникативной среды: мобильный телефон сегодня – это не только один из самых распространенных способов общения, средство получения, хранения и обмена информацией, но также неограниченный ресурс для всевозможных социальных услуг и функций, которым нужно овладевать в процессе нового обучения.

Первым тотальное влияние новых средств коммуникации на человеческое общество отметил канадский социолог и культуролог М. Маклуэн, которого называют отцом медиаэкологии. Медиаэкология, или экология средств коммуникации, исследует влияние технологий и символических систем на социальные и познавательные процессы. С точки зрения М. Маклуэна, новые современные средства коммуникации «определяют смену исторических эпох, вытесняют прежние виды искусства и общения и обладают способностью переводить опыт прошлого в новые формы» [6, с. 18].

Общемировые темпы распространения и развития мобильной связи оказывают, возможно, такое же влияние на характер современного дискурса и человеческую цивилизацию в целом, как и изобретение письма,

ставшее в свое время поворотным пунктом в истории человечества. Положительное воздействие изобретения письменности для общества очевидно и не вызывают сомнения, однако нельзя отрицать и негативные последствия ее возникновения. Так, различная психодинамика зрения и слуха оказала влияние на характер взаимоотношений: живом и тесном между собеседниками (при устном живом общении) и эмоционально удаленном между читателем и текстом (при чтении), которое, как правило, осуществляется в одиночестве и способствует развитию индивидуализма [6, с.18].

СМС-коммуникация представляет собой принципиально новый вид межличностного общения, продуктом которого является СМС-текст (англ.: sms, text, texting). Множество связок «автор – реципиент», действующих в комплексе с используемыми средствами передачи сообщений и условиями протекания коммуникативных процессов, и определяются в современных исследованиях как *коммуникативная среда* [4, с. 166–174]. Исследование такого феномена современной коммуникации, как СМС, показало, что речь идет о совершенно новой коммуникативной среде, общение в которой не может осуществляться путем написания традиционных текстов из-за существующих ограничений объема и скорости написания, даже в сравнении с Интернет-коммуникацией. Широкое и глобальное развитие сервиса СМС привело к формированию и развитию особого языка коротких текстовых сообщений, изучаемого современными учёными как новое средство коммуникации и передачи информации.

Являясь популярнейшими средствами коммуникации, переписка в формате СМС и Интернет-общение вызвали необходимость в изучении и освоении системой образования специальной лексики, часть которой уже вошла в словари и является терминологией соответствующей области человеческой деятельности; ряд других лексических единиц сохраняют пока статус неологизмов. Рассмотрим появление специальной СМС-лексики на примере широко используемого в английском языке слова «text» как словообразующей лексической единицы.

Слово «text», употреблявшееся еще до недавнего времени только как имя существительное, сегодня в большинстве словарей являются корнем словарной статьи, дополненной из образованных от него путем конверсии глаголом «text» и производным от него существительным «texting», сюда же включены словосочетания *text message* (в СМС-переписке чаще употребляется сокращение «textage» (text + message) или просто *ms(s)g*). В «Longman dictionary of contemporary English» глагол «text» входит в 2000 самых употребляемых слов в устной речи. Получили также свои названия адресант и адресат короткого текстового сообщения: это такие неологизмы, как «texter» и «textee» (ср.: *trainer-trainee, interviewer-interviewee* и др.). Само же понятие СМС-разговор (*text conversation*) получило целый ряд наименований: «textation», «textversa-

tion», «*textersation*», «*textconvo*», «*textvo*», «*smssion*» (SMS + conversation) и т.д. [15].

В практику повседневного общения вошли такие понятия, как «*textion*» (text + question), «*textitation*» (text + invitation), «*textology*» (text + apology), «*text-cuse*» (text + excuse), «*text goodnight*», «*text confessing/textfessing*», «*text dating*», «*text flirting*», и т.д. Отдельного внимания заслуживает неологизм «*sexting*» (sex + texting), который используют для обозначения переписки с ярко выраженным сексуальным содержанием.

Приведем ряд других неологизмов. Целую группу неологизмов составляют сокращения, описывающие психические или физические расстройства пользователей сервисом. Так, чрезмерно активный любитель СМС-коммуникации получил наименования «*textaholic*»/ «*text-a-holic*» (по аналогии с *alcoholic* и *workaholic*). От «*textaholic*», в свою очередь, был образован неологизм «*textadrunkaholic*», обозначающий человека, склонного к отправлению многочисленных посланий в состоянии сильного алкогольного опьянения. «*Textaphobic*» - человек, испытывающий неприязнь ко всем формам текстов, особенно к коротким текстовым сообщениям. «*Textitis*» или «*texting thumb*» или «*text message injury*» (TMI) – что в отечественной медицине носит название «*тендинит*» - очень болезненное воспаление тканей внутри и вокруг сухожилий рук, вызванное чрезмерным набором СМС-сообщений.

Известны неологизмы, отражающие в языке участившиеся случаи дорожно-транспортных происшествий, связанные с неаккуратностью и невнимательностью пешеходов, набирающих СМС-послания на ходу, или водителей, набирающих СМС-сообщения за рулем. Подобные случаи принято называть «*text blindness*» (в случае пешеходов) и «*textastrophe*» (text + catastrophe) (в случае водителей).

Стремление к экономии усилий, времени и средств часто вынуждает пользователей к несоблюдению некоторых, а порой и всех, правил языка. Очевидно, что далеко не всех участников СМС-коммуникации устраивает вседозволенность в отношении языка, поэтому в настоящее время остро стоит вопрос об установлении, как минимум, негласных правил СМС-переписки – «*texting etiquette*»/ «*textiquette*», которые бы смогли регулировать и пределы допустимых манипуляций с письменной формой языка, и нормы поведения в рамках мобильной переписки. В связи с этим, с некоторых пор в расписание уроков многих школ Америки и Великобритании включен предмет под названием «*text education*».

При СМС-общении вступают в силу три основных принципа, которыми руководствуются коммуниканты при наборе текста сообщения:

- 1) приближение характера переписки к формату устной беседы;
- 2) экономия символов, усилий и времени;
- 3) демократизация этикетных формул. Вкратце рассмотрим последний принцип.

В обучении новым формам общения следует учитывать, что SMS-общение как достаточно новая форма, требует разработки нового свода этикетных правил. До настоящего времени не были сформулированы общие правила поведения в рамках данного формата общения, также нет разработанных унифицированных стандартов оформления коротких текстовых сообщений. «Должны быть установлены определенные правила составления SMS-сообщений, с которыми должны быть знакомы отправители SMS-сообщений» [3, с. 34].

Предпринимаются попытки разработки СМС-этикета, основанные на одном из самых важных принципов успешной коммуникации – «принципе вежливости», зачастую выполняющий решающую роль в оформлении высказывания, в отборе средств для корректного установления, поддержания и прекращения речевого контакта. Особую актуальность обозначенная проблема приобретает в СМС-переписке между представителями разных культур. Например, в Японии сообщение без приветствия может быть воспринято как личное оскорбление [17]. Очевидно, что соблюдение единых унифицированных правил СМС-переписки могло бы уменьшить количество коммуникативных и прочих конфликтов.

Особенно много споров ведется по поводу того, какие разговоры можно вести с помощью SMS-сообщений и какие в них затрагивать темы. Приведем один из примеров таких дискуссий. «Заигрывания, флирт допустимы, даже поощряются, но некоторые женщины жалуются, что для мужчин SMS-сообщения – способ уклониться от настоящего разговора. Разрыв отношений путем SMS-сообщений расценивается как трусость. Это абсолютно неприемлемо, хотя данное правило еще не стало непреложной нормой, которой следуют все без исключения» [11, с. 110].

Таким образом, необходимость регламентирования норм и правил СМС-переписки не вызывает сомнения. Отметим, что глобальное воздействие новой технологии на характер труда и досуга, поведение и межличностные отношения людей вызвало появление специальной науки - моциология (mosociology, mobile sociology), изучающей поведение людей, активно использующих мобильную связь в повседневной жизни.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что СМС-коммуникация оказывает огромное влияние на современную коммуникативную среду и ее лингво- и социокультуру, что предъявляет повышенные требования к организации современного процесса обучения, так как появление и стремительное распространение сервиса коротких сообщений постулируют начало новой коммуникационной эры, которой следует быстро и качественно овладеть человеку нового информационного общества.

## Список литературы

1. Биргер П. Мир в капле воды // «Эксперт Северо-Запад»: онлайн версия журнала. – 2004. – 04 окт. – № 37 (194) [Электронный ресурс]. – URL: [http://expert.ru/northwest/2004/37/37no-stema2\\_49867/](http://expert.ru/northwest/2004/37/37no-stema2_49867/)
2. Дубенец Э.М. Лингвистические изменения в современном английском языке: спецкурс. – М.: Глосса-Пресс, 2003. – 256 с.
3. Земзерева В.И. Содержание и приемы работы с SMS-сообщениями на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 153 с.
4. Каменская О.Л. Коммуникативная парадигма: что дальше? // Знания языка и языкознание. – М.: Наука, 1991. – С. 166–174.
5. Конецкая В.П. Социология коммуникации: учеб. – М.: Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
6. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. Монография. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
7. Михайлов В.А., Михайлов С.В. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества // Актуальные проблемы теории коммуникации. – СПб.: Изд-во СПбГПУ. – 2004. – С. 34–52.
8. Попова С.А. Феномен SMS-языка // «English»: электронная версия учебно-методической газеты. [Электронный ресурс]. – URL: [http://eng.1september.ru/view\\_article.php?ID=200900720](http://eng.1september.ru/view_article.php?ID=200900720)
9. Портал статистических данных «Статистика» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.statistika.ru/>
10. Черногрудова Е.П. Основы речевой коммуникации: учеб. пособие. – М.: Экзамен, 2008. – 126 с.
11. Фокс К. Наблюдая за англичанами: скрытые правила поведения / пер. с англ. И.П. Новоселецкой. – М.: РИПОЛ классик, 2008. – 510 с.
12. Baron N.S. Always on: language in an online and mobile world. – Oxford; New York: Oxford University Press, 2008. – 289 p.
13. Leech G.N. Principles of Pragmatics. – London; NY: Longman, 1983. – 250 с.
14. Crystal D. The scope of Internet linguistics // Paper given online to the American Association for the Advancement of Science meeting, February 2005. – URL: <http://www.davidcrystal.com/books-and-articles/>
15. Longman dictionary of contemporary English. New Edition. – Harlow: Pearson Education Limited, 2009. – 2081 p.
16. News Center ericsonn.com – URL: <http://www.ericsson.com/>
17. Wikipedia. – URL: <http://www.wikipedia.org/>

## **Интеллектуальные основы социальной жизни современного человека. Методологический аспект**

В статье рассматриваются основные условия, принципы, механизмы формирования и востребованности интеллектуального потенциала молодого поколения. Показано, что интеллектуальные основы социальной жизни необходимо рассматривать как основной ресурс развития личности и общества.

The article discusses the basic terms, principles, mechanisms of formation and relevance of intellectual potential of the young generation. It is shown that the intellectual foundations of social life, must be considered as the main resource for the development of personality and society.

*Ключевые слова: интеллект, интеллект общества, интеллект современного человека, интеллектуальные основы, социальная жизнь.*

*Key words: intelligence, intelligence society, the intellect of modern man, the intellectual foundations of social life..*

Изучение человеческих обществ начинается с изучения основных условий, которые определяют их функционирование, жизнь. Понятие «социальная жизнь» употребляется для обозначения комплекса явлений, которые возникают в ходе взаимодействия человека и социальных общностей, а также совместного использования природных ресурсов, необходимых для удовлетворения потребностей. Различаются биологические, географические, демографические и экономические основы общественной жизни. Однако следует отметить, что наиболее значимы интеллектуальные основы общественной жизни, а общественный интеллект и индивидуальный интеллект необходимо рассматривать как основной ресурс развития личности и общества [1, с. 233].

Констатация того, что человек формируется как культурно-историческое существо, не вызывает никаких сомнений. Как не вызывает сомнений и тот факт, что такие социокультурные факторы, как язык, индустриализация, образование, институт семьи, обычаи, традиции и т.д., являются детерминантами по отношению к уровню и темпам интеллектуального развития всех членов общества. При анализе интеллектуальных основ социальной жизни следует подвергнуть анализу систему

взаимосвязанных понятий: «интеллект человека» и «интеллект общества».

Особенности интеллекта человека как социального субъекта связаны с возможностью человеческого труда (общения, овладения социальным опытом, накопленным предыдущими поколениями и др.). Именно интеллект человека позволяет охватить взглядом окружающую обстановку и рационально использовать свои возможности в процессе профессионального труда.

Отметим специфические свойства человека, влияющие на развитие интеллекта. К специфическим биологическим свойствам человека относятся и длительная зависимость детей от родителей, медленный этап роста и полового созревания. Социальный опыт, интеллектуальные достижения не закрепляются в генном аппарате. Это требует внегенетической передачи нравственных ценностей, идеалов, знаний и навыков, накопленных предыдущими поколениями людей.

В настоящее время статус «интеллекта» как психологической, педагогической категории определен неоднозначно, хотя вот уже свыше ста лет он обсуждается довольно широко [2, с. 32]. Наиболее острые проблемы психологии интеллекта нашли отражение в исследованиях научной школы психологов Томского государственного университета. В исследованиях М. А. Холодной предлагается новый подход в изучении природы интеллекта в контексте анализа особенностей организации индивидуального ментального (умственного) опыта личности. В рамках предлагаемого подхода проблема интеллекта предстает как проблема индивидуализированного, объективированного, творческого ума. «Человек разумен в той мере, в какой он интеллектуален», – отмечает автор [4, с. 5]. Интеллект – форма организации индивидуального ментального опыта, рассматривается с точки зрения различных подходов. Культурологический подход показывает интеллект как результат социализации или результат влияния культуры в целом. В рамках генетического подхода интеллект проявляется как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях, взаимодействия человека с внешним миром. В процессуально-деятельностном подходе акцент делается на интеллекте как особой форме человеческой деятельности. Образовательный подход раскрывает интеллект как продукт целенаправленного обучения. С позиции информационного подхода интеллект представлен как совокупность элементарных процессов переработки информации. В уточнении феноменологического подхода интеллект рассматривается как особая форма, связанная с содержанием сознания. Здесь разумно привести высказывание, что «интеллект обнаруживает себя там и тогда, где заканчивается власть знаний» [4, с. 10]. Структурно-уровневый подход раскрывает интеллект как систему разноуровневых познавательных процессов. В рамках регули-

онного подхода интеллект показан как фактор саморегуляции психической активности.

На наш взгляд, данные подходы достаточно широко и многопланово раскрывают категорию интеллекта как значимого компонента любого человека, любой деятельности.

Огромное значение для развития интеллекта человека приобретает непосредственное социальное взаимодействие людей, «живой опыт». Оно не потеряло своего значения и в наше время, несмотря на колоссальные достижения в области «материализации памяти человека», прежде всего в письменности. При утверждении огромного значения биологической основы деятельности человека не следует абсолютизировать некоторые устойчивые различия в особенностях организмов, являющиеся основой деления человечества на расы и якобы предопределяющие социальные роли и статусы индивидов.

Отметим и тот факт, что обострившиеся социальные противоречия в современной России предъявляют повышенные требования к интеллектуальной состоятельности молодых граждан нашего общества, независимо от того, в какой сфере производства они заняты. Поясним данную позицию.

Современная цивилизация сформировала новый социум, насыщенный сложной техникой, интенсивными потоками информации, высоким уровнем межличностного взаимодействия. Всё это привело к тому, что доля интеллектуальной деятельности в жизни человека всё возрастает и становится преобладающей. И от того, как специалист интеллектуально «подкован», каков его интеллектуальный багаж, каким коэффициентом интеллектуальности он обладает, зависит его будущий профессионализм. Приоритетную роль в формировании данных показателей играет интеллектуальная направленность образовательного процесса, предназначенная для решения стратегических задач высшей школы. Интеллектуальная направленность образовательного процесса в вузе обеспечивает создание необходимых условий для свободного творческого проявления индивидуального интеллекта личности студента и преподавателя в целях, содержания, формах, методах и результатах совместной деятельности. При этом, на наш взгляд, интеллектуальная направленность обладает специфическими признаками: взаимосвязана с познанием нового; ориентирует на широкий кругозор; формирует и развивает новые качества человеческих ресурсов.

Размышляя далее, отметим, что в современных условиях важнейшей проблемой высшей школы является разработка условий и механизмов формирования и востребованности интеллектуального потенциала молодого поколения. Конструктивное решение имеет проблема интеграции фундаментального образования и профессионального обучения, которая решается через компоненты интеллектуальной подготовки. Сегодня реально защищенным в социальном отношении может быть

лишь широко образованный, интеллектуально подготовленный человек, способный гибко перестраивать направление своей деятельности в связи со сменой технологий или требований рынка. Реализация этих стратегических задач в системе высшего профессионального образования связана с тенденциями изменения содержания профессионального образования с учетом ряда причин.

Во-первых, современный период истории – это время когда человечество стоит перед выбором между неограниченным материальным, интеллектуальным, нравственным прогрессом и весьма обострившимися социальными противоречиями. Сегодня интеллект превращается в абсолютное средство спасения человечества, «интеллект не только выдающихся личностей, а совокупный интеллект человеческого общества». Данной точки зрения придерживается А.И. Субетто. Разрабатывая теорию общественного интеллекта, ученый отмечает потребность единства науки, культуры, образования. «Знания – это субстанция общественного интеллекта, кругооборот знаний через процессы объективизации и субъективизации определяют кругооборот интеллекта в обществе, образование – ведущий механизм воспроизводства общественного интеллекта, прогрессивной эволюции его качества» [3, с.110].

В современных условиях все больше возникает потребность синтеза, взаимопроникновения понятий «интеллект» и «нравственность». Интеллект только тогда выполняет свою родовую функцию управления будущим, если он является нравственным, этическим интеллектом. Одновременно нравственность только тогда является настоящей нравственностью в интеллектогенной цивилизации, если она включает в себя такие регуляторы, как интеллект [3, с. 112].

Общественный интеллект, по мнению А.И. Субетто, выдвигает в центр социогенетических механизмов развитие. Что же представляет собой общественный интеллект? Автор вкладывает два значения в определение данного понятия. Общественный интеллект в его функциональном определении есть управление будущим со стороны общества. В общественном интеллекте синтезируется общественное сознание с общественным знанием. Знание выполняет функцию субстанции интеллекта.

