

ВЕСТНИК
Российского химико-технологического университета
имени Д. И. Менделеева
Гуманитарные и социально-экономические исследования

Издаётся Российским химико-технологическим университетом
имени Д. И. Менделеева

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования

Основан в 2011 году

2023
Выпуск XIV
Том 1
ГУМАНИТАРНЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ

Главный редактор – Н. С. Ефимова,
кандидат психологических наук, доцент

Редакционный совет:

Авруцкая С. Г., кандидат химических наук, доцент
Азарова Л. Н., кандидат педагогических наук, доцент
Журавлева Е. А., кандидат педагогических наук, доцент
Копылова Л. Е., кандидат технических наук, доцент
Кузнецова Т. И., доктор педагогических наук, профессор
Лопаткин Д. С., кандидат экономических наук, доцент
Молчанова Я. П., кандидат технических наук, доцент
Селиверстова Н. М., доктор исторических наук, доцент
Судакова Л. И., кандидат филологических наук, доцент
Черемных Н. М., доктор философских наук, профессор

© Российский химико-технологический
университет имени Д. И. Менделеева, 2023

Содержание

К читателям.....4

Философия

Корпачев П. А. Роль герменевтических практик в религиоведении.....5

Мартиросян А. А. Творчество в информационном обществе.....12

Черемных Н. М. К понятию мыследеятельности.....20

Педагогика и психология

Азарова Л. Н., Ефимова Е. С. Применение игровых приемов с целью повышения интереса к проблеме личностного развития у студентов.....27

Ефимова Н. С., Шестерников Е. Е. Наставничество в организации проектно-исследовательской деятельности школьников.....34

Физическое воспитание

Киреев Н. А. Методические основы в технической подготовке лыжника-гонщика.....45

Рощин Е. С., Рощин Н. Е. Современные тенденции усовершенствования методики подготовки лыжников-гонщиков.....50

Русский язык

Будко О. Ф. О формировании языковой личности в вузе.....55

Третьякова А. В. Роль логопедических упражнений в устранении акцента у иностранных учащихся.....67

Экономика

Русакова В. С., Шушунова Т. Н. Управление развитием профессиональных компетенций будущих специалистов для новой экономики.....78

К ЧИТАТЕЛЯМ

Журнал «Вестник Российского химико-технологического университета имени Д. И. Менделеева: гуманитарные и социально-экономические исследования» ориентирован на широкий круг читателей. В 2014 году «Вестник» был зарегистрирован в Международном центре ISSN и включён в национальную информационно-аналитическую систему «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ). В этом номере представлены материалы в рубриках «История и социология», «Педагогика и психология», «Экономика и право».

Рубрика «Философия» посвящена вопросам герменевтики как искусства интерпретации религиозных текстов, проблеме творчества в новых условиях, создаваемых информационным обществом, а также основаниям, позволяющим применять понятие рациональности не только к мышлению, но и действию.

В разделе «Педагогика и психология» представлены статьи, посвященные проблеме повышения интереса у студентов технического вуза к саморазвитию, что является необходимым условием подготовки современного профессионала, а также наставничеству с точки зрения исторического и современного подходов.

В рубрике «Физическое воспитание» опубликованы работы, затрагивающие проблемы методической подготовки лыжников-гонщиков и эволюционное развитие техники конькового хода с 1985 года.

Раздел «Русский язык» включает в себя статьи, посвящённые определению понятия «языковой личности», рассматриваются возможности формирования языковой личности в техническом вузе и система работы над устранением акцента у иностранных учащихся.

В разделе «Экономика» рассматриваются основные подходы к организации развития процессов формирования профессиональных компетенций в условиях новой экономики и устойчивого развития.

Приглашаем преподавателей, аспирантов к публикации своих статей.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 801.73

П. А. Корпачев

РОЛЬ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ ПРАКТИК В РЕЛИГИОВЕДЕНИИ

В статье рассмотрены три основных направления герменевтики как теории интерпретации религиозных текстов: богословская, историко-критическая и философская герменевтика. Определены основные черты этих направлений, характер их исторического развития, а также показана их связь с современной наукой о религии.

Ключевые слова: герменевтика, текст, религиоведение, теология, философия религии.

P. A. Korpachev

THE ROLE OF HERMENEUTIC PRACTICES IN RELIGIOUS STUDIES

The article examines the three main directions of hermeneutics as a theory of interpretation of religious texts: theological, historical-critical and philosophical hermeneutics. The main features of these directions, the nature of their historical development, as well as their relationship to modern science of religion are defined.

Key words: hermeneutics, text, religious studies, theology, philosophy of religion.