Подчеркивая необходимость расширения и углубления исследований по всей совокупности проблем интеллекта, отметим некоторые исходные положения, которые могут быть положены в основу социальной жизни. Во всех приведенных высказываниях отчетливо проступают существенные характеристики интеллекта – главные черты теоретического и практического осмысления. Можно выдвинуть положение о гетерогенности, неоднозначности интеллекта. Высказывания ученых позволяют нам говорить о соотношении духовных качеств человека и его интеллекта. Высказываются предположения, что интеллект – враг человечества. Интеллект противопоставляется нравственности. Ответ мы находим у мно-

гих учёных. Так, К.Г. Юнг использует термин «душа». Душа, согласно К.Г. Юнгу, – это психика конкретного человека. В педагогике душа – духовный мир конкретного человека. Сенека так говорит о душе: «Что принадлежит человеку? – Только его душа, а в ней совершенный разум». К.Г. Юнг говорит о соотношении души и интеллекта.

Смысловой образ интеллекта как творческого начала человеческой души задан Платоном и развит в исследованиях многих психологов, педагогов, философов. Познание, дух, чувства, воля – необходимые атрибуты интеллекта.

Для современной цивилизации востребован тот интеллект, который связан с духовностью, культурным фоном и социальным опытом субъекта. Духовность есть движение вперед, ведущее к новым творениям, которые несоизмеримы с имеющимися предпосылками и к ним не сводятся. С этой точкой зрения мы согласны, считаем, что интеллект, духовность, сознание, мышление – четыре взаимосвязанных, взаимообусловленных компонента, необходимых в формировании интеллектуальных основ социальной жизни современного человека. Можно проследить их постоянную взаимосвязь и взаимообусловленность. Мышление есть способность субъекта к рассуждению, основанному на использовании как информации, полученной от внешнего мира, так и знаний, усвоенных субъектом в процессе обучения. Сознание мы понимаем как со-знание человечества, полученное в результате индивидуального мышления и суммированное в виде коллективного опыта. С этой позиции можно утверждать, что степень развития индивидуального интеллекта влияет и на уровень развития социальной зрелости человека.

Можно указать и на ряд сущностных особенностей интеллекта, позволяющих отличить его от близких, но не тождественных ему категорий: интеллект не идентичен категориям «знание», «сознание», «мышление», «поведенческие установки»; интеллект характеризует глубинные, критериально-духовные основания личностных отношений к различным сторонам жизни, поведения и поступков; интеллект – это категория личностная и социальная, духовная и нравственная.

Для образования существенны данные особенности, так как они позволяют использовать и создавать определенные технологии, направленные на формирование и развитие интеллекта человека. Мы делаем акцент на культурном смысловом понятии «интеллекта».

С позиции социума отметим, что интеллектуальную основу современной цивилизации составляет коллективная интеллектуальная деятельность многих людей, занятых в различных организациях и сферах. Можно ли стать интеллектуальным суперменом? – спрашивают социологи. Можно, если использовать принцип эргономизации, интеллектуализации, который гласит: чтобы улучшить работу ума, необходимо улучшить когнитивное качество (знания, умения, способы мышления).

Рабочее совещание экспертов (31.07.2003) по проблемам использования интеллектуальных ресурсов страны стало первым шагом в реализации программы интеллектуального развития общества и создания Национального комитета «Интеллектуальные ресурсы России». Интеллектуальное развитие общества рассматривается нами как организационный социально-экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для обеспечения возможностей объективной оценки, успешного развития и продуктивной реализации интеллектуального потенциала каждого гражданина, организаций и органов государственной власти.

Интеллектуальное развитие общества, над которым работает высшая школа, определяется не количеством специалистов, а интеллектуальной, социальной активностью выпускников, и здесь многое зависит от общества. Справедливо утверждение, что интеллектуальное развитие общества является фактором его модернизации, создания необходимых условий для полного раскрытия творческих способностей членов общества, реализации новых ресурсов и технологий. С развитием средств информатизации интеллектуальная деятельность из сферы «решения задач (выбор формул, соблюдение очередности выполнения операций, вычисление или поиск необходимой информации) переходит в плоскость выявления проблем и принятия неформализованных решений.

Интеллектуальные основы социальной жизни закреплены в провозглашении ЮНЕСКО «десятилетия культуры мира и ненасилия». Однако «начало нового тысячелетия было отмечено не прекращением войн и конфронтации, а новой волной насилия и терроризма – это результат низкого разума и интеллекта». Общество как исторически сложившаяся совокупность граждан обладает определенным интеллектуальным уровнем развития.

Установки на интеллектуальные основы в различных областях общества становятся все очевидней. Однако они носят декларативный, формализованный характер и связывают феномен «интеллектуального» с использованием и распространением математических методов, с глобальной компьютеризацией в мире, связанной с проектированием, конструированием как ведущими направлениями умственной деятельности. Дальнейшее развитие интеллектуальных основ в системе «человек-машина» осуществляется на основе антропоцентрического подхода, обеспечивает разработчикам новые технологии, наиболее естественные условия для проявления творческой активности. Каждое общество может эффективно использовать новые средства только при условии максимального развития интеллектуальных качеств его членов.

Отметим, что сам процесс развития интеллектуальных основ социальной жизни в России не может рассматриваться только на базе экстенсивного подхода, т. е. на основе роста компьютерно-

технологической, информационной вооруженности интеллекта, без качественной его перестройки. Перечислим основные признаки интеллектуальных основ развития образования по А.И. Субетто: фундаментализация и универсализация образования в высшей школе; гуманизация образования призвана гуманизировать интеллект, образующий единство интеллектуальности, нравственности и духовности; креатизация образования – творчество – закон жизни интеллекта; интеллектуальное развитие образования через культуру [3].

Учет интеллектуальных основ социальной жизни позволяет утверждать, что формируется новая философия общества, образования – философия будущего, философского осмысления всей сферы ценности социальной жизни.

Следующим значимым показателем интеллектуальной основы социальной жизни является усиление доли интеллектуального труда, которая присутствует во всех сферах профессиональной деятельности. Это связано с внедрением наукоемких технологий, использованием компьютерных средств, насыщением микропроцессорной техникой станков, оборудования, транспортных средств и других орудий труда. Особо значимым аспектом является создание системы и подготовки интеллектуальной элиты страны.

При анализе психолого-педагогической, философской, экономической, социологической литературы мы определили и различные дефиниции, функциональные проявления интеллектуальных основ личности, социальной жизни. Педагогика изучает интеллектуальное развитие личности на разных возрастных этапах в нескольких направлениях: совершенствование мыслительной деятельности, процесса усвоения новых знаний, ориентация на понимание изученного материала, расширение когнитивных аспектов, воспитание интеллектуальной элиты, производство духовности, нравственности, развитие новых информационных технологий. С точки зрения педагогики, это объективный педагогический феномен, который органически встроен во все множество педагогических процессов. В психологии исследуются механизмы взаимосвязи интеллектуальных основ с психологическими составляющими (эмоции, мышление, память, внимание, восприятие, чувства), особенности интеллектуальных основ в формировании высших психических функций, развитие одаренных детей. Социология выявляет особенности интеллектуального развития общества в условиях XXI в., связывает процесс интеллектуального развития с производством духовности, нравственности, духовной санации общества, формированием интеллектуальной элиты, с прекращением войн, терроризма, решением глобальных проблем современности на основе разумности и гуманности. Экономика исследует аспекты влияния интеллектуального развития на процесс формирования нового экономического мышления, направленного на изучение вопросов интеллектологии труда современного специалиста.

Учитывая рассмотренные выше междисциплинарные характеристики, мы выделили значимые аспекты содержательной трактовки понятия «интеллектуальные основы социальной жизни», которые рассматриваем с позиции ценности, системы, средства, процесса, результата. Конечно, такое аспектное разделение понятия не означает нарушения его целостности. Ценностная характеристика интеллектуальных основ социальной жизни предполагает рассмотрение интеллекта как ценности государственной, общественной и личностной.

В нашем понимании интеллектуальные основы социальной жизни – это определенная система, обладающая характерными свойствами. Как определенная система, она включает некоторую вертикальную и горизонтальную, концентрическую составляющие. Следует учитывать и территориально-региональную и национально-этническую специфику интеллектуальных основ, разные условия и возможности регионов, социально-экономические факторы. Интеллектуальные основы социальной жизни – это процесс, так как интеллектуальные процессы формируются в результате интеллектуальной деятельности. Движение от целей к результату – это процесс субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия педагогов и студентов, когда студент превращается из пассивного объекта в субъект интеллектуального взаимодействия. Результат процесса формирования интеллектуальных основ социальной жизни – это формирование определенного типа человека разумного, специалиста-интеллектуала, подготовленного к включению в любую интеллектуальную систему. Интеллектуальные основы социальной жизни можно рассматривать как средство формирования общечеловеческих гуманных качеств личности, востребованных в современном социокультурном пространстве. Цивилизационный подход в совершенствовании интеллектуальных основ социальной жизни предполагает учет и изучение того своеобразного и самобытного, что есть в организации социальной жизни целого региона.

Таким образом, интеллектуальные основы социальной жизни формируются сложным комплексом понятий, сил, в которых природные явления и процессы являются только одним из элементов. Ведущая роль в развитии интеллектуального потенциала общества принадлежит системе образования, в т. ч. высшего профессионального. На основе условий, созданных природой, в системе образования проявляется сложное взаимодействие интеллекта индивидов, которое формирует новые целостности – общественный интеллект, интеллект общества, которые рассматриваются как социальные системы. Интеллектуальный труд как фундаментальная форма интеллектуальной деятельности лежит в основе развития многообразных типов организации социальной жизни.

### Список литературы

1. Егорова Г.И. Интеллектуальное и социальное взаимодействие в параметрах проблемного поля жизнедеятельности современного студента. Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.И. Бражник. – СПб.: Экспресс, 2012. – С. 233–340.
2. Егорова Г.И. Возрождение интеллигенции России – национальный приоритет современного образования. Специфика педагогического образования регионах России: сб. науч. тр. V-й Всерос. науч.-практ. конф. – Тюмень; СПб., 2012. – С. 32–36.
3. Субетто А.И. Россия и человечество на «перевале» истории в преддверии третьего тысячелетия. – СПб.: ПАНИ, 1999. – 827 с.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2002. – 240 с.

## **Образовательная услуга как ценностно-гуманистическое действие**

В статье раскрывается суть понятия «образовательная услуга» и рассматривается целеполагание использования термина «услуга» по отношению к образовательно-воспитательному процессу. Определяются финансово-экономические и аксиологические факторы, обосновывающие применение этого термина в образовании. Выявляются ожидания от образовательной услуги отдельно каждой группы потребителей: государства, общества, обучающихся, родителей, работодателей. Раскрывается ценностно-гуманистический характер образовательной услуги.

The article reveals the essence of the concept of "educational service" and goal-setting is considered using the term "service" in relation to education, enforcement and educational process. Determined by financial, economic and axiologicheskies factors justifying the use of this term in education. Identified expectations of educational services separately each group of consumers: the state, society, students, parents, employers, teley. Expands to the value-humanistic character of educational services.

*Ключевые слова:* услуга, воспитательный процесс, образовательная услуга, государство, родители, образовательно-воспитательный процесс.

*Key words:* services, educational process, educational services, government, parents, educational and upbringing process

В начале XXI в. образовательно-воспитательный процесс впервые стал рассматриваться как услуга, адресованная потребителям, в качестве которых выступали: государство, общество, родители, учащиеся, работодатели.

Термин «услуга» привлек к себе внимание общественности, в том числе педагогических сообществ, родителей и ученых. Вопрос целесообразности, полезности, уместности применения данного термина по отношению к образовательно-воспитательному процессу обсуждался в средствах массовой информации, подвергался анализу и оценкам ученых.

Рассмотрим вопрос соответствия значения слова «услуга» деятельности школы, имманентную взаимосвязь сути данного термина с организацией образовательно-воспитательного процесса.

История понятия «услуга» начинается с древних времен, когда оно стало неотъемлемой частью древнеримского частного права и называлось договором найма. Это был особый тип договоров, основанием отнесения к которому являлся критерий наличия овеществленного результата.

В современном обществе круг предоставляемых услуг практически не ограничен и весьма разнообразен.

В словаре В.И. Даля описано действие оказания услуги, в соответствии с которым оказать услугу означает услужить, угодить, быть полезным, сделать нужное, угодное дело [11, с. 1863–1866].

Трактовка понятия услуга есть в словаре С.И. Ожегова: «услуга – это действие, приносящее пользу или помощь другому» [12, с. 837].

Определение «услуга» содержится в п. 5 ст. 38 Налогового кодекса РФ (ч. 1) от 31 июля 1998 г. № 146-ФЗ: «Услугой для целей налогообложения признается деятельность, результаты которой не имеют материального выражения, реализуются и потребляются в процессе этой деятельности» [3].

М.Н. Малеина считает, что услуга – это «определенное действие, результат которого не имеет вещественного воплощения и неотделим от личности исполнителя. Вместе с тем услуга имеет результат – удовлетворение имущественных, культурных, эстетических, информационных потребностей, обеспечение состояния здоровья, безопасности, приобретение навыков, опыта, образцов поведения» [19, с. 8–16].

По мнению Д.И. Степанова, услуга представляет собой разновидность объектов гражданских правоотношений, выраженную «в виде определенной правомерной операции, т. е. в виде ряда целесообразных действий исполнителя либо в деятельности, являющейся объектом обязательства, имеющей нематериальный эффект, неустойчивый вещественный результат, либо овеществленный результат, связанный с другими договорными отношениями, и характеризующейся свойствами осуществимости, неотделимости от источника, моментальной потребляемости, неформализованности качества» [24, с. 198].

Из краткого обзора следует, что отношения участников образовательно-воспитательного процесса имеют черты, характерные для услуги: это целесообразная, полезная деятельность той или иной потребительной стоимости; определенное действие, результат которого не имеет вещественного воплощения; неформализованность качества; неотделимость от источника; удовлетворение культурных, духовно-нравственных, образовательных потребностей.

Образовательная услуга, так же как и любая иная услуга, имеет определенную ценность. Вместе с тем ст. 43 Конституции Российской

Федерации гласит: «Каждый имеет право на образование. Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях» [2, с. 28–29].

В п. 3 ст. 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закреплены государственные гарантии реализации права на бесплатное образование в Российской Федерации всех граждан: «В Российской Федерации гарантируются общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые» [10].

Из высшего нормативно-правового акта Российской Федерации и указанного федерального закона следует, что все граждане России имеют право на получение образовательной услуги бесплатно. Кто же обеспечивает это право? Образовательные услуги финансируются из федерального, региональных и муниципальных бюджетов, а потребителями этих услуг являются граждане; иными словами, термин «услуга» в образовании отражает не общепринятую схему «товар – деньги», а новые финансово-экономические механизмы: подушевой норматив финансирования, государственное (муниципальное) задание образовательной организации, а также новый, ранее не применяемый механизм движения денежных средств, обеспечивающий их доведение до адресата – непосредственно до образовательной организации.

Ранее образовательные организации были отделены от процессов финансирования. Экономика образования была прерогативой муниципальных органов управления образованием. Исключительным правом планирования и распоряжения денежными средствами располагали финансовые органы регионального уровня и муниципальные органы управления образованием. Принципом финансирования было удовлетворение потребностей образовательных организаций, а процедура учета этих потребностей была далеко не совершенной. Все школы получали то, что было закуплено централизованно, без учета особенностей образовательных программ и потребностей каждого учреждения. Применялось и так называемое финансирование «по смете», при котором денежные средства доводились непосредственно до образовательных организаций в соответствии с ранее утвержденной сметой (бюджетом образовательной организации), что исключало самостоятельность и оперативное управление финансовыми средствами. В настоящее время образовательные организации получают государственное (муниципальное) задание, которое обеспечивается в соответствии с объемом предоставляемых услуг.

В соответствии с принципом нормативного подушевого финансирования все виды деятельности образовательных организаций (образовательные услуги) являются расчетными. Общий объем финансирования образовательных организаций определяется программами, образовательными услугами, реализующимися в данной организации и количеством учащихся, поскольку в данном финансовом механизме соблюдается принцип «деньги следуют за учеником». Это значит, что деньги следуют за учеником в образовательную организацию любой формы собственности. Реализация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного и общего образования всех уровней (начального, основного общего и полного (среднего) общего) частными образовательными организациями (негосударственными, некоммерческими, коммерческими) финансируется по тем же принципам и нормативам.

В средствах массовой информации регулярно поднимается вопрос об ответственности государства только за образовательный минимум. На наш взгляд, такие заявления некомпетентны, безответственны, провокационны и вносят панику в гражданское общество. Государство гарантирует бесплатное образование в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом. Достаточно беглого взгляда, чтобы увидеть, какие требования к программам, условиям, результатам образования и воспитания обязана обеспечить система образования. «Минимумом» это назвать нельзя. Помимо основной образовательной деятельности предусмотрена внеурочная деятельность. Количество часов учебного плана полностью выбирает нагрузку, допустимую «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях». [5]

Для получения школой финансирования в объеме, удовлетворяющем потребности, требуется создание грамотного государственного (муниципального) задания. Для каждой образовательной организации оно составляется индивидуально и отличается в зависимости от типа, особенностей реализуемых образовательных программ, программ дополнительного образования и дополнительных услуг. В связи с этим все разговоры о платности общего образования не имеют под собой оснований. Объемы финансирования определяются не только исходя из тех предметов, которые были традиционными, и они ничуть не уменьшены, но и еще десятью часами дополнительных занятий, которых раньше не было. Эта норма закреплена Федеральными государственными образовательными стандартами всех ступеней общего образования и обойти ее просто невозможно. Утверждение стандартов общего образования привело к закреплению и расширению гарантированного бесплатного образования.

Следует понимать, что государственное (муниципальное) задание – это, прежде всего, содержательное задание. Раньше школы выполня-

ли учебную программу и еще много поручений, которые на школу накладывали органы исполнительной власти. Были два элемента, которые между собой никак не увязаны: смета расходов и все, что должна сделать школа. То есть школа делала гораздо больше, чем было заложено в расчетном механизме сметы. Сегодня государственное (муниципальное) задание связывает воедино деятельность (задание) и ресурс, который дается на исполнение. Каждая строка государственного (муниципального) задания подкрепляется ресурсным обеспечением. Грамотный директор должен продумать задание так, чтобы каждое действие школы было подкреплено денежными средствами. Государственное (муниципальное) задание не может быть меньше стандарта, но оно может быть больше, т. е. сверх стандарта, и все это обеспечивается финансами.

Итак, применяя термин «услуга», мы говорим о финансовом инструменте, обеспечивающем правильное, честное распределение ресурсов, являющимся гарантом бесплатного образования, обеспечивающим социальное партнерство всех заинтересованных сторон: государства, общества, родителей, детей, работодателей. Если в понятие «услуга» и вкладывается смысл оплаты, то имеется в виду финансирование из федерального, регионального или муниципального бюджетов. Это относится не только к государственным (муниципальным) организациям, но и к образовательным организациям других форм собственности (негосударственной – общественные, некоммерческие организации; коммерческой), а также к индивидуальным предпринимателям.

По нашему мнению есть еще одна сторона взаимоотношений школы с родителями и детьми, которая придает образовательному процессу характер услуги.

Выше отмечалось, что услуга – это действия, направленные на удовлетворение потребностей, в том числе, образовательных. Значение слова «услуга» – услужить, угодить, быть полезным. Система образования полезна для детей, родителей и общества, она должна удовлетворять их образовательные и воспитательные потребности.

На наш взгляд «угождение» образовательным и воспитательным потребностям – принцип, имеющий особое значение в условиях функционирования множества институтов социализации подрастающего поколения, конкурирующих между собой и стремящихся к увеличению численности своей целевой аудитории.

Наша отечественная школа не привыкла к конкуренции – дети и молодежь приходят в образовательные организации всех уровней в любом случае. У российской школы никогда не было и, надо признать, и сейчас нет конкурентов, имеющих сопоставимые ресурсы. Образование получают все граждане Российской Федерации. Правом на дошкольное образование наделены в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дети с двух месяцев! С 6,5 лет дети получают право на начальное, основное и полное (среднее) общее

образование. Правом на бесплатное профессиональное образование наделены все граждане Российской Федерации. Правом на получение высшего образования наделены все граждане Российской Федерации на конкурсной основе. Общее дошкольное, начальное, основное и полное (среднее) образование является обязательным для каждого. Это значит, что все дети придут учиться в школу, а часть из них придет в организацию профессионального образования. Образовательные организации не останутся без потребителей их услуг при любом качестве образования и при любых условиях организации учебно-воспитательного процесса. Образование – единственный социальный институт, через который проходят все без исключения граждане России. В какую бы организацию не пошел учиться гражданин – частную, государственную, муниципальную, региональную – эта организация имеет лицензированные образовательные программы и аккредитацию – значит, она входит в систему образования. Не имеет значения, в какую образовательную организацию придет ребенок – частную, государственную, муниципальную. В любом случае он придет в систему образования. Системе образования не надо бороться за аудиторию, за ребенка.

Вместе с тем наступило время, когда школа, система образования оказались в конкурентном поле. В информационном обществе, в обществе знаний образование является не единственным социальным институтом формирования личности. На формирование личности оказывают влияние средства массовой информации и коммуникации, семья, религия. Первые два – средства массовой информации и коммуникации – обладают ресурсом, сопоставимым с образованием и по охвату и по силе воздействия.

Эту мысль подтверждает А.Г. Асмолов: «Образование сегодня не единственный институт социализации личности», «Кто с нами станет конкурировать? В информационную эпоху после перехода от индустриального общества к постиндустриальному главным институтом образования и социализации являются средства массовой информации, а теперь еще и коммуникации.

Сегодня СМИ – это институт развития личности или ее деградации, это институт лепки, формирования многих ценностных установок, позиций» [14, с. 282].

С. Н. Гавров и Н. Д. Никандров пишут: «Помимо системы образования (семья и различного рода образовательные учреждения) наиболее серьезное воздействие на человека оказывают гибкие, хорошо улавливающие и выражающие дух времени средства массовой информации (кино, телевидение, реклама и так далее), а также буквально все то, что представляет для человека материальную или нематериальную (духовную, ментальную) ценность» [18, с. 22].

Появился Интернет – единственный по охвату населения конкурент системе образования. Численность граждан, пользующихся Интернетом,

неизменно растет с каждым годом; средства массовой информации в условиях рыночной экономики активно развивают технологии, материально-техническую базу, профессионализм кадров и становятся достойным конкурентом системе образования. Если школа не будет ориентирована на запросы и ожидания общества, обучающихся, родителей, работодателей – смысл ее как института формирования личности, гражданина будет потерян. Ее место займут заинтересованные структуры, общества и сделают будущее не наше, а для нас, в соответствии со своим видением места России в мире. Каждый социальный институт видит задачу формирования личности по-своему и это видение не всегда совпадает с традиционными российскими ценностями, при том, что целью воздействия всегда являются ценностные ориентиры. С. Н. Гавров и Н. Д. Никандров пишут: «...при всех различиях в формах и средствах сутью таких воздействий всегда прямо или косвенно является изменение ценностей человека, группы людей, всего общества» [18, с. 22].

Став услугой, образование принимает на себя обязательство быть конкурентоспособным по отношению к другим институтам социализации подрастающего поколения. Необходимо понимать, что формирование гражданской идентичности, солидарности, взаимопонимания, взаимодоверия и взаимодействия граждан в многоконфессиональном и многонациональном обществе – государственная задача Российской Федерации. Это значит, что главным институтом формирования личности должно стать образование.

Следует учитывать, что характерной чертой услуги в образовании является учет в образовательно-воспитательном процессе ожиданий государства, общества и всех участников образовательных отношений – родителей, учащихся и учителей. Иными словами, образование как услуга – это меры, которые позволяют развернуть всю систему лицом к тем, для кого и ради кого она создана. Учет актуальных запросов социально-экономической сферы, развивающегося общества, каждого ученика и их родителей и умение ответить соответствующими условиями образовательного процесса, программами и педагогическими технологиями говорят о реализации принципа социального партнерства между образованием, государством и обществом. По мнению А. Г. Асмолова образование нельзя рассматривать как сферу обслуживания без учета особенностей процесса, т.к. в этом случае «...социально-ролевые отношения между обществом и образованием начинают выстраиваться в плоскости отношений между клиентами и продавцами образовательных услуг. Если общество по отношению к образованию явно или неявно занимает социальные позиции потребителя и клиента, то взаимодействия между обществом и образованием устанавливается по принципу прагматического обмена («ты – мне, я тебе») и складывается оппозиция «мы – они», нарушающая отношения социального партнерства между образованием, обществом и государством» [16, с.12–13].

Финансово-экономические механизмы, условия жесткой конкуренции, необходимость учета аксиологических задач времени определяют характер отношений между государством, системой образования, обществом, родителями и детьми как социальное партнерство, которое предполагает взаимобязательства сторон, поскольку каждая из них вправе ожидать результат, в котором заинтересована.

Рассмотрим, что ждет от образования общество. Ожидания потребителей образовательных услуг формализуются в результаты. Что сегодня принято считать результатом образования? Результат образования – это личные достижения учащегося, развитие его потенциала, формирование нравственности, патриотизма, гражданского сознания и российской идентичности.

Следует отметить, что произошла передача, делегирование ответственности за полученные знания со школы и учителя на самого учащегося. Утверждение, что государство обязано обеспечивать результаты в виде оценок и принимать на себя ответственность за ожидаемый обучающимися и их родителями уровень знаний, не соотносится с целью государственной образовательной политики. Предметом договоренности между образованием и общественностью является не результат в виде оценок, баллов, поступления в вуз, а содержание предметных областей и создание условий для развития личности путем обучения, воспитания, самообразования и саморазвития. В п. 4 ст. 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится: «В Российской Федерации реализация права каждого человека на образование обеспечивается путем создания федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления соответствующих социально-экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различных уровней и направленности в течение всей жизни» [9].

На что должно быть ориентировано образование в условиях быстро меняющегося мира, чему должна учить школа, какие эффекты образования человеку потребуются в течение всей жизни? По мнению авторов доклада Общественной палаты Российской Федерации «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» учет интересов всех сторон общественного договора есть гарантия того, что образование «станет силой, консолидирующей общество, станет основой экономики знаний, сделает российскую цивилизационную модель конкурентоспособной в условиях глобальных вызовов XXI века» [4, с. 44].

Разделим потребителей услуг образования на целевые группы (государство, региональная экономика, работодатели, общество, школа, педагоги, родители, учащиеся), поскольку каждая из них видит целепо-

лагание образования по-своему и ожидает результаты, в зависимости от своих ценностно-мотивационных установок.

Итак, начнем с государства. Экономический подъем, который обеспечивают люди, обладающие знаниями и способностями, не может быть самодостаточным, России нужен социальный, нравственный эффект, формирование ценностно ориентированных норм, установок и моделей поведения россиян, гражданской и культурной идентичности и консолидация общества.

Впервые в истории образования в Федеральные государственные стандарты всех ступеней образования [6–8] включена «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [1, с. 23].

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России подчеркивается: «Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России является ключевым фактором развития страны, обеспечения духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей, политической и экономической стабильности. Невозможно создать современную инновационную экономику, минуя человека, состояние и качество его внутренней жизни. Темпы и характер развития общества непосредственным образом зависят от гражданской позиции человека, его мотивационно-волевой сферы, жизненных приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей. Воспитание человека, формирование свойств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития России» [1, с. 23].

Региональная экономика нуждается в обеспечении рынка труда квалифицированными кадрами, обеспечивающими инновационное развитие регионов в условиях перехода к рыночной экономике и постиндустриальному, информационному обществу.

Для работодателей на первый план выходят требования к компетентностям работников: быстрая обучаемость, способность к переобучению и освоению новых квалификаций, профессий, общая эрудированность и интеллект, инициативность, ответственность, мобильность, коммуникабельность, умение работать в команде, ориентироваться в ситуации. Однако следует отметить актуальность высказывания Аристотеля, в котором отражено ожидание общества к качествам человека-работника: «потребность к восприятию культурных ценностей, умение правильно судить обо всем, а не делать из него узкого профессионала в одной из областей» [13, с. 43].

Исторически сложилось, что общество ожидает от образования формирования навыков для успешной социализации в современном мире, гражданского патриотизма и любви к Родине, приобщения к национальной культуре и общечеловеческим ценностям, то есть всего, что обеспечит определенный порядок в обществе. По мнению

И. А. Суриной, «усвоение ценностей и норм, выработка системы ценностных ориентаций на уровне личности составляет необходимую основу формирования личности и поддержания нормативного порядка в обществе» [22, с. 164].

Авторы доклада Общественной палаты Российской Федерации подчеркивают: «Национальная образовательная политика должна быть выражением общественного договора между всеми субъектами образования – его заказчиками, его исполнителями, его благоприобретателями» [20, с. 44] Общественный договор или социальный заказ формируется в соответствии с требованиями, ожиданиями участников образовательных отношений.

С учетом социологических исследований по проблеме формирования социального заказа образовательному учреждению, проведенного сотрудниками Центра социологических исследований и социального проектирования Пермского государственного педагогического университета (Н. Н. Агафонова, Р. А. Брежач, Д. Н. Жадаев) [21] сформулируем ожидания родителей, обучающихся и педагогов от образовательной услуги.

Родителям важны современное оснащение образовательного процесса и эффективные педагогические технологии, качество, доступность, безопасность образования, создание комфортных условий в школе, уважение к личности ребенка и обеспечение его развития, достижение ребенком успехов в познавательной, ценностно ориентированной, коммуникативной и иной деятельности, которые обеспечивают и гарантируют человеку успешность в профессиональной карьере, материальном устройстве собственной жизни, в личных взаимоотношениях с другими людьми.

Кроме того, традиционно у родителей есть и исключительно прагматичные ожидания – хорошие оценки, успешная сдача ЕГЭ и поступление в вуз.

Для учащихся школа – это гуманистические подходы, современные условия образовательного процесса, благоприятная атмосфера, создание стимулов к обучению и грамотной мотивации учебной деятельности, возможность выбора форм, методов, технологий обучения и содержания учебного материала, создание особой коммуникативной среды, диалогического режима общения в учебной деятельности и создание ситуации успеха.

Ожидания школы и педагогов от образования как услуги можно назвать прагматичными: достаточность финансирования, создание условий в образовательной организации в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами всех ступеней, совершенствование материально-технической базы, сопоставимая со средней по региону заработная плата, профессиональный рост, социальные льготы.

Итак, ожидания родителей, детей, экономики, работодателей от образования – ориентация на успешность и практикоориентированность. Интересы учеников и их родителей, в первую очередь, связаны с таким образованием, которое было бы современным, безопасным, эффективным, обеспечивало переход на следующую ступень обучения, способствовало развитию индивидуальных способностей, помогало накапливать навыки, необходимые для дальнейшей успешной социализации и профессиональной карьеры, обеспечивало личностную перспективность и благополучие.

Однако, опираясь на изложенное, мы можем утверждать, что образовательная услуга не может опираться только на «заказ» родителей, учащихся, экономики и заключаться в повышении знаниевой компоненты, повышении качества образования, современном оснащении учебного процесса, использовании новых технологий.

А.Г. Асмолов указывает что «образование есть приобщение нового поколения детей, подростков и молодежи к ведущим ценностям отечественной и мировой культуры, что образование – это формирование гражданской идентичности личности и духовной солидарности общества» [15, с. 281].

По мнению И. Калины, образование как услуга – это всестороннее, многогранное развитие обучающихся, как интеллектуальное, так и духовное. «Под образованием как услугой мы понимаем не его превращение в сферу услуг в том смысле, что услуга оплачивается. Люди, оплатившие услугу, непременно ждут результата, не важно, какой ценой достигнутого. Под образованием как услугой мы понимаем услугу в интеллектуальном, нравственном, духовном, физическом, эстетическом развитии школьника, студента. Образование как услуга ориентирует человека в его жизнедеятельности не на натуральные блага, которые важны и необходимы, но на безусловные блага, связанные с его душевным комфортом: признание, уважение, доброе имя, счастье, удовольствие, успех в жизни и т.д. Если образование как услуга будет ориентировать учащегося исключительно на достижение натуральных, материальных благ, оно будет формировать у развивающейся личности главным образом прагматические установки» [23, с. 47].

Не может быть исключительной и прагматичная задача повышения уровня оплаты труда, социальной защищенности педагогов. Родители, обучающиеся, учителя составляют общество, а с позиции общества их приоритеты иные – отличные от личных позиций каждой группы. Для общества образование как услуга, в первую очередь, должна быть нацелена на достижение ценностно-гуманистических результатов – развитие духовно-нравственной сферы личности, формирование толерантности, культурной идентичности представителей различных социальных групп и национальных культур, социальная консолидация граждан.

Только учитывая ожидания всех сторон социального партнерства – государства, общества, работодателей, педагогов, родителей и детей мы сможем достичь цель образования, которая по словам И.В. Бестужева-Лады: «Это – воспроизводство Личности, Родителя, Гражданина, Работника. Все с большой буквы и именно в приведенной последовательности приоритетов...» [17, с. 351].

Изложенные особенности современного образования, финансово-экономические условия, функции школы, как института социализации личности и задачи, конкурирующих с ней институтов, позволяют нам сделать заключение о том, что значит термин «услуга» применительно к образованию.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что образовательная услуга – это педагогически целесообразное личностно ориентированное, ценностно-гуманистическое действие, направленное на создание условий образовательно-воспитательного процесса и формирование образовательных программ, обеспечивающих развитие, саморазвитие, самовоспитание личности и получение аксиологических, духовно-нравственных, эстетических, культурных, физических результатов обучающимися; отвечающее требованиям и ожиданиям участников образовательных отношений, общества и государства; имеющее отсроченные социальные, экономические, общественные, личностные и ценностно-гуманистические эффекты.

По нашему мнению, термин «услуга» в образовании говорит об учете в учебно-воспитательном процессе «гражданского заказа» всех участников социального партнерства.

Следует отметить, что никогда образование не было так открыто и ориентировано на потребности населения, общества, региона. Именно сейчас образование должно играть, в прямом смысле слова, ведущую роль в социально-экономическом развитии России. Для этого важен «надведомственный» и «межведомственный» характер образования, умение видеть надстройки общественного, социального развития, выстраивать опережающие стратегии развития образовательных организаций, основанных на анализе регионального развития, потребностей экономики, общества, родителей и обучающихся. Залог успеха в социальном партнерстве потребителей, поставщиков образовательной услуги и государства – гарант обеспечения услуги.

Важно отметить, что ведущая роль образования в условиях функционирования множества социальных институтов возможна при условии, если образовательная услуга не только выполняет текущий заказ потребителей, но и формирует его на основе опережающего прогноза и с учетом ценностно-гуманистических ориентиров России. Перед педагогическим сообществом, которое стремится построить новую систему образования, адекватную современности, встает сложная двойная задача: с одной стороны – соответствовать текущим ожиданиям, с другой –

формировать новые образовательные и ценностно-гуманистические потребности.

Итак, в статье приведены обоснования применения термина «услуга» в образовании. Изложенное доказывает, что понятие услуга в образовании отражает: финансово-экономические механизмы, обеспечивающие право на общедоступное бесплатное образование; готовность системы образования конкурировать с другими социальными институтами формирования личности; открытость образования запросам участников образовательных отношений, соответствие ожиданиям государства, общества, экономики, родителей и обучающихся; характер деятельности, направленный на результат, выражающийся в интеллектуальном, нравственном, духовном развитии, формировании традиционных российских ценностных установок и гражданской идентичности личности.

Образование как услуга представляет собой личностно, ценностно-гуманистически ориентированную систему, учитывающую потребности, ожидания и особенности каждого участника социального партнерства, развивающуюся со временем и опережающую время, обеспечивающую развитие аксиологических потребностей граждан.

Таким образом, образование оказывает услугу государству, обществу, гражданам. И такая постановка вопроса ни в коей мере не принижает и не уменьшает заслуг образования, напротив она возвышает его авторитет и ценностно-гуманистическую роль в процессе развития общества.