Герменевтика – это искусство интерпретации текстов. Она исследует способы формирования смысла в текстах, а также занимается философским исследованием человеческого опыта. Занимаясь вопросами значения и истины, герменевтика взаимодействует со смежными областями семантики, прагматики и семиотики, и поэтому основная проблема герменевтики – это язык, текст как запись языка и роль языка в жизни человека. Мы отражаем и общаемся посредством языка, и по мере того, как язык меняется в ходе истории, меняется наше его понимание, и возникает необходимость постоянно обновлять наши интерпретации как текстов, так и нас самих. Герменевтика признаёт многозначность текстов, однако она также может выносить суждения о том, что определённое прочтение истинно или превосходит другие прочтения, и такие

суждения могут иметь последствия, выходящие за рамки непосредственной текстуальной интерпретации. Герменевтика в самом широком смысле имеет отношение ко всем областям культуры: к литературе, истории, праву, но отдельно хочется остановиться на герменевтике в связи с изучением религий.

Можно выделить три основных направления герменевтики в отношении к религии: богословская герменевтика, интерпретирующая Писание в богословских целях; историко-критическая герменевтика, изучающая историю текста в его контексте; и философская герменевтика, интерпретирующая человеческую жизнь в более широком смысле. Каждая из этих ветвей поднимает различные вопросы, и в данной статье мы рассмотрим их применительно к современному религиоведению и покажем, как и почему герменевтика остаётся актуальным подходом.

Теологическая герменевтика – это интерпретация религиозных текстов, считающихся священными, осуществляемая в процессе теологического исследования. Уже некоторые христианские богословы XX в., такие как Рудольф Бультман, считали, что занимаются теологической герменевтикой, однако в XXI в. этот термин можно применять ещё более широко, включая другие религии, к примеру исламскую теологическую герменевтику, представленную Абдолкаримом Сорушем, называющими свою работу герменевтической. Этот термин можно использовать также в описательном смысле для иудейской, индуистской, сикхской или даже буддийской герменевтики, хотя и с некоторыми исключениями.

Христианскую теологическую герменевтику как толкование Писания нужно отличать от библейской герменевтики как принципов толкования Библии, хотя христианская теологическая герменевтика предполагает библейскую герменевтику как свою основу. Термин "герменевтика" – это латинизированный вариант, образованный от греческого глагола *hermeneuein* – объяснять, а *hermeneia* – интерпретация или перевод текста [4, с. 11]. Сам термин вызывает в памяти Гермеса – крылатого посланника греческих богов, посредника между человеческим и божественным мирами. Он

засвидетельствован в ранних греческих источниках, у Платона и особенно у Аристотеля, который написал книгу «Peri Hermeneias», более известную под латинским названием «De Interpretatione», "Об интерпретации". По мнению Аристотеля, герменевтика – это не интерпретация текстов, а скорее природа языка, то, как язык формирует категории, и отношение языка к логике. Здесь *hermeneia* означает просто утверждение или предложение, а не "интерпретацию", как стало принято позже.

Толкование христианской Библии, в частности Нового Завета, всегда было мотивировано религиозными и политическими соображениями, разграничением теологических учений и подкреплением взглядов церковных властей. Формирование канона включало в себя процесс отбора и выделения отдельных текстов в угоду видению редакторов. При создании канона Нового Завета христианские богословы пролептически перечитали еврейскую Библию, превратив её в "Ветхий Завет", читаемый как предтеча Нового, а редакторы Нового Завета предложили новые интерпретации Ветхого. Матфей, автор Евангелия, представляет Нагорную проповедь Иисуса (Мф. 5-7) как интерпретацию десяти заповедей Ветхого Завета в новом, этическом ключе. Таким образом, интерпретация была центром христианского богословия с момента его появления.

Ранние отцы церкви, такие как Ориген и Климент Александрийский, разработали новое прочтение Писания в связи с проблемой природы Христа, однако самым важным толкователем для раннего христианства стал Аврелий Августин. Как и его предшественники, он развивал аллегорическое прочтение Писания в книгах 11-13 своей "Исповеди": например, интерпретируя тьму, описанную в начале книги Бытия как тьму души, лишённой Божьего света, а "в начале" (первые слова Ветхого Завета) – как "в со-вечном Слове", которое есть Христос. Христос для Августина и других христианских герменевтов – это истинный смысл Писания и смысл жизни на земле. С этой точки зрения герменевтика имеет фундаментальное значение для христианства, потому что жизнь священного текста в его ритуальном использовании параллельна жизни

Христа и становится материальным знаком Христа.