#### Список литературы

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Сер. «Стандарты второго поколения». – М.: – 2009 – С. 23.
2. Конституция Российской Федерации. – М.: Юридич. лит-ра, 2009. – С. 28–29.
3. Налоговый кодекс РФ (ч.1) от 31 июля 1998 г. № 146-ФЗ.
4. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? // Докл. Обществ. палаты / РФ. – М.: ГУ ВШЭ. – 2007. – С. 44.
5. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29.12.2010 № 189. «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 06 окт. 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сент. 2011 г. № 2357.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 17 дек. 2010 г. № 1897.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
11. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – СПб., 1863–1866.
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1991. – С. 837.
13. Аристотель. Политика // Собр. соч.: в 4 т.; пер. с древнегреч.; под общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1975–1983. – Т.4. 1983. – С. 43.
14. Асмолов А.Г., «Российское образование: тенденции развития, проблемы, перспективы» // Науч. основы развития образования в XXI веке. 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП. – СПб. – 2011. – С. 282.
15. Асмолов А.Г. Российское образование: тенденции развития, проблемы, перспективы // Научные основы развития образования в XXI веке. 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП». – СПб. – 2011. – С. 281.
16. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 12–13.
17. Бестужев-Лада, И.В. Цели образования: идеал, оптимум, норма // Научные основы развития образования в XXI веке. 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП. – СПб. – 2011. – С. 351.
18. Гавров С.Н., Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности // Вестн. УРАО. – М., 2008. – № 5. – С. 22.
19. Малеина М.Н. Договор об оказании театральных услуг. – М.: Законодательство, 2006. – № 8. – С. 8–16.
20. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? // Докл. Обществ. палаты РФ. – М.: ГУ ВШЭ, 2007. – С. 44.
21. Содержание общественного заказа системе образования: эффективные механизмы способов оформления профессиональной среде и механизмы предъявления результатов выполнения общественного заказа профессиональным сообществом // Материалы социологического исследования по проблеме формирования социального заказа образовательному учреждению, проведенного сотрудниками Центра социологических исследований и социального проектирования Пермского государственного педагогического университета. – Пермь: ПГПУ, - 2009. – 114 с.
22. Сурина И.А. Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 4. – С. 164.
23. Калина И.И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2012. – С. 47.
24. Степанов Д.И. Услуги как объект гражданских прав: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2004. – С. 198.

## **Дополнительное профессиональное педагогическое образование как стратегический ресурс развития системы образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»**

В статье рассматривается проблема формирования инновационной системной модели повышения квалификации педагогов и руководителей в соответствии со стратегическими задачами развития дополнительного профессионального образования. Показано, что системное взаимодействие целей, форм, средств, содержания и условий данного уровня образования на основе методологии управления знаниями обеспечивает результативность обучения педагогов. Обосновано, что развитие региональной системы дополнительного профессионального образования способствует укреплению инновационного потенциала региона.

The article concerns the problem of formation of an innovative system model of professional development of teachers and managers in accordance with the strategic objectives of the development of additional professional education. It is shown that the interaction of the system goals, forms, tools, content and conditions of this level of education based on the methodology of knowledge management ensures effectiveness of the training of teachers. It is proved that the development of a regional system of additional vocational training provides strengthening of the innovation potential of the region.

*Ключевые слова:* Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, подготовка педагогических кадров.

*Key words:* Federal Law «On Education in the Russian Federation», continuing professional education, training, preparation of teaching personnel.

Дополнительное профессиональное образование – это вид образования, обеспечивающий профессиональное и личностное совершенствование человека в последипломный период его деятельности в течение всей жизни. В ст. 76 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчёркивается, что дополнительное профессиональное образование «направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение со-

ответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» и «осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)» [1].

К сожалению, Закон об образовании не содержит специальных статей ни о педагогическом, ни о дополнительном профессиональном педагогическом образовании. Дополнительное профессиональное педагогическое образование – это самостоятельный, особо значимый в современных социально-экономических условиях вид образовательной деятельности по оперативному повышению профессионального уровня педагогических кадров, своевременно обеспечивающий соответствие их «квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды»

В соответствии с требованиями Закона «Об образовании в РФ», федеральных государственных образовательных стандартов и других нормативных документов система дополнительного профессионального педагогического образования призвана в кратчайшие сроки переучить работающих учителей, чтобы они овладели современными профессиональными знаниями, умениями и навыками. Педагоги начала XXI в. должны овладеть не только новыми образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания подрастающего поколения, но успешно реализовать долгосрочные цели системы образования. Для этого система дополнительного педагогического образования должна обеспечить переход на новую методологию профессиональной деятельности педагога – системно-деятельностный подход, работу на результат, зафиксированный в требованиях государственных образовательных стандартов, предполагающий введение целого спектра новых нормативно-правовых и финансово-экономических регуляторов.

В современных условиях основными проблемами в развитии дополнительного профессионального образования в России, как отмечается в «Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников образовательных учреждений» являются:

- «несоответствие требованиям профессионального стандарта текущей профессиональной деятельности значительного числа педагогов, которые не имеют необходимых знаний и квалификации для осуществления профессиональных действий, направленных на обучение, воспитание и развитие учащихся, формирование предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов;

- безадресный и неперсонифицированный характер определенной части программ повышения квалификации;

- наличие разрыва между содержанием, технологиями и образовательными результатами основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов, разработанных на основе дей-

ствующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки "Образование и педагогические науки", и требованиями к компетенциям выпускников, предъявляемым профессиональным стандартом педагога и работодателями» [2].

Переход педагогов на новые виды и новые условия профессиональной деятельности – это профессионально грамотная деятельность по реализации требований ФГОС к знаниям, умениям и личностным качествам обучающихся в системе образования, т. е. приобретение новой квалификации педагогами уже в настоящей социально-экономической ситуации, а не в отдалённом будущем.

Эта стратегическая задача системы дополнительного профессионального педагогического образования решается на основе выработки единого методологического подхода к развитию современного работающего педагогического состава. Сегодня в регионах развернулось масштабное переобучение работников школьных и дошкольных образовательных организаций новым формам, методам и технологиям обучения и воспитания детей в условиях модернизации системы образования в связи с принятым Законом об образовании и введением ФГОС.

В стране сложилась и продолжительное время успешно функционировала система дополнительного педагогического образования: институты повышения квалификации, факультеты дополнительного образования в вузах, территориальные методические кабинеты, методические объединения в образовательных учреждениях. За последние десятилетия система претерпела некоторые изменения, особенно в формах работы с педагогами. Однако в условиях развивающегося информационного общества этих изменений оказалось недостаточно.

Именно эта традиционная система дополнительного профессионального педагогического образования призвана была быстро ответить на вызовы общественного развития начала XXI в., обеспечить возможность срочно подготовить педагогов к работе в новых условиях развития информационного общества, как того требует Закон «Об образовании в РФ». Но сложившаяся в индустриальную эпоху система образования и система повышения квалификации на рубеже XX–XXI вв. перестала соответствовать требованиям личности и общества о необходимом уровне профессионализма и развития личностных качеств, востребованных глобально развивающимся миром.

Как свидетельствуют многочисленные исследования мировой системы образования, подавляющее большинство людей в начале XXI в. оказалось профессионально и функционально неграмотным. Это относится к компьютерной, методологической, правовой, технологической, политической, социально-коммуникативной, общекультурной, поведенческой грамотности.

Более того, педагогический корпус, обязанный быстро подготовить

людей в системе образования к произошедшим общественным изменениям, сам оказался не готов к ним. В XXI в. перед педагогами общество поставило поистине историческую задачу: обеспечить высокий профессионализм и функциональность человека в условиях глобальных изменений в пределах одного поколения людей.

Чтобы современные педагоги оказались готовыми выполнить возложенную на них историческую миссию, система дополнительного педагогического образования должна была определить приоритеты своей деятельности.

Среди системных приоритетов системы ДПО по реализации государственной политики в сфере дополнительного профессионального образования как стратегического ресурса развития образования исследователи называют следующие:

- всестороннее обеспечение доступности, качества и периодичности ДПО для педагогов в соответствии с требованиями Закона «Об образовании в РФ» (2012), Государственной программы развития образования на 2013 – 2020 годы (2012), ФГОС (2010 и др.) и др.

- развитие системной модели дополнительного профессионального образования как стратегического ресурса развития педагогических кадров на основе методологии управления знаниями в учебном процессе и гибко организованных вариативных форм дополнительного профессионального педагогического образования на протяжении всей трудовой жизни педагога;

- разработку и внедрение в практику обучения педагогов системно-деятельностного подхода, системной методологии управления знаниями обучающихся в ходе учебного процесса и освоения требований ФГОС как ведущего фактора изменения профессионального мышления педагога в связи с современными требованиями информационного общества к качеству образования;

- усиление реализации компенсаторной и адаптационной функций дополнительного педагогического образования в системе профессиональной подготовки работающих педагогов. Разработка для обучения педагогов новых учебно-методических комплексов, ориентированных на профессиональное выполнение требований Закона об образовании и федеральных стандартов на всех ступенях системы образования;

- повышение качества результатов профессиональной готовности педагогов на всех уровнях и во всех формах ДПО на основе научной разработки современных учебно-методических материалов, используемых преподавателями на занятиях в ходе курсовой подготовки и переподготовки.

Приоритеты развития системы ДПО по реализации государственной политики в сфере дополнительного профессионального педагогического образования как стратегического ресурса развития всей системы образования формируются на основе современной законодательной и нор-

мативно-правовой базы федерального и регионального уровней. На федеральном уровне приняты и действуют: Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г., Стратегия развития информационного общества РФ до 2020 г., План действий по модернизации общего образования на 2011–2015 гг. (О реализации национальной инициативы «Наша новая школа»), Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг., Указ Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС всех уровней образования, Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников ОУ, Федеральный стандарт деятельности педагога и др. [3].

На основе вышеназванных государственных нормативных документов в регионах активно формируется инновационная системная модель повышения квалификации педагогов и руководителей на принципах системного научно-педагогического обеспечения современного профессионального мышления педагогов, адекватного требованиям профессионального стандарта учителя.

Системная перестройка профессионального мировоззрения педагогов осуществляется на основе трансформации моделей модульного, персонифицированного обучения педагогов, превращения их в системную модель овладения современными профессиональными знаниями и умениями по управлению знаниями учащихся для освоения ими требований ФГОС на всех уровнях системы образования.

Анализ современной научной литературы и практики работы системы ДПО обозначил современные системные компоненты формирующейся модели ДПО: цели, функции, методологию, формы и средства, содержание, условия реализации целей, систему взаимодействия всех компонентов на основе методологии системного управления знаниями, обеспечивающей достижение запланированных результатов.

Целью современной системы дополнительного педагогического образования является приведение профессиональной компетентности работающих педагогов в соответствие с новыми требованиями и условиями их деятельности на основе современных нормативных актов и, в первую очередь, Закона об образовании в РФ и федеральных государственных образовательных стандартов.

В соответствии с целью претерпевают изменения функции ДПО педагогов. Повышается роль компенсаторной функции, призванной обеспечить овладение новыми, в первую очередь, методологическими знаниями и на их основе соответствующими времени профессиональными умениями. Главным здесь становится овладение системной методологией управления знаниями учащихся. Это означает овладение новой для педагога методологией профессиональной деятельности в соответ-

ствии с современными вызовами развития информационного общества и принятыми нормативными требованиями.

Реализация адаптационной функции предполагает научить педагогов в системе ДПО соответствовать по своим личностным качествам современным условиям и обстоятельствам педагогической деятельности на основе приобретённых новых профессиональных знаний, умений и навыков.

Методология достижения целей ДПО педагогов – системное управление знаниями с ориентацией на достижение стандарта (запланированного результата) профессиональной деятельности обеспечивает современное применение компенсаторной и адаптационной функций при условии использования таких форм и средств системы ДПО, как адресные, персонифицированные, корпоративные, модульные программы, позволяющие осуществить индивидуальное, групповое, коллективное, диалоговое, дистанционное профессиональное обучение педагогов.

В связи с новыми задачами содержание обучения в системе ДПО становится более индивидуально ориентированным, так как определяется специальностью педагога, требованиями нормативных документов и стандартов профессиональной деятельности, предыдущими знаниями и умениями в профессии, личными потребностями обучающихся и их мотивацией.

Становятся особо значимыми условия реализации целей ДПО. Теперь – это возможность выбора педагогами программ, форм и средств обучения, выбор андрагога (профессора-педагога) с нужной квалификацией, применение современных форм, методов, технологий работы андрагога с обучающимися педагогами на основе взаимопонимания, обмена знаниями, взаимопомощи в овладении новыми знаниями, умениями и навыками.

В системе ДПО педагогов активно разрабатываются и внедряются критерии и показатели результативности (соответствие полученных данных требованиям стандартов профессиональной деятельности), контрольно-измерительные материалы поэтапного и конечного контроля достигнутых результатов. Системное взаимодействие целей, форм, средств, содержания и условий ДПО на основе методологии управления знаниями, как показывает практика, обеспечивает в данной модели ДПО результативность обучения педагогов.

Для достижения поставленных перед системой ДПО педагогов целей необходимо оптимальное использование всех ресурсов: научных, организационных, педагогических, финансово-экономических, информационно-методических и др.

Об успешной реализации требований Закона об образовании в системе дополнительного профессионального педагогического образования на этой системной основе свидетельствует положительный опыт Ленинградской области.

В Государственной программе «Современное образование Ленинградской области»(2013) и распоряжении правительства Ленинградской области (2013) «Об утверждении плана мероприятий ("Дорожной карты") изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки в Ленинградской области", включающих мероприятия по развитию системы дополнительного педагогического образования», отмечено, что повышение качества общего образования обеспечивается на основе стимулирования труда учителей, руководящих работников общеобразовательных учреждений, развития их профессионального и творческого потенциала [4].

В области с 2011 г. реализуется федеральная программа «Подготовка управленческих кадров в сфере здравоохранения и образования в 2011–2014 гг.», в рамках которой продолжается обучение руководителей системы образования Ленинградской области. В этих документах отмечается необходимость обеспечивать не только общедоступность и бесплатность общего и среднего профессионального образования, но и его качество на основе успешной реализации программ повышения квалификации педагогических кадров, разработанных в связи с выявленными образовательными интересами и потребностями работающих педагогов.

В области организована инновационная деятельность 174 школ по введению в пилотном режиме стандарта основного общего образования, 21 школы по отработке механизмов введения стандарта среднего общего образования; сформирована эффективная система управления процессом поэтапного перехода на ФГОС: работают региональный и муниципальные координационные советы по введению стандартов; обеспечивается доступность качественного школьного образования каждому ребенку, независимо от места его проживания, обучение успешно реализуется через использование сетевых ресурсов (создано 34 базовые школы – ресурсных центра); создаются условия для индивидуализации обучения (реализация права обучающихся на выбор образовательных программ повышенного уровня и программ профильного обучения, реализация права на обучение по индивидуальному образовательному маршруту); осуществляется интеграция общего и дополнительного образования детей [5].

Особое внимание уделяется развитию инновационной деятельности образовательных организаций Ленинградской области. В соответствии с долгосрочной целевой программой «Приоритетные направления развития образования Ленинградской области на 2011–2015 годы» в области действует 368 региональных инновационных площадок.

Качество организации образовательного процесса оценивается через совершенствование системы дошкольного, общего, профессионального, дополнительного образования, инновационных процессов в региональной системе образования. В 2013 г. удалось добиться высоких ре-

зультатов по созданию условий для поэтапного перехода на стандарты общего образования. В 2013–2014 учебном году стандарт начального общего образования осваивали 86,5 % обучающихся. Продолжается активное развитие региональной системы дистанционного и электронного обучения.

Развитие кадрового потенциала системы образования Ленинградской области осуществляется по следующим направлениям и программам:

подготовка педагогических кадров для работы по ФГОС; совершенствование системы повышения квалификации за счет внедрения новых форм, технологий и моделей обучения; создание условий для выбора педагогическими работниками личного маршрута повышения своего профессионального уровня; поэтапный переход на работу в рамках эффективного контракта и др. [6]

По данным Комитета по образованию, в 2014 г. 83,44 % руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций прошли повышение квалификации и профессиональную переподготовку (увеличение на 10,2% по сравнению с предыдущим годом) и 37,73% – доля педагогов, прошедших повышение квалификации по персонифицированной модели (увеличение на 10,38 %) [7].

Высокие результаты работы системы образования Ленинградской области напрямую связаны с деятельностью педагогических кадров, успешно освоивших новые требования к осуществлению своей профессиональной миссии в системе дополнительного педагогического образования, в том числе и в Ленинградском государственном университете им. А.С. Пушкина.

В университете сложилась и эффективно действует на протяжении нескольких лет адекватная современным требованиям система дополнительного профессионального образования, в которую включены кафедра дополнительного профессионального образования, Центр повышения квалификации, отделы повышения квалификации в филиалах университета, программы повышения квалификации на факультетах.

Учёным советом университета принята концепция развития дополнительного профессионального образования, утверждено Положение «О порядке и условиях реализации дополнительных профессиональных программ в АОУ ВПО ЛГУ им. А.С. Пушкина». Эти программы разрабатываются, утверждаются и реализуются структурными подразделениями дополнительного профессионального образования университета самостоятельно, в соответствии с базовыми требованиями к содержанию дополнительных профессиональных программ, установленных приказом Минобрнауки Российской Федерации от 01.07.13 № 499 и лицензией на право ведения соответствующего направления обучения.

Сегодня созданная в ЛГУ им. А.С. Пушкина система дополнительного профессионального педагогического образования выполняет уни-

кальную функцию, являясь и оперативным, и тактическим, и стратегическим ресурсом развития системы образования Ленинградской области. Важная роль в решении этих вопросов отведена кафедре дополнительного профессионального образования университета.

В соответствии с положением о кафедре ДПО дополнительное профессиональное педагогическое образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ профессиональной переподготовки и программ повышения квалификации). Многочисленные программы (более 70), рассчитанные на 72, 112, 400 и более часов, обеспечивают педагогам и руководителям системы образования Ленинградской области получение по их выбору и в кратчайшие сроки современных знаний, необходимых для выполнения новых требований к профессиональной деятельности.

Стратегическая задача системы дополнительного профессионального педагогического образования – приобретение новой квалификации педагогами и руководителями уже в настоящей социально-экономической ситуации, а не в отдалённом будущем – решается на основе выработки единого методологического подхода к развитию современного педагогического образования.

Фундаментальной основой успешной реализации стратегического ресурса в работе со слушателями всех категорий и по всем темам является научно-исследовательская и научно-методическая работа профессорско-преподавательского состава кафедры ДПО по научной теме кафедры на 2013–2015 гг.: «Управление знаниями – новая методология профессионального развития кадрового потенциала региональной системы образования».

В эпоху развития общества знаний, развития экономики знаний управление знаниями в системе образования приобретает исключительную актуальность, так как управление знаниями – системное взаимодействие процессов и технологий создания, выявления, распространения, обработки, хранения и предоставления для использования знаний внутри любого учреждения, в первую очередь, учреждения образовательного. Управление знаниями – это система способов и средств осуществления той или иной целесообразной деятельности для достижения определенного результата (методы, приёмы, режим работы, последовательность операций и процедур). Сегодня это методология изменения профессионального мышления педагогов с целью овладения ими системно-деятельностным подходом в реализации своей профессиональной работы, ориентированной на результат, как того и требуют федеральные государственные образовательные стандарты.

Доля учителей и руководителей общеобразовательных учреждений, прошедших повышение квалификации и профессиональную переподготовку для работы в соответствии с федеральными государственными

образовательными стандартами, составила 79% от общего числа обучающихся по программам ДПО университета.

Ведущими программами повышения квалификации и переподготовки руководителей образовательных учреждений являются «Управление образованием», «Менеджмент в образовании». Среди наиболее востребованных такие программы, как «Реализация ФГОС в образовательном учреждении», «Использование интерактивных форм обучения в образовательном процессе», «Современные подходы к воспитанию детей», «Обновление содержания образования в школе в условиях внедрения ФГОС», «ФГОС дошкольного образования», «Традиции и инновации в образовании», «Организация внеурочной деятельности в общеобразовательном учреждении в условиях реализации ФГОС», «Управление знаниями – современная методология профессионального развития педагогов», «Технология личностно-профессионального развития» и др.

Для слушателей всех, без исключения, курсов сотрудниками кафедры постоянно готовятся различные научно-методические материалы, обеспечивающие высокий научно-практический уровень занятий. Переработаны и утверждены на кафедре программы «Менеджмент организации», «Основы теории непрерывного образования», «Психология управления», «Конфликтология», «Управление образованием в условиях модернизации» и др.

Осознавая ведущую роль образования в развитии человеческого потенциала Ленинградской области, сотрудники кафедры внедряют инновационные формы организации образования в соответствии с нормативно-правовыми требованиями, современными задачами развития образования, региональным заказом, направлениями инновационной деятельности. Они обеспечивают личностное и профессиональное развитие участников образовательного процесса, активность и творческую самореализацию на проводимых ими занятиях.

В 2014 г. сотрудниками кафедры ведется интенсивная работа по оцениванию достигнутых слушателями результатов обучения на занятиях, разрабатываются и применяются контрольно-диагностические материалы для анализа полученного результата в освоении педагогами программ повышения квалификации.

Для самих преподавателей кафедра является организацией повышения своей квалификации. Исследуя новую для себя тему НИР об управлении знаниями, преподаватели стараются системно освоить и применить в обучении педагогов это новое профессионально-методологическое знание. Для этого на кафедре проводятся индивидуальные и групповые собеседования с членами кафедры по проблемам управления знаниями, проблемам переориентации своих курсов на эту методологию, работу на результат.

Общая тема НИР кафедры «Управление знаниями – новая методология профессионального развития кадрового потенциала региональной

системы образования» – является основой для разработки НИР сотрудниками кафедры. В индивидуальных темах исследования сотрудниками кафедры представлены материалы современного осмысления проблем управления знаниями в соответствии со спецификой их тематики.

В рамках своей научно-исследовательской проблематики кафедрой подготовлена и проведена секция «Управление знаниями – новая методология профессионального развития кадрового потенциала региональной системы образования» на Международной научной конференции «XVIII Царскосельские чтения» (22.04.2014 г.). В работе секции приняли участие более 40 человек. Присутствовали педагоги из районов Ленинградской области и С-Петербурга. Все присутствовавшие с неподдельным интересом обсуждали вопросы управления знаниями в эпоху информатизации. Особое внимание вызвали сообщения об управлении знаниями как новой методологии профессиональной деятельности педагогов в эпоху развития «общества знаний», «обучающегося общества». Всех интересовала роль учителя в создании такого общества, формировании кадрового потенциала региональной системы образования.

Результаты конференции были опубликованы в сборнике «XVIII Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции»: 20 статей преподавателей, аспирантов кафедры, практических работников образовательных учреждений Ленинградской области, ученых и специалистов других вузов, сотрудничающих с кафедрой дополнительного профессионального образования [8].

В исследование проблем управления знаниями вовлечены аспиранты кафедры. Эти исследования связаны с необходимостью внедрения образовательных стандартов и фактическим отсутствием научных разработок по реальному научно-методическому обеспечению работы учителя на результат. Для аспирантов на кафедре совместно с аспирантурой ведётся курс повышения квалификации по теме «Преподаватель высшей школы»,

На протяжении двух лет кафедрой проводится опытно-экспериментальная работа по управлению знаниями на уроке в СОШ № 2 г. Всеволожска. Образовательный проект на тему: «Управление знаниями – новая методология освоения учащимися ФГОС под руководством учителя на уроке» осуществляется в рамках областного образовательного проекта по теме «Введение федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в образовательных учреждениях Ленинградской области» (сент. 2012 г. – май 2015 г.). В течение двух лет коллектив педагогов школы осваивает методологию управления знаниями на уроке. Для педагогов своего района учителями школы №2 было проведено два семинара, дано девять открытых уроков. Они убедительно продемонстрировали, как управлять знаниями на уроке, чтобы все сто процентов детей, присутствовавших на уроке, усвоили изучаемый материал и показали достижение резуль-

татов, запланированных в соответствии с требованиями ФГОС. Таким образом, научная тема кафедры «Управление знаниями – новая методология профессионального развития кадрового потенциала региональной системы образования» находит своё воплощение в реальной сегодняшней педагогической практике.

Проблема управления знаниями не оставила равнодушных и среди более чем 50 руководителей различных подразделений управления образованием из 27 регионов России на заседании «Международной недели образования взрослых» (в рамках международной акции ЮНЕСКО), перед которыми было организовано выступление на тему «Управление знаниями – новая методология профессионального развития кадрового потенциала региональной системы образования».

Научно-исследовательская работа кафедры тесно связана с подготовкой кадров высшей квалификации. К защите кандидатских диссертаций в рамках тематики исследований кафедры готовятся 12 аспирантов, из них шесть заканчивают аспирантуру в этом году, пять человек поступили в 2013 г.

В заключение следует обратить внимание на главный фактор совершенствования профессионализма педагогов региона. Этим фактором является профессионализм и научно-методическая квалификация профессорско-преподавательского состава кафедры, регионального института повышения квалификации педагогов, университета и его филиалов, готовящих педагогические кадры региона. Именно в этой среде преобладает такая форма повышения собственной квалификации, как самообразование, быстрое осмысление ведущих тенденций общественного и профессионального педагогического развития. Поэтому на каждой кафедре любого вуза становится обязательным проведение разного рода методологических, методических, творческих семинаров и конференций, помогающих каждому быстрее осмыслить происходящие в обществе перемены и его вызовы системе образования.

### **Список литературы**

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273 от 27 дек. 2012 г.

2. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников образовательных учреждений (утв. 28 мая 2014 г. № 3241п-П8).

3. Нормативная база для системы ДПО

- Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ 17.11.2008 №1662-р).

- Стратегия развития информационного общества РФ до 2020 года: (утв. Президентом России 07.02.2008. № Пр.-212).

- План действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы (утв. Правительством РФ 07.09.2010 №1507-р «О реализации национальной инициативы «Наша новая школа»).

- Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 г. (утв. Правительством РФ 07.02.2011. № 61).
  - О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки: указ Президента РФ от 07.05.2012г. №599.
  - ФГОС начального общего образования; утв. приказом №373 МО РФ 06.10.2009 г. (зарегистрирован Минюстом России 22 дек. 2009 г. №15785).
  - ФГОС основного общего образования; утв. приказом №1897 МО РФ 17.12.2010 года (зарегистрирован Минюстом России 01 февр. 2011 г. № 19644).
  - ФГОС среднего (полного) общего образования; утв. приказом № 413 МО РФ 17.05.2012 г. (зарегистрирован Минюстом России 07.06.2012, рег. № 24480).
  - Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников ОУ (28 мая 2014 г. № 3241п-П8).
  - Федеральный стандарт деятельности педагога.
3. Государственная программа «Современное образование Ленинградской области» (утв. постановлением № 398 правительства Ленинградской области от 14.11.2013 г.).
4. «Об утверждении плана мероприятий ("Дорожной карты") изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки в Ленинградской области»: распоряжение № 179-р правительства Ленинградской области от 24.04.2013 г.
5. Тарасов С.В. Федеральные государственные образовательные стандарты в условиях введения федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: выступление на межрегион. науч.-практ. конф. – Ленингр. обл., 2013.
6. Тарасов С.В. Современное образование Ленинградской области: каждому ребенку – достойное будущее: доклад на областном пед. совете 26 авг. 2014 г. – Ленингр. обл.
7. Тарасов С.В. Доклад о подготовке образовательных организаций Ленинградской области к новому учебному году: видеоконф. губернатора Ленингр. обл. А.Ю. Дрозденко 11 авг. 2014 г. – Ленингр. обл.
8. XVIII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. 22–23 апреля 2014 г. Т.2. / под общ. ред. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – 236 с.

### Теоретическое обоснование модели регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туристской индустрии

В данной статье рассматривается авторский вариант модели формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров по направлению «Туризм». Цель статьи – смоделировать процесс формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров по направлению «Туризм».

This article discusses the author's version of the model of formation of a regionally-oriented communicative competence of bachelors of the tourism industry. The purpose of this work is to simulate the formation of a regionally-oriented communicative competence of bachelors of the tourism.

Ключевые слова: модель, моделирование, бакалавр туризма, регионально ориентированная коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка.

Keywords: model, modeling, Bachelor of Tourism, *regionally oriented communicative competence, professional training.*

Туристская индустрия как экономическая отрасль играет большую роль в экономическом развитии государства: предоставляет рабочие места для местного населения, продает продукцию и услуги въезжающим туристам, способствует получению доходов от ввоза валюты. Во многих странах туризм является основным источником увеличения национальной казны [1, с. 72–73]. Соответственно, уровень развития туризма напрямую влияет на уровень экономики страны в целом.

Развитие и увеличение доли туристской индустрии напрямую зависит от компетентности специалистов, работающих в данной области. Анализ компетентностей, предъявляемых к специалистам туризма и ФГОС ВПО по направлению «Туризм» позволяет выделить коммуникативную компетентность, как одну из необходимых компетентностей для осуществления профессиональных задач [6, с. 213]. В своей профессиональной деятельности менеджер сферы туризма осуществляет бронирование отелей, билетов; разрабатывает новые туристические маршруты, осуществляет переговоры с партнерами, презентует готовый туристский продукт клиентам и т. д. Осуществление этих задач невозможно без должного уровня коммуникативной компетентности, формирование

которой происходит в процессе профессиональной подготовки, в частности при обучении иностранным языкам.

В профессиональной подготовке, в том числе и у бакалавров по направлению «Туризм», необходимо учитывать процесс регионализации, предполагающий учёт особенностей данного региона для подготовки востребованных специалистов. Это играет большую роль в формировании регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туризма. Анализ специфики географического положения Дальнего Востока позволил сделать вывод, что для осуществления профессиональной деятельности бакалавров туризма в Дальневосточном округе потенциально приоритетными будут являться страны Азиатско-Тихоокеанского региона [7].

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Туризм» при формировании регионально ориентированной коммуникативной компетенции нашей задачей является ориентация на профессиональную межкультурную коммуникацию в граничащих странах, что способствует подготовке компетентного специалиста, готового осуществлять профессиональную деятельность в данном регионе.

Формирование регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров по направлению «Туризм» будет эффективнее, если данный процесс будет систематизирован и оформлен в виде модели.

Понятие «модель» трактуется по-разному разными авторами, в частности, модель является «мысленным представлением или материально реализованной системой, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [5; с. 185]. Соответственно, моделирование – процесс создания, изучения и применения данной модели на практике [3].

Анализ существующих подходов, принципов, применяемых в педагогическом моделировании, позволил нам разработать *авторский вариант педагогической модели* формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров по направлению «Туризм» (рис.). Предложенная нами модель состоит из нескольких блоков: целевого, методологического, содержательного, технологического и диагностико-контролирующего.

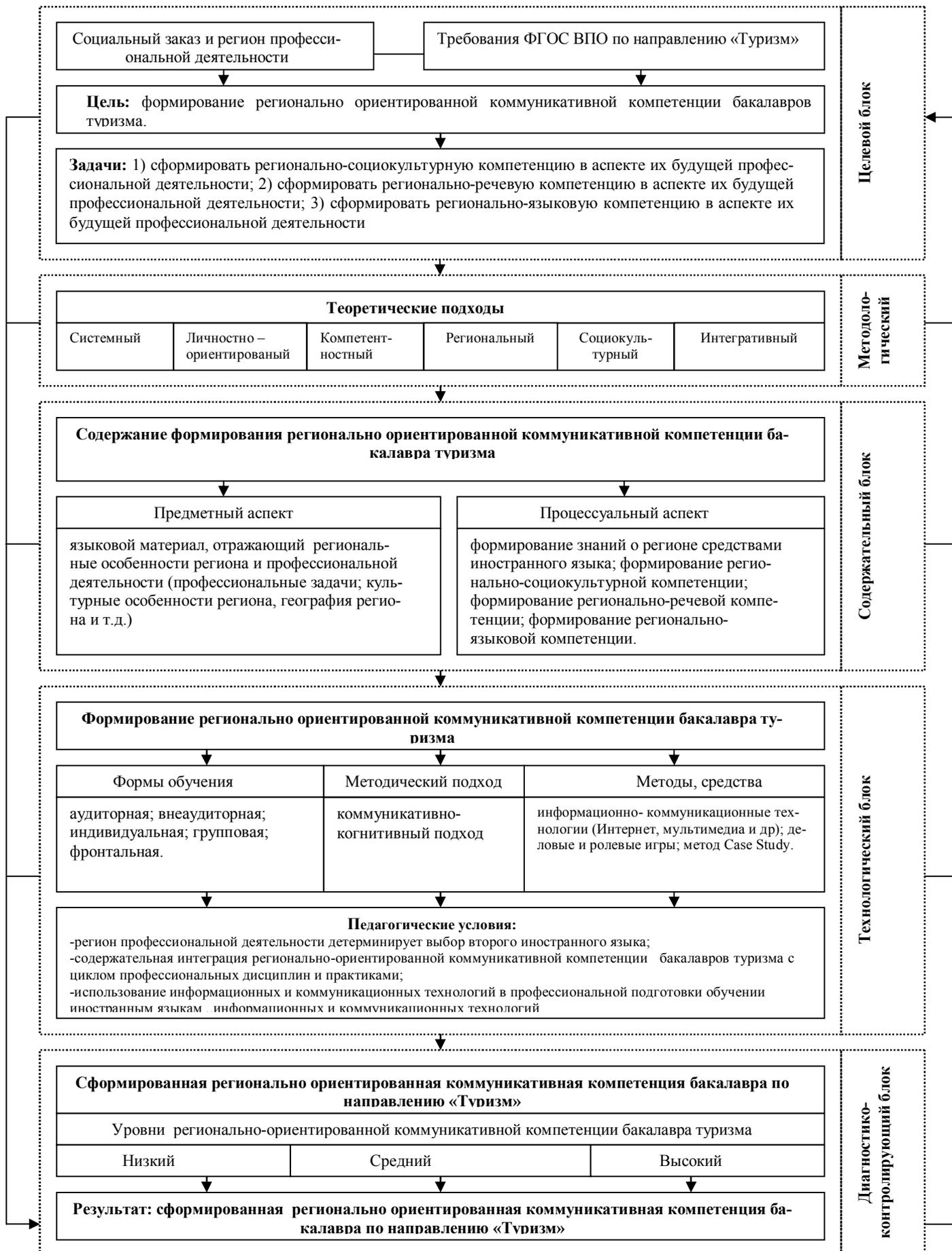


Рис. Авторский вариант модели формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров по направлению «Туризм»

*Целевой блок* в данной модели формируется под влиянием внешних факторов: социальный заказ общества и заказ региона на будущего бакалавра туризма, а также требованиями ФГОС ВПО по направлению «Туризм». Целью является формирование регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туризма в процессе изучения иностранных языков в вузе. Формирование данной компетенции происходит в процессе изучения иностранных языков: английского (как международного языка коммуникации) и второго (с учетом региональных особенностей) языков. Поставленная цель определила задачи:

- сформировать регионально-социокультурную компетенцию бакалавров по направлению «Туризм» в аспекте их будущей профессиональной деятельности;

- сформировать регионально-речевую компетенцию бакалавров по направлению «Туризм» в аспекте их будущей профессиональной деятельности;

- сформировать регионально-языковую компетенцию бакалавров по направлению «Туризм» в аспекте их будущей профессиональной деятельности.

Реализация данных задач способствует достижению поставленной цели, так как данные компетенции: регионально-социокультурная, регионально-речевая и регионально-языковая являются составляющими регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туризма [7].

*Методологический блок* объединяет в себе теоретические подходы, способствующие формированию регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туриндустрии.

Системный подход позволяет систематизировать процесс формирования данной компетенции в прозрачную четкую систему, которая способствует формированию регионально ориентированной коммуникативной компетенции в соответствии с уровнем развития бакалавра туризма и систематизирует данный процесс с целостной системой – профессиональной подготовкой бакалавров по направлению «Туризм».

Личностно ориентированный подход ориентирует нас на учет индивидуальных особенностей каждого бакалавра туристской индустрии, их личный опыт, сферу интересов, возможностей.

Компетентностный подход способствует подготовке бакалавра туризма, который обладает всеми необходимыми профессиональными компетенциями и готов применять их непосредственно в профессиональной деятельности.