В допротестантском, католическом и православном мире Писание было аллегорическим и метафорическим, в отличие от более позднего протестантского понимания. Мартин Лютер считал, что в толковании вообще нет необходимости, так как Писание само себя толкует, причём его буквальный смысл имеет преимущество перед духовными смыслами средневековой экзегезы. Писание обладает проницательностью (*perspicuitas*), которая позволяет ему стоять отдельно, вне традиционного церковного авторитета: таким образом, Писание, а не традиция, становится единственным источником для богословия. Христианин должен читать Писание, чтобы испытать веру и применить учение Евангелий к своим современным проблемам.

С теологической и библейской герменевтикой тесно связано то, что мы можем назвать историко-критической герменевтикой или "историко-критическим методом", который стремится понять историческое происхождение и траекторию текста. Как таковая, она иногда рассматривается с подозрением с точки зрения веры, поскольку стремится объяснить тексты в их контексте и обнаружить в них различные элементы или слои. Ранние толкователи Библии воспринимали несоответствия и противоречия в текстах и пытались объяснить их через процесс гармонизации, утверждая, что различные прочтения Библии совместимы. Например, то, что ангел появляется внутри гроба Иисуса по Марку, но снаружи по Матфею, не является противоречием, согласно Августину, поскольку ангелов было два.

Современная критика текста избегает гармонизации и приходит к выводу, что различные слои текста имеют разное происхождение и связаны друг с другом сложным образом. С помощью исторического метода мы можем получить картину – относительно точную, согласно методологическим нормам этого герменевтического подхода – того, как текст принял свою окончательную форму. Критик текста составляет родословную или стемму используемых рукописей, отмечает особенности языка и устанавливает, какие рукописи старше. Например, историко-критическая наука может утверждать, что

большинство псалмов были составлены многими поколениями, которые неоднократно их изменяли [2, с. 73].

Философская герменевтика – это объяснение не только того, как мы понимаем тексты, но и в более широком смысле того, как мы понимаем жизнь. Хотя герменевтика начиналась как текстологическая дисциплина, она быстро расширилась, особенно после Шлейермахера, до интерпретации истории и жизни в целом, особенно в связи с феноменологией.

Невозможно понять современную герменевтику религии без обращения к её отцу-основателю XIX в., теологу Фридриху Шлейермахеру. Для Шлейермахера чтение лежит в основе теологии, движимой желанием автора быть понятым и желанием читателя понять. Он считал, что герменевтика включает в себя как психологический элемент, связанный с отношениями между читателем и текстом, так и грамматический, связанный с правильным анализом языка для достижения понимания. Язык и мысль полностью взаимосвязаны, причём мысль – это "внутренняя часть" языка, а язык – "внешняя часть" мысли.

Интерпретация у Шлейермахера – это искусство понимания, и чтобы понять текст, мы должны интерпретировать конкретное в свете целого, а чтобы понять целое, мы должны обратить внимание на конкретное. Перечитывая текст, мы приходим к нему с новыми вопросами и можем понять его в более широком контексте. Это и есть герменевтический круг: часть понимается в связи с целым, а целое – через части. Таким образом, при внимательном чтении и интерпретации мы можем даже понять текст лучше, чем сам автор [3, с. 72-97]. В основе мышления лежит язык, а язык по своей природе социален, он формирует обычаи в человеческих сообществах. Благодаря языку мы обретаем ясность мышления и культивируем или развиваемся, что определяет, кто мы есть. Следовательно, понимание говорящего в контексте сообщества других говорящих важно для понимания человека.

Возможно, самой важной фигурой в новейшей истории герменевтики является Ганс-Георг Гадамер, который был учеником Хайдеггера и развил идею

последнего о том, что предварительное понимание или "предубеждение" является предпосылкой любого понимания. Как мы можем отличить "правильную" интерпретацию от "искажённой" – или каковы эпистемологические критерии для суждения между конфликтующими интерпретациями – это вопрос, касающийся легитимности дискурса и источника его авторитета. Для Гадамера метод порождает не истину, а понимание, которое изменяется в свете дальнейшего исследования. В отношении текстов существует ожидание полноты со стороны интерпретатора. Эта полнота и есть истина текста. Смысл текста, да и жизни в целом, возникает только благодаря предубеждению.

Язык – это наш фундаментальный способ существования в мире, а сущее, которое можно понять, – это язык. Хотя Гадамер не обращается напрямую к религии и религиозным вопросам, его работа важна для герменевтики религии тем, что она подчёркивает форму предвидения, которая неявно аргументирует против научного редукционизма. Возможно, одно из самых важных пониманий, которое Гадамер привносит в религию, заключается в том, что мы подвержены эффективной истории, то есть историческим условиям, в которых мы находимся, и не можем избежать их: мы не можем выйти из исторического положения, и наши предрассудки составляют историческую реальность нашего бытия.

Ещё одним значимым философом герменевтики является Поль Рикёр, который, как и Гадамер, признаёт важность