Региональный подход в формировании регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туризма является одним из приоритетных. Он позволяет определиться с выбором второго иностранного языка в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Туризм»: учитывает особенности географического положения

региона (соседство с приграничными странами), популярность туристских направлений в данном регионе (въездной и выездной туризм), перспективы экономических взаимоотношений, дальнейшего развития туризма в данном регионе. Так, проанализировав вышеуказанные компоненты для региона Амурской области, мы пришли к выводу, что в современной ситуации самым популярным направлением въездного и выездного туризма в данном регионе является Китай, перспективы развития взаимовыгодных туристических направлений с которым оговорены в рамках перспектив сотрудничества стран БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южно-Африканская Республика) [4]. Следовательно, в качестве второго иностранного языка бакалаврам туристской индустрии в данном регионе необходимо изучать китайский язык.

Социокультурный подход помогает нам развивать личностные качества бакалавров в единении с изучением культурного наследия нашей страны, а также ознакомлением их с особенностями культуры, социальных взаимоотношений, историей, традициями будущего региона профессиональной деятельности.

Интегративный подход способствует интеграции содержания дисциплин профессионального цикла в процессе обучения иностранным языкам и интеграции иностранных языков в цикле направлений производственной практики. Так, в процессе изучения иностранных языков, бакалавры туризма на иностранном языке знакомятся с особенностями будущей профессиональной деятельности. Они обсуждают различия в деятельности турагентства и туроператоров, должностные обязанности менеджеров разных уровней, учатся вести деловые переговоры с иностранными партнерами, бронировать билеты и гостиницы на иностранных сайтах и т. д., чтобы затем применить полученные знания, умения в процессе производственной практики непосредственно на туристском предприятии, в процессе реальной профессиональной деятельности.

*Содержательный блок* в процессе формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туристской индустрии выражен предметным и процессуальным аспектами. *Процессуальный* аспект выражает навыки и умения применять полученные знания непосредственно в процессе коммуникации, что отражает компетентность бакалавра туризма в коммуникации. *Предметный* аспект включает разнообразные знания, вовлекаемые в процесс обучения иностранному языку [2].

Таким образом, предметный аспект формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туристской индустрии представляет языковой материал, который полноценно отражает региональные особенности региона (культуру, традиции, экономику, географию, социальные особенности коммуникации и т. д.) и профессиональную деятельность (должностные обязанности работников туристской индустрии, специфику документооборота, особенности бронирования и раз-

работки экскурсионных маршрутов и т. д.). Процессуальный аспект выражен в формировании регионально-социокультурной, регионально-речевой, регионально-языковой компетенций на основе знаний о регионе средствами иностранных языков. *Технологический блок* в формировании регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туристической индустрии включает в себя: формы обучения, методологический подход и методы, средства обучения.

Формирование регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров - туристов происходит при обучении иностранным языкам. В качестве форм обучения данной дисциплине предполагается применение аудиторных занятий (совместно с преподавателем), внеаудиторных форм (самостоятельная работа бакалавров), индивидуальных, групповых и фронтальных, что подготовит бакалавров к осуществлению профессиональных задач как индивидуально, так и в группе.

В качестве методологического подхода при обучении иностранным языкам коммуникативно-когнитивный подход является наиболее подходящим. Данный подход эволюционировал на базе коммуникативной методики обучения иностранным языкам и опирается на знания о естественном пути познания каждой личности, в т. ч. и каждого бакалавра туризма в соответствии с его личностным уровнем развития, что направлено на формирование языковой и коммуникативной компетенции бакалавров туристической индустрии. Коммуникативно-когнитивный подход ориентирует нас на необходимость уделять внимание каждому бакалавру, учитывать его индивидуальные особенности познания, личный опыт, сферу его интересов и таким образом помогать ему узнавать иностранный язык, иноязычную культуру.

Среди существующего многообразия методов, средств обучения иностранным языкам, с целью формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туризма нами выделены информационные и коммуникационные технологии.

Информационные и коммуникационные технологии включают в себя все современное техническое и программное обеспечение, средства и технологии обучения. В качестве примера применения современных технологий можно привести использование Интернета, который способствует интерактивному общению с носителем языка (электронная почта, Skype, ICQ, видеоконференции); дает доступ к профессиональной литературе на иностранном языке, электронным библиотекам; позволяет искать необходимую информацию (аудио- и видеофайлы на иностранном языке, профессионально ориентированные сайты). Система Moodle способствует организации самостоятельной работы бакалавров: самостоятельному изучению дополнительного материала, отработке навыков аудирования и т. д. Деловые игры позволяют имитировать реальные профессиональные ситуации, в которых бакалавр туризма может отра-

ботать необходимые навыки коммуникации, например бронирование отеля для клиентов или обсуждение нового туристского маршрута с коллегами.

Применение данных технологий в формировании регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров по направлению «Туризм» будет эффективнее при выполнении *педагогических условий*:

- регион профессиональной деятельности детерминирует выбор второго иностранного языка;
- содержательная интеграция регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туризма с циклом профессиональных дисциплин и практиками;
- использование в профессиональной подготовке при обучении иностранным языкам информационных и коммуникационных технологий.

*Диагностико-контролирующий блок* подразумевает применение промежуточных и контрольных процедур, а также анализ полученных результатов для оценки эффективности проводимых мероприятий.

На основе шкалы Совета Европы, исследований А. А. Насыровой, а также особенностей профессиональной деятельности бакалавров туристической индустрии нами составлена методика, которая позволяет оценить регионально-социокультурную, регионально-языковую, регионально-речевую компетенции. Данная методика позволяет отразить три уровня сформированности регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров по направлению «Туризм»: «низкий», «средний», «высокий». Каждый уровень подразумевает владение навыками говорения, письма, чтения и аудирования.

Низкий уровень сформированности позволяет бакалавру туристической индустрии выполнять профессиональные задачи с простым обменом информации на знакомые ему профессиональные темы. Бакалавр может задавать вопросы и отвечать на них, используя регионально ориентированную лексику, профессиональную лексику, участвовать в простых разговорах на профессиональную тематику.

Средний уровень предполагает, что бакалавр туристической индустрии владеет базовой информацией об истории и специфике географического положения региона, культурных особенностях и профессиональной деятельности его населения, принимает участие в разговоре на знакомые профессиональные темы. Владая данным уровнем регионально ориентированной коммуникативной компетенции, бакалавр туризма способен достаточно быстро общаться на профессиональные темы, подготавливать самостоятельные, четкие сообщения по различным темам, в том числе профессиональным.

Высокий уровень свидетельствует о том, что бакалавр туристической индустрии способен принимать участие в обсуждении региональных

особенностей, перспектив развития данного региона, оперировать фактами (экономическими, географическими, социокультурными и т. д.) о данном регионе, умеет отстаивать свою точку зрения в процессе профессиональных дискуссий. Владея высоким уровнем регионально ориентированной коммуникативной компетенции, бакалавр знает историю и настоящее положение региона, понимает тонкости социальных и культурных традиций данного региона, их отличия от других регионов, воспринимает любое устное и письменное сообщение на профессиональные темы.

Таким образом, предложенный нами авторский вариант модели формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туристической индустрии является целостной и динамичной системой, объединяющей в себе совокупность целевого, методологического, содержательного, технологического и диагностико-контролирующего блоков при наличии комплекса необходимых педагогических условий.

### Список литературы

1. Вавилова Е.В. Основы международного туризма. – М.: Гардарики, 2005. – 160 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. Делимова Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике. [Электронный ресурс]. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20806278> (дата обращения: 31.06.2014)
4. Концепция участия Российской Федерации в объединении БРИКС. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.mid.ru/brp\\_4.nsf/newslines/D23D45D62C00F78E44257B35002ACD50](http://www.mid.ru/brp_4.nsf/newslines/D23D45D62C00F78E44257B35002ACD50) (дата обращения: 14.08.14)
5. Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексеева. – М.: Проспект, 2000. – 400 с.
6. Сивухин А.А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Туризм»: теоретические подходы // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. – 2014. – № 2. – С. 212–217.
7. Сивухин А.А. Регионально ориентированная коммуникативная компетенция бакалавров туристической индустрии: понятие, сущность // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. – 2014. – №2.

### **АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК ПО ВЫЯВЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ**

В статье рассматривается анализ имеющихся на сегодняшний день диагностических методик по выявлению нарушений звукопроизношения. Выделен ряд факторов, учет которых при составлении диагностических комплексов и проведении процедуры выявления нарушений звукопроизношения, позволит технологизировать процесс диагностики рассматриваемого компонента речи, а также повысит эффективность дальнейшей коррекционной работы.

The article considers the analysis of the currently available diagnostic techniques to detect violations of pronunciation of the sounds. A number of factors are identified which consideration in the preparation of diagnostic systems and procedures to detect violations of pronunciation of sounds allows technologised diagnostic process of the component of pronunciation in question, as well as further increase the effectiveness of corrective work.

*Ключевые слова:* звукопроизношение, звукопроизносительная сторона речи, факторы, диагностические методики, проектирование, технология.

*Key words:* pronunciation of the sounds, aspect of speech of pronunciation of the sounds, factors, diagnostic techniques, design, technology.

Вопрос диагностики и коррекции звукопроизносительной стороны речи детей является наиболее разработанным в логопедической литературе. В частности, методики и схемы выявления рассматриваемого нарушения описаны в трудах М.Е. Хватцева (1959), М.Ф. Фомичевой (1989), Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, 1998; Е.Ф. Архиповой (2006); О.Е. Грибовой (2005); О.Б. Иншаковой (2005); Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, 2001; Г.А. Волковой (1993,

2005); А.Г. Ипполитовой (1983); Н.Ю. Григоренко, С.А. Цыбульского, 2005; О.Ю. Федосовой (2005), Т.А. Фотековой (2007) и др.

В основе каждого диагностического комплекса лежат свои принципы и подходы. Подбор лексического материала имеет тонкости и детали, структура выявляемых показателей нарушений звукопроизношения варьируется от развернутой до усеченной схемы обследования. Исходя из теоретического и эмпирического анализа авторских схем, методик перечисленных авторов и технологий обследования звукопроизносительной стороны речи, мы выделили ряд факторов, учет которых необходим при составлении и использовании того или иного диагностического комплекса на практике.

Приведем перечень выделенных факторов с подробным их описанием, а также на их основании проведем анализ имеющихся диагностических комплексов.

1. Фактор *«направленность»*, включает обоснование предназначения диагностического комплекса с позиции возраста испытуемых и описания контингента, для которого создан комплекс.

В существующих диагностических методиках не указывается возраст испытуемых, лишь даются указания о необходимости дифференцированно подходить к подбору слов и наглядного материала с учетом возраста детей. Что касается направленности методик на контингент испытуемых, то в большинстве из них даётся общая схема обследования звукопроизношения и приводится перечень компонентов, необходимых для выявления причин рассматриваемого нарушения у всех категорий детей. Однако имеются комплексы, направленные непосредственно на определенную категорию испытуемых, это схемы обследования, разработанные Г.А. Волковой [4] для детей с дислалией и дизартрией, логопедические карты-схемы Е.Д. Дмитровой [9] для обследования дислалии, дизартрии, ринолалии, схема обследования детей с открытой ринолалией А.Г. Ипполитовой [10]. Использование перечисленных схем удобно и возможно при условии, если была осуществлена первичная и дифференциальная диагностика выявленных нарушений, то есть данные карты позволяют провести целенаправленно углубленное обследование определенного нарушения. В случае отсутствия описанных выше условий и в связи с усложнением структуры нарушения звукопроизносительной стороны речи у детей, в частности, появляется необходимость использования универсального комплекса, позволяющего определить структуру и выделить ведущее нарушение. Причем в комплексе также должны учитываться и особенности возраста детей, онтогенез становления звуков.

2. Фактор *«последовательность диагностики»* содержит указание наиболее эффективной и показательной иерархии обследования особенностей звукопроизношения в зависимости от уровня языка: звук, слог, слово, предложение, текст.

В работах М.Е. Хватцева [18], М.Ф. Фомичевой [16], О.Е. Грибовой [6, 7] находит реализацию принцип «от общего к частному», а именно, обследование звукопроизношения проводится только в том случае, если у ребенка в процессе беседы с ним и обследования связной речи обнаруживаются недостатки звукопроизношения. В работе М.Е. Хватцева [18] первостепенность исследования самостоятельной речи объясняется и достоверностью полученных данных. Ведь ребенок, составляя рассказ по картинке или отвечая на вопросы, не слышит нормативного произношения данной фразы, слов от педагога, и, соответственно, будет демонстрировать свою привычную речь, в отличие от сопряженного произнесения, когда, подражая взрослому, он будет произносить лексический материал правильнее. Исходя из этого, М.Е. Хватцев предлагает обследовать звукопроизношение по следующей схеме: самостоятельная речь – слово – звук – слог – слово. М.Ф. Фомичева, О.В. Правдина приводят иную схему обследования: слово – звук – предложение – фразовая речь. Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, О.Ю. Федосова, Г.А. Волкова предлагают следующую последовательность – звук – слог – слово – фразовая речь – связная речь. Е.Ф. Архипова приводит свою схему обследования, применяемую при обследовании звукопроизношения у детей со стертой дизартрией: изолированное произнесение – в слогах разной структуры – в словах, где звук занимает разные позиции – в словах разной слоговой структуры – в предложении.

Таким образом, исходя из анализа представленных схем, мы можем сделать вывод о необходимости реализации определенной последовательности изучения нарушений звукопроизношения, а именно: связная самостоятельная речь – изолированное произнесение (звук) – слово – предложение – слог. Данная схема позволит получить достоверные данные, а также спланировать дальнейшую коррекционную работу.

3. Фактор «*подбор лексического материала*», включает в себя отбор различного лексического материала, отвечающего следующим условиям: учет возраста испытуемых; доступность понимания и учет частоты употребления лексических единиц – предлагаемые слова, должны быть понятными, знакомыми и общеупотребительными; подбор лексического материала с учетом: позиции звука в слове – диагностический материал должен содержать слова, в которых исследуемый звук находится в таких позициях как начало слова, середина, конец, стечение согласных. Однако звонкие согласные в конечной позиции не предлагаются, так как при произношении они оглушаются; содержания оппозиционных звуков в слове – то есть, в словах могут быть противопоставленные друг другу звуки по артикуляции, фонетическому оформлению и смысловозначительной характеристике; содержания в слове лишь одного трудного звука, чаще всего подверженного нарушениям, таковыми являются звуки из группы свистящих или шипящих или соноров; содержания слов различного слогового состава и звуконаполняемости.

Перечисленным требованиям полностью соответствует набор слов, представленный в наглядно-дидактическом пособии В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко «Экспресс- обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста» [12] и в пособии Г.А. Волковой [5], в котором весь лексический материал подобран автором еще и с учетом онтогенетического принципа формирования звуков, а именно, в речевом материале (слоги, слова, предложения, стихотворные тексты) имеются звуки раннего и «данного онтогенеза» [5] и отсутствуют звуки, формирующиеся позже. В связи с этим пособие Г.А. Волковой может быть использовано для обследования детей всех возрастов и является достоверным в получении результатов.

В пособиях других авторов имеется подборка диагностического материала, требующего дополнительной переработки.

4. Фактор *«исследование различных видов речи»*, который предусматривает наличие в диагностическом комплексе такой подборки заданий, которая бы включала их проработку в различных видах речи, а именно в сопряженной (проговаривание ребенком слова (фразы) одновременно с логопедом), отраженной (повторение вслед за логопедом слов (фраз), самостоятельной и спонтанной видах речи.

Данному требованию уделяют внимание большинство авторов рассматриваемых методик [1, 2, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 16, 18], так как в зависимости от исследуемого вида речи может меняться качество произносимого испытуемым звука, что является важным диагностическим показателем для построения дальнейшей коррекционной работы. Подборка наглядно-дидактического материала позволяет реализовать данное требование во всех диагностических комплексах. Что касается последовательности изучения различных видов речи, то вначале рекомендуется проводить обследование самостоятельной и спонтанной речи, после - отраженной и сопряженной, что будет способствовать достоверности полученных результатов.

5. Фактор *«наличие наглядного дидактического материала»*, включает подборку диагностического материала, подобранного в соответствии со схемой обследования, предъявляемыми требованиями к лексике, возрастом испытуемых, деятельностным подходом (подбор игровых заданий, что будет поддерживать интерес испытуемого в ходе диагностики, а также позволит избежать утомления и получить достоверные данные). Предъявляемая испытуемым наглядность должна быть реалистичной, понятной, доступной, красочной, эстетически оформленной и соответствовать восприятию детей различных возрастов. Помимо этого, пособие должно быть удобно в использовании.

На сегодняшний день имеется большое количество наглядно-дидактических пособий, непосредственно направленных на изучение звукопроизношения у детей. Однако основой всех последующих диагностических комплексов явилась схема обследования и подобранный в

соответствии с ней наглядный материал М.Е. Хватцева [18]. В своей работе автор дает следующие рекомендации к подборке и размещению наглядного материала в альбоме: а именно, рисунки должны помещаться на одной стороне листа и по одному на странице во избежание рассеивания внимания. Рядом с крупным рисунком должна находиться картинка, изображающая данный предмет в жизненной ситуации. Такая картинка облегчает лучшее узнавание предмета и может быть использована для связной речи, для ответов на вопросы, как при исследовании, так и в последующих логопедических занятиях. Все подобранные автором изображения отличаются художественным выполнением и вполне известны детям. Также М.Е. Хватцев предлагает различные формы (разнообразные дидактические игры) и ситуации (в положении сидя, стоя, привлекать дополнительные предметы, игрушки) использования наглядного материала во избежание утомления испытуемых и повышения их интереса к диагностике. Количество наглядного материала автор рекомендует использовать ограниченное, включая его в различные игры и ситуации. То есть, подбор и реализация диагностического инструментария должна осуществляться с учетом комплексного подхода (многофункциональное использование наглядного материала) с целью получения необходимой информации об испытуемом.

Таким образом, с позиции практико-ориентированной направленности методических пособий, они должны включать: доступный детскому восприятию наглядный материал, содержащий яркие, понятные сюжеты, образы в соответствии с обозначенным возрастом испытуемых; четкие рекомендации по использованию предлагаемого наглядного материала; материал, подобранный с учетом комплексного подхода и направленный на решение нескольких диагностических задач; оптимальное количество наглядности; ранжирование предлагаемого материала по уровню сложности.

Среди современных наглядно-дидактических пособий, цель которых - изучение звукопроизношения у детей, наиболее известными являются следующие: В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко «Экспресс обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста» (2000) [12], О.Е.Грибова «Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковая сторона речи. Альбом 1, 2» (2001) [2,3], Т.Н.Волковская «Иллюстрированная методика логопедического обследования» (2004), О.Б.Иншакова «Альбом для логопеда» (2005) [10], Г.А.Волкова «Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольника» (2006) [5], И.А.Смирнова «Логопедический альбом для обследования звукопроизношения» (2006) [15]. Однако, чтобы провести качественную диагностику, специалисту необходимо самостоятельно отобрать нужный ему диагностический инструментарий из разнообразия имеющегося, исходя из выделенных факторов. Соответственно, качество полученных результатов в ходе проведенной диа-

гностики будет зависеть от профессиональной компетенции учителя-логопеда.

6. Фактор «*учет диагностических принципов и подходов*», с целью получения информативных и объективных результатов в ходе диагностики предполагает соблюдение ряда специальных условий. Диагностика должна строиться с опорой на ряд принципов:

комплексный подход – выявление причин и механизмов возникновения нарушения, с учетом данных наблюдения речевого окружения ребенка и специалистов других областей (врач, педагог-дефектолог, психолог), подбор комплексного инструментария, нацеленного на решение максимального количества диагностических задач;

системный подход – позволяет проанализировать выявленные данные, установить взаимосвязь между ними, составить их иерархию, с определением ведущего нарушения, на основании чего будет в дальнейшем построена коррекционная работа;

деятельностный подход – в процессе диагностики необходимо включить испытуемого в активную деятельность, являющуюся ведущей для его возраста, тем самым смоделировав различные ситуации речевого общения, этому подходу должен соответствовать и диагностический инструментарий. То есть, испытуемому должны быть предложены соответствующие его возрасту, интересам формы подачи материала;

единство диагностики и коррекции – задачи коррекционно-педагогической работы могут быть решены только на основе диагностики, определения прогнозов формирования выявленных нарушений и оценки потенциальных возможностей испытуемого.

Задания должны подбираться с учетом возраста испытуемого. Содержание заданий не должно вызывать у испытуемого негативных реакций, а напротив, должно способствовать установлению контакта с ним, что позволит провести обследование тщательно и получить достоверные результаты.

Необходимо дозировать нагрузку (количество методик, время обследования) на испытуемого с учетом его индивидуальных возможностей.

Анализ полученных результатов должен быть качественным, отражать особенности сформированности звукопроизводительной стороны речи у испытуемого.

Для оптимизации процедуры обследования должен быть продуман порядок предъявления диагностических заданий. Выстраивая диагностику от простого к сложному, от общего к частному, специалист выявляет проблемы в развитии речи ребенка. Затем эти проблемы рассматриваются пристальнее, подвергаются дальнейшему анализу [6, 21 - 22].

Большинство приведенных требований и условий реализуется на практике, однако не все диагностические комплексы построены на их основе. Среди рассматриваемых методик, как наиболее проработанные

с позиции обозначенных требований, можно выделить методики М.Е. Хватцева, О.Е. Грибовой, Г.А. Волковой.

7. Фактор *«изучение механизмов нарушения»* включает выявление причин, вызвавших нарушения звукопроизношения.

Понятие «произносительная сторона речи» охватывает следующие аспекты: фонетическое оформление речи и одновременно комплекс речедвигательных навыков, которыми оно определяется. Сюда относятся особенности речевого дыхания, голосообразования, воспроизведения звуков и их сочетаний, словесного ударения и фразовой интонации со всеми ее средствами, соблюдения норм орфоэпии. Произносительная сторона речи объединяет такие компоненты речевой деятельности как звукопроизношение, фонационное дыхание, голосовые функции и просодика (темп, ритм, мелодика и интонация речи). Таким образом, диагностический комплекс должен включать не только схему обследования непосредственно особенностей звукопроизношения, а также выявление специфики всех выделенных компонентов. Помимо этого, необходимо с целью выявления механизмов нарушений звукопроизношения проводить обследование состояния артикуляционного аппарата, мимической мускулатуры, фонематических процессов (исследование фонематического слуха и восприятия, фонематического анализа, синтеза, представлений), исследование лексико-грамматического строя речи и связной речи.

Данный фактор реализован во всех рассматриваемых методиках. Лишь количество выделяемых компонентов для обследования различно. В основном приводится следующий перечень, необходимый при диагностике звукопроизношения и звукопроизносительной стороны речи в целом: строение артикуляционного аппарата, особенности мимической мускулатуры, дыхания, просодической стороны речи, фонематических процессов (фонематический слух, представления, анализ, синтез). М.Ф. Фомичева также предлагает обследовать у детей с нарушениями звукопроизношения, имеющих недостаточную сформированность артикуляционной моторики, особенности мелкой моторики рук. Г.А. Волкова [4, с.7-34] в представленных схемах обследования для детей с дислалией, дизартрией указывает на необходимость обследования у них особенностей словарного запаса, грамматического строя речи. Полученные результаты необходимы специалисту для планирования дальнейшей коррекционной работы. Причем, учитывая все, выше приведенные, факторы, диагностику лексико-грамматического строя речи мы можем осуществить в процессе диагностики звукопроизношения, реализуя комплексный подход.

8. Фактор *«наличие инструкции к заданиям»* предполагает разработку инструкций к предлагаемому испытуемым диагностическому материалу.

Что касается данного фактора, то его учет осуществляется в методике Г.А. Волковой, а также в схеме обследования детей со стертой формой дизартрии, составленной Е.Ф. Архиповой. Авторами приводится подробное пошаговое описание проведения диагностики, к заданиям предлагается инструкция. Учет данного фактора при составлении диагностического комплекса также позволяет технологизировать рассматриваемый процесс, а также повысить эффективность диагностики.

9. Фактор *«оценка, анализ результатов»* включает разбор полученных результатов с позиции качественно-количественного подхода, определение причин нарушений, составление структуры нарушения. Помимо этого, данный фактор предполагает приложение к методике обследования стандартизированного протокола исследования, позволяющего провести качественную оценку выявленных нарушений и эффективно в дальнейшем спланировать коррекционную работу.

Проанализировав приведенные выше методики, можно сделать следующие выводы: в представленных методиках определены качественные показатели, но нет их детального описания; качественно-количественная оценка результатов обследования звукопроизношения приведена в схеме обследования детей со стертой дизартрией в работе Е.Ф. Архиповой, а также имеется в тестовой методике Т.А. Фотековой; во многих методиках отсутствует протокол обследования; в имеющихся методиках, не стоит задача составления структуры нарушенного развития, на основании чего возможно составление рекомендаций и программы коррекции выявленных нарушений.

Проведенный анализ диагностических методик позволяет систематизировать взгляды по рассматриваемой теме, а также обозначить и конкретизировать круг проблем, необходимых для детальной проработки в теории и на практике.

Так, теоретический и эмпирический анализ педагогических диагностических методик по выявлению нарушений звукопроизношения позволил выделить факторы, которые имеют большое значение для проектирования диагностического инструментария, разработки алгоритма обследования, проведения процедуры обследования, а также анализа полученных данных и разработки дальнейшей коррекционной работы. Совокупность описанных факторов позволит спроектировать оптимальную модель технологии обследования звукопроизношения и звукопроизносительной стороны речи в целом, что значительно повысит эффективность диагностической и коррекционной работы по данному направлению.

### **Список литературы**

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов. – М., АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 319 с.
2. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковая сторона речи. Альбом 1. - М., АРКТИ, 2000 – 46 с.

3. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковая сторона речи. Альбом 2. – М., АРКТИ, 2000.
4. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб.-метод. пособие. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 144с.
5. Волкова Г.А. Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольников. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 144с.
6. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие / О.Е.Грибова. – М., Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
7. Грибова О.Е. Реализация принципа деятельностного подхода в процессе логопедического обследования // Дефектология. – 2004. - №2. – с. 14-20.
8. Григоренко Н.Ю., Цыбульский С.А. Диагностика и коррекция звукопроизводительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции. – М., Книголюб, 2005. – 144 с.
9. Дмитрива Е.Д. Логопедические карты для диагностики речевых расстройств – М., АСТ., 2008. – 143 с.
10. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М., Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 279 с.
11. Ипполитова А.Г. Открытая ринолалия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак. пед. ин-тов / под ред. О.Н. Усановой. – М.: Просвещение, 1983. - 95 с.
12. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного возраста. Пособие для логопедов. – М.: Гном-Пресс, 2000.
13. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г.В.Чиркиной. – 4-е изд., доп. – М., АРКТИ, 2005. – 240 с.
14. Правдина О.В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. Изд.2-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
15. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения – СПб., Детство-Пресс, 2006. – 64 с.
16. Федосова О.Ю. Коррекция звукопроизводительной стороны речи у дошкольников с легкой степенью дизартрии с учетом фонетического контекста. – Самара, 2005.
17. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии. – М., Просвещение, 1989. – 237 с.
18. Хватцев М.Е. Логопедия. Пособие для студентов педагогических институтов и учителей специальных школ – М.: Гос. учеб.-педагогическое изд. Министерства Просвещения РСФСР, 1959. – 476 с.

### **Роль педагогической практики в формировании социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов**

В статье рассматривается роль педагогической практики при подготовке бакалавров по направлению 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование в контексте формирования социально-педагогической компетенции будущего логопеда. Данная компетенция определяет основные направления деятельности педагога, среди которых диагностика психического и личностного развития ребенка, развивающая, коррекционная и социально-маршрутная работа, консультирование и просвещение родителей. Показано, что использование в рамках педагогической практики различных методов обучения способствует формированию социально-педагогической компетенции как стержневой компоненты личностно-профессионального становления обучающихся.

The article discusses the role of pedagogical practice in the teaching of bachelors 050700.62 Special (defectological) education in the context of the formation of social and pedagogical competence of the future speech therapist. This competence determines the main directions of teacher's activity, including the diagnosis of mental and personality development of the child, developing, correctional and socio-routing work, counseling and parent education. It is shown that applying different methods in pedagogical practice provides the formation of social and pedagogical competence as the core components of personal-professional development of students.

*Ключевые слова:* специальное (дефектологическое) образование, педагогическая практика, социально-педагогическая компетенция, методы обучения

*Key words:* special (defectological) education, pedagogical practice, social and pedagogical competence, teaching methods

На фоне гуманизации отношения общества к лицам с проблемами в развитии и в связи с принятием нового документа – Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы, где одним из ведущих направлений является доступность качественного обучения и воспитания для всех категорий детей (инклюзивное и интегрированное образование), происходит расширение функций учителя-логопеда. Одной из таких функций является социализация детей с речевыми нарушениями, их подготовка к самостоятельной и независимой жизни в об-

ществе. Важным фактором социализации выступает общение, а при речевых нарушениях именно общение страдает прежде всего. На этом фоне возникают вторичные отклонения, которые препятствуют социальной адаптации, порождая педагогическую запущенность, расстройства эмоционально-волевой сферы, личностные нарушения. Чтобы не допустить более глубоких нарушений развития, детей, имеющих тот или иной речевой дефект, необходимо своевременно включить в социально-реабилитационный процесс. В решении этих проблем исключительно важное место занимает учитель-логопед.

Опираясь на многолетний опыт работы в вузе, мы учитывали и новые требования ФГОС ВПО по направлению 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование (бакалавр) профиль подготовки Логопедия, где впервые был выделен новый вид профессиональной деятельности будущего учителя логопеда: *социально-педагогический*.

Исследуя социально-педагогическую деятельность будущего учителя-логопеда, мы выделили основные ее направления: *диагностика психического и личностного развития ребенка; развивающая и коррекционная работа; консультирование и просвещение родителей; социально-маршрутная работа*.

На наш взгляд, выделение данных направлений позволит будущему учителю-логопеду четко представить круг своих обязанностей по социальной реабилитации детей-логопатов и выделить социально-педагогическую компетентность как стержневую составляющую его профессионализма. Социально-педагогическая компетентность проявляется как более общая подготовленность к действию, возможность его совершить в специфической ситуации, характеристики которой можно выявить, наблюдая за действиями и умениями учителя-логопеда. Компетентность мы рассматриваем как потенциальную возможность установления связи между знанием и ситуацией, как способность находить, выявлять оптимальное действие, подходящее для решения социально-педагогической проблемы.

*Социально-педагогическую компетентность* будущего учителя-логопеда в нашем исследовании мы рассматриваем как интегральную профессионально-личностную характеристику, отражающую готовность и способность педагога выполнять социально-педагогические функции, направленные на раскрытие внутренних возможностей детей с речевыми нарушениями; использовать ресурсы социокультурной среды и личностные ресурсы каждого ребенка с целью достижения позитивных результатов в его развитии и воспитании.

Наблюдения на практике за деятельностью будущих учителей-логопедов, анкетирование, анализ педагогического опыта свидетельствует о том, что студенты испытывают значительные трудности в организации социально-педагогической работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Поэтому подготовка будущих учителей-логопедов, ори-

ентированных на социально-педагогическую деятельность, требует непрерывного совершенствования форм, методов и содержания учебной работы со студентами. Особое значение в этой работе приобретает *педагогическая практика*, предполагающая применение теоретических знаний студентов в практической работе в специальных коррекционных учреждениях.

Проведя в нашем исследовании анализ подходов к организации и проведению педагогических практик будущих учителей-логопедов вузе, мы пришли к выводу, что ни один из них не ставит цель подготовки его к социально-педагогической деятельности. А ведь с каждым годом растет количество проблем социально-педагогического характера, обусловлены, в первую очередь, большим количеством детей, имеющих речевые нарушения, и полиморфностью этих нарушений. Семьи таких детей и сами дети очень нуждаются в квалифицированной социально-педагогической помощи педагогов. Будущий учитель-логопед в процессе практики столкнется с данными проблемами и должен будет диагностировать суть проблемы, определить, с какой проблемой к какому специалисту нужно обратиться семье – коррекционному психологу, социальному педагогу или врачу. Он должен организовать это взаимодействие или решить проблему самостоятельно, чтобы облегчить детям-логопатам и родителям процесс адаптации и социализации.

Некоторые из проанализированных нами подходов затрагивают те или иные аспекты социально-педагогической подготовки студентов, но комплексной программы подобной подготовки нет. Данный факт подтверждает актуальность разработки новых подходов к организации и проведению социально ориентированной практики, направленной на формирование социально-педагогической компетентности будущего учителя-логопеда.

Организация практики студентов, обучающихся в Брянском государственном университете им. академика И. Г. Петровского по направлению 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование (бакалавр) профиль подготовки Логопедия, наталкивается на ряд трудностей. Они обусловлены, прежде всего, тем, что в новом ФГОС ВПО определена лишь общая продолжительность практики за четыре года обучения, а такие вопросы, как виды практики, их последовательность и продолжительность, содержание и формы проведения, не раскрываются. При этом, во-первых, коррекционная педагогика существенно отличается от других педагогических специальностей, во-вторых, студенты указывают на возникающие трудности в социально-педагогической деятельности.

Методологической основой проектирования социально ориентированной практики в Брянском государственном университете имени академика И. Г. Петровского служит *лично-деятельностный* подход к процессу профессионального становления будущего учителя-логопеда. Именно включение студента в различные виды деятельности, имеющей

четко сформулированные задачи, и его активная позиция способствуют успешному становлению будущего специалиста и формированию его социально-педагогической компетентности.

Таким образом, *цель педагогической практики* можно сформулировать как формирование профессиональных компетенций и на их основе овладение диагностико-аналитической, консультативной, коррекционной, профилактической и *социально-педагогической* функциями профессиональной деятельности.

Исходя из сформулированной цели, можно определить следующие основные задачи практики будущих учителей-логопедов: развитие профессиональных качеств будущего учителя-логопеда; углубление и закрепление полученных в университете знаний по социальной и коррекционной педагогике, психологии, методике, специальным дисциплинам и применение их на практике для решения конкретных социально-педагогических задач; психологическая адаптация в педагогическом коллективе; вооружение студентов умениями наблюдать, анализировать коррекционно-развивающую и социально-педагогическую деятельность; накопление опыта самостоятельной работы; усвоение новых социальных и коррекционных технологий; изучение, анализ и обобщение передового педагогического опыта, а также анализ и оценка результатов своей педагогической деятельности; развитие педагогического мышления, любви к будущей профессии, улучшение своих педагогических способностей; конкретизация, совершенствование и развитие необходимых профессиональных качеств учителя-логопеда.

На основе теоретических положений нами были выделены четыре этапа социально-ориентированной практики, которые соотнесены со спецификой практики на I–IV курсах обучения (бакалавриат) и соответствующими им этапами формирования социально-педагогической компетентности (подготовительный, информационный, поисковый, интегрирующий). Для каждого этапа практики мы определили содержание работы студентов.

*Подготовительный* этап. Его цель – сформировать у студента общее системное представление о сущности коррекционной и социально-педагогической работы. Его задачи: познакомить студентов с различными типами и видами различных типов коррекционных образовательных учреждений города; расширить представлений о полифункциональной деятельности учителя-логопеда; дать представление о социальном взаимодействии специалистов коррекционно-образовательного процесса учреждения; соотнести теоретические знания по теории социального воспитания с практическим овладением профессиональными функциями социально-педагогической деятельности; отработать умение вести наблюдение за коррекционно-развивающим социально-педагогическим процессом, составлять характеристику воспитательных возможностей социальной микросреды.

*Формы учебной работы практикантов:* посещение коррекционных учреждений города; беседа с педагогами о специфике социально-педагогического воспитания детей с речевыми нарушениями; анализ документации учителя-логопеда.

*Рекомендуемые формы работы с детьми:* беседа с детьми-логопатами; участие студентов в психолого-педагогической и логопедической диагностике; участие в воспитательных и развивающих мероприятиях, проводимых в учреждениях.

*Основные социально-педагогические компетенции, формируемые на этом этапе практики:* умение устанавливать контакт с незнакомыми людьми; умение входить в деловой контакт с детьми-логопатами; умение определять объект социально-педагогической деятельности; умение проводить диагностику и обрабатывать диагностический материал; умение сотрудничать со специалистами разных профилей, умение выявлять интересы детей-логопатов, умение организовывать их для совместной деятельности.

На *втором* этапе (второй курс) происходит накопление знаний практикантов о проблемах социально-педагогической компетентности будущего учителя-логопеда. Педагогическая практика проходит в течение четырех недель на базе специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений (комбинированного и компенсирующего видов). Также в течение учебного года проводится волонтерская работа в государственных дошкольных учреждениях комбинированного вида.

От ознакомительной практики она тем отличается, что ее целью является формирование у студентов мотивационно-ценностной установки на общение и взаимодействие с детьми-логопатами, овладение системой специальных социально-педагогических знаний, умений и навыков, происходит накопление знаний о проблемах формирования социально-педагогической компетенции.

Ее задачами являются: знакомство с практикой коррекционного развития и социального воспитания, осуществляемого учителем-логопедом в дошкольном образовательном учреждении; формирование умений наблюдать, анализировать и обобщать педагогический опыт наставника по коррекционной и воспитательной работе с детьми-логопатами дошкольного возраста; самостоятельное проведение мероприятий с целью выработки компетенций осуществлять социально-педагогическую работу с детьми, родителями, другими специалистами коррекционного процесса; освоение элементарных исследовательских умений (проведение наблюдения, беседы, анкеты).

Особое значение на этом этапе имеет самостоятельная работа студентов.

*Формы учебной работы практикантов:* посещение занятий логопеда, воспитателя, музыкального руководителя; знакомство с докумен-

тацией логопеда; беседа с логопедом о его функциональных обязанностях; ведение дневника практиканта; разработка воспитательного мероприятия направленного на социальное воспитание и социализацию дошкольников; оформление психолого-педагогической характеристики на одного ребенка-логопата; изучение опыта работы учителя-логопеда с родителями детей; подготовка и проведение родительского собрания.

*Рекомендуемые формы работы с детьми:* проведение диагностических мероприятий, направленных на исследование межличностных отношений (психологический анализ процесса и продукта изображения в рисовании, цветовая социометрия, беседа и др.); индивидуальная работа с отдельными детьми по их успешной социализации в микросреде группы; проведение игр, конкурсов, соревнований.

*Основные социально-педагогические компетенции, формируемые на втором этапе практики:* умение проектировать свою социально-педагогическую деятельность; организовать, провести исследование и обработать его результаты; умение свободно общаться с детьми логопатами; умение вести наблюдение; умение подводить итоги проделанной работы; умение проводить индивидуальную беседу с отдельными детьми.

На *третьем* этапе (III курс) практика направлена на формирование основ социально-коррекционной работы на школьном логопункте.

Ее задачами являются: знакомство с практикой коррекционного развития и социального воспитания, осуществляемого учителем-логопедом в школе; формирование умений наблюдать, анализировать и обобщать педагогический опыт наставника по коррекционной и воспитательной работе с детьми-логопатами школьного возраста; самостоятельное проведение мероприятий с целью выработки умений осуществлять социально-педагогическую работу с детьми, родителями, другими специалистами школы; совершенствование личностных качеств будущего учителя-логопеда, необходимых для проведения социально-педагогической деятельности (умение слушать других людей, тактичность, доброжелательность, этичность, бескорыстность, чуткость, сострадание, внимательность, отзывчивость).

*Формы учебной работы практикантов:* посещение занятий логопеда, психолога школы, учителей; знакомство с документацией логопеда; беседа с логопедом о его функциональных обязанностях на школьном логопункте; ведение дневника практиканта; разработка воспитательного мероприятия по гражданскому образованию; оформление психолого-педагогической характеристики коллектива; изучение опыта работы учителя-логопеда с родителями детей; подготовка и проведение родительского собрания; изучение работы кружков с точки зрения задач, которые они решают; составление планов-конспектов зачетных мероприятий; оформление дневника студента-практиканта.

*Рекомендуемые формы работы с детьми:* проведение диагностических мероприятий, направленных на исследование социальной адаптации в среде школьного коллектива; индивидуальная беседа с отдельными учащимися об их социальных нормах и правилах поведения в обществе, об их отношениях к учебе, к товарищам, к себе.

*Основные социально-педагогические компетенции, формируемые на третьем этапе практики:* умение проектировать свою социально-педагогическую деятельность на школьном логопункте; планировать свою работу во взаимодействии с учителями; наблюдать за общением и поведением детей в деловой и свободной ситуации; анализировать работу школы как развивающей среды; уметь выявлять школьную дезадаптацию и устанавливать ее причины; находить подход к таким детям; умение проводить психолого-педагогическое исследование, уметь и на их основе выработать рекомендации делать выводы; умение подводить итоги проделанной работы.

На *четвертом* курсе (*обобщающий этап*), когда студенты обладают полным набором знаний обо всех речевых нарушениях, практика проходит на базах учреждений структур здравоохранения и социальной защиты населения (поликлиники, центры медико-психолого-педагогической реабилитации, специализированные отделения больниц, специализированные школы). Основной целью педагогической практики является формирование у студента целостных представлений о социальной обусловленности коррекционно-педагогической деятельности; отработка навыков и умений установления и поддержания контакта с родителями детей, имеющих сложные речевые нарушения, оказание помощи родителям таких детей по вопросам семейного воспитания (консультирование, посредничество, просвещение). Данный этап практики посвящается отработке методов и приемов работы с различными категориями детей, имеющих сложные речевые нарушения.

Ее задачами являются: знакомство с категориями детей, имеющими тяжелые речевые нарушения; самостоятельное проектирование и осуществление коррекционного и социально-педагогического процессов; практическое осуществление важнейших технологий деятельности учителя-логопеда в соответствии с направлениями коррекционно-развивающей и социально-педагогической деятельности; самостоятельная просветительская работа родителей, имеющих детей с тяжелыми нарушениями речи.

*Формы учебной работы практикантов:* психолого-педагогическая диагностика семей и воспитания в них детей совместно с логопедом, социальным педагогом и психологом; беседа со специалистами о семьях «группы риска»; сбор информации о семьях (рисуночный тест «Моя семья», «Дом-дерево-человек», «Два домика», «Кто меня окружает», беседа по методике Я.Л. Коломинского); разработка методи-

ческих рекомендаций по профилактике неблагополучного воспитания в семьях для родителей.

*Основные социально-педагогические компетенции, формируемые на практике:* уметь собирать информацию необходимую в работе, и вести просвещение родителей и детей; анализировать различные типы семей и сообщать им информацию о воспитании детей в зависимости от типа семьи; уметь выступать и строить свою речь в соответствии с объектами социально-педагогического взаимодействия; уметь общаться со всеми категориями детей с особыми возможностями здоровья и проводить в ходе общения коррекцию их поведения и взаимоотношений; уметь дифференцированно работать с различными категориями детей с ОВЗ и уметь включить их в социально-реабилитационный процесс; уметь координировать свою работу с работой других специалистов; уметь планировать и проводить социально-педагогическое консультирование по запросу.

Последовательное прохождение всех этапов практики студентами Брянского государственного университета способствовало: осознанию будущими логопедами собственной причастности к проблемам детей с речевыми нарушениями, возможностью помощи таким детям в адаптации, социализации и безопасной интеграции их в социум.

Для каждого этапа практики в соответствии с его целевой направленностью мы использовали определенный инструментарий формирования социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов.

На подготовительном этапе мы использовали возможности социально-педагогической поддержки студентов, которая осуществлялась посредством использования организационных форм работы. Так большие подготовительные возможности имеют установочные и итоговые *конференции*. Установочные конференции традиционно проводились в начале каждого этапа педагогической практики. На установочной конференции выступали: руководитель практики, заведующий кафедрой, председатель методического совета факультета. Будущих учителей-логопедов знакомили с целями, задачами практики, ее содержанием, обязанностями студентов и приказом по распределению студентов на базы практики. Готовилась выставка учебно-методической литературы по организации педагогической практики. На установочную конференцию мы приглашали администрацию базовых учреждений, которая представляла презентацию, через слайд-шоу «Паспорт детского сада», «Творим добро», что способствовала заочному знакомству будущих учителей-логопедов с представленными коррекционно-образовательными учреждениями, с педагогическим коллективом данного учебного заведения, его особенностями и традициями. Все это что способствовало «мягкому вхождению» практикантов в новую социально-профессиональную среду учреждения.

На заключительной конференции подводился итог практики, заслушивался анализ отчетной документации. Итоговые конференции проводились в форме портфолио-презентации. При подведении итогов выявлялись трудности, с которыми столкнулись студенты на практике и обсуждались возможные пути их преодоления. Помимо этого проводился «круглый стол» с логопедами базовых коррекционных учреждений, руководителями практики, в ходе которого анализировалась деятельность студентов в период педагогической практики и намечались перспективы дальнейшего сотрудничества. К итоговым конференциям студенты готовили творческие выставки по результатам коррекционно-развивающей и социально-педагогической деятельности, оформляли стенды с фоторепортажами о ходе практики.

В рамках нашего исследования в период прохождения практики мы выделили особый день – методический (пятница), в этот день специально планировались и осуществлялись занятия методического характера. Студент четыре дня из пяти находился в специальных коррекционных учреждениях и один день на факультете. В этот день он имел возможность задать преподавателю возникшие вопросы, решал проблемы, получал консультацию сразу нескольких преподавателей. Осуществлялась эта работа по заранее составленному и утвержденному руководителем практики графику, согласно групповому и индивидуальному расписанию. Такое управление педагогической практикой предполагало: получение оперативной информации о ходе практики; стимулировало деятельность преподавателей и студентов; выявляло затруднения и недостатки в ходе практики; устранялись «белые пятна», выявившиеся в ходе практики; студенты учились не только планировать свою деятельность, но и подводить итоги, осуществлять рефлекссию. Преподавателям, в свою очередь, подобные встречи помогали не только осуществлять сопровождение и контроль над деятельностью студента, но и максимально учитывать потребности специальных коррекционных учреждений, т.е. осуществлять социально-педагогическую деятельность.

Социально-педагогическая поддержка осуществлялась также в течение всего учебного года по намеченному графику с учителями-логопедами, психологами, социальными педагогами, методистами, тематика которых определялась личностными потребностями студентов: «Хорошо ли мы знаем трудного ребенка», «Вместе ради детей», «Эффективные методы общения с речевыми детьми», «Особый ребенок: специфика работы», «Почему я не такой как все?», «Леворукость – это болезнь или образ жизни?». В ходе встреч выяснялись причины затруднений, возникающих в ходе практики, происходил обмен мнениями со специалистами практиками, обсуждались новые направления работы, определялись литературные источники по возникающим проблемам.

Социально-педагогическая поддержка включала также использование на подготовительном этапе активных методов социально-

психологического обучения, так как работа студентов в группе имеет следующие, важные для нас, преимущества: оказывается исключительное воспитательное воздействие; вырабатывается терпимость, готовность подчиняться общим интересам, признавать мнение других; складываются условия для более полной реализации интеллектуального потенциала; при разработке решений односторонние интересы не превращаются в решающие; сводится к минимуму риск неверного решения; над выполнением одного задания работает достаточно большое количество людей, что уменьшает опасность упустить определенные детали.

На втором и третьем этапе педагогической практики мы использовали *дискуссионные методы*. Студентам предлагали следующие темы: «Как стать профессионалом?», «Нужно ли говорить всю правду?», «Почему я хочу стать учителем-логопедом?», «Кто такой специалист?». Эти методы мы применяли при обсуждении сложных практических проблем, для обмена опытом между обучаемыми, для уточнения и согласования позиций участников дискуссии, для выработки единого подхода к исследованию определенного явления. В качестве объекта дискуссионного обсуждения мы использовали не только специально сформулированные проблемы, но и случаи (казусы) из профессиональной практики. Мы предлагали двум участникам дискуссии высказать свою точку зрения по обозначенной социально-педагогической проблеме и обосновать свой способ решения проблемы. Остальные студенты делились на две команды: команду «за» и команду «против». Этот метод дает возможность его участникам увидеть проблему с разных сторон; стимулировал критическое мышление; способствовал вовлечению участников дискуссии в последующую реализацию принятых решений; позволял нивелировать скрытые конфликты, поскольку в процессе открытых высказываний появляется возможность устранить эмоциональную предвзятость в оценке позиций партнеров; развивал умение аргументировать свою точку зрения, точно формулировать свои суждения – все это, несомненно, важно в формировании социально-педагогической компетенции.

*Метод инцидента или кейс-метод (case – случай)* мы также широко использовали на подготовительном и обобщающем этапе педагогической практики. Достоинства этого метода для нашего исследования состоят в том, что в процессе анализа и решения конкретной ситуации студенты действовали по аналогии с реальной профессиональной практикой, т.е. они опирались на собственный опыт, приобретенный ими в процессе практического обучения. Метод инцидента позволил нам решить ряд задач: обучить будущих учителей-логопедов анализу и алгоритму решения реальных практических ситуаций; сформировать навыки отделения важного от второстепенного; привить умение взаимодействовать друг с другом; моделировать особо сложные ситуации; продемонстрировать характерную для большинства проблем многозначность возможных решений. Ситуации, которые мы обсуждали со студентами в рамках

данного метода, были четко отредактированы и взяты из реальной жизни детей с речевыми патологиями и всегда включали в себя противоречие детей с окружающей социальной средой.

Инновационная технология, которую мы применяли на всех этапах практики, – это *Интернет-форум*. На форуме мы включили студентов в дискуссии по решению ситуаций. Форум выступал эффективным средством вовлечения каждого из студентов в процесс решения социально-педагогических задач. При этом выдвижение гипотез, обоснование хода решения и полученных результатов предполагало обращение студентов к основному и дополнительному учебному материалу, поиску новой информации, что способствовало более глубокому пониманию и закреплению полученных знаний во время прохождения педагогической практики. Кроме этого, именно форум позволял организовать оперативную обратную связь преподавателя и студентов (студенты находились в данный момент времени удаленно от преподавателя), оценить активность и глубину знаний каждого студента.

Мы предлагали участникам форума: сформулировать обоснованный ответ на вопросы (задания) задачи в краткой форме (не менее 6–7 предложений, приблизительно 100 знаков); отвечать на вопросы, поступившие от других участников форума; периодически выполнять обязанности эксперта и оценивать представленные решения (ответы) коллег по форуму. Критерии оценки: актуальность, корректность и научность, доказательность и опора на психолого-педагогическую литературу, самостоятельность, активность при обсуждении проблемы.

Таким образом, главенствующую роль в формировании социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов мы отводим педагогической практике. Педагогическая практика для многих студентов становится «открытой дверью» в профессию. При организации педагогической практики мы ставили перед студентами четкую цель, предопределяющую формирование социально-педагогической компетентности, раскрывали этапы ее формирования. В результате реализации социально ориентированной практики будущие учителя-логопеды не только овладели навыками диагностики детей с нарушениями речи, методикой коррекционной работы, но и научились устанавливать обратную связь в общении с детьми и их родителями, педагогами участвующими в коррекционном процессе, научились анализировать и прогнозировать социально-педагогическую деятельность, в итоге чего у них на достаточном уровне сформировалась социально-педагогическая компетентность, которая, как мы считаем, является стержневой компонентой личностно-профессионального становления будущего учителя-логопеда.

## Список литературы

1. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения: учеб. пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
2. Вербицкий А.А. Педагогическая технология в новой образовательной парадигме // Вестн. МГГУ им. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – М: МГГУ, 2011. – С. 43–46.
3. Галагузов А.Н., Галагузова М.А., Ларионова И.А. Социально-педагогические задачи: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика». – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 191 с.
4. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / сост. Н. Д. Соколова. Л. В. Калининкова. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 448с.
5. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: Теория методика социально-педагогической деятельности. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 304с.
6. Клеменко Н.Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы // Педагогика. – № 2. – 2003. –С. 22–28.
7. Краснокутская С.Н. Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе // Сб. науч. тр. Северо-Кавказского государственного технического университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2005. – № 1 (13).
8. Торохтий В.С. Актуальные проблемы современной социальной педагогики (избранные статьи). – М.: МГППУ, 2011. – 204 с.
9. Ядвиршис Л.А. Методические рекомендации по социально-педагогической практике по специальности 031300 «Социальная педагогика». – Брянск: Изд-во БГУ, 2005. – 70 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Бойко Татьяна Николаевна**, аспирант, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, e-mail: [boykotanya32@mail.ru](mailto:boykotanya32@mail.ru)

**Гридасова Елена Алексеевна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: [elenagridasova@mail.ru](mailto:elenagridasova@mail.ru)

**Деменина Татьяна Алексеевна**, преподаватель кафедры дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, e-mail: [darlingkitten-2924@rambler.ru](mailto:darlingkitten-2924@rambler.ru)

**Егогорова Галина Ивановна**, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой, Филиал «Тобольский индустриальный институт» Тюменского государственного нефтегазового университета

**Жилина Алла Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: [ivan-1912@mail.ru](mailto:ivan-1912@mail.ru)

**Иванова Светлана Васильевна**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории инноватики в педагогическом образовании, Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования, Москва, e-mail: [nisveko@yandex.ru](mailto:nisveko@yandex.ru)

**Мясников Алексей Анатольевич**, кандидат педагогических наук, доцент, Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», Санкт-Петербург, e-mail: [alanm62@yandex.ru](mailto:alanm62@yandex.ru)

**Сивухин Андрей Александрович**, аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Амурский государственный университет, Амурская область, г. Благовещенск, e-mail: [avonblag@yandex.ru](mailto:avonblag@yandex.ru)

**Сиялова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая Центром повышения квалификации, доцент кафедры дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [pushkin\\_cpk@mail.ru](mailto:pushkin_cpk@mail.ru)

**Ферсман Наталия Геннадиевна**, кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Институт прикладной лингвистики, кафедра лингводидактики и перевода, e-mail: [natdia@list.ru](mailto:natdia@list.ru)

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

### Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье **УДК**.

#### 2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

#### 3. Сведения об авторе

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно: отправить по электронной почте: *e-mail*: [vestnikpedagogika@gmail.com](mailto:vestnikpedagogika@gmail.com)

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Научный журнал*

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина  
№ 2  
Том 3. Педагогика**

Редакторы: *О.В. Мамуркина, Т.Г. Захарова*  
Технический редактор *А.А. Беляева*  
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

---

Подписано в печать 28.06.2014. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 6. Тираж 500 экз. Заказ № 1093

---

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

---

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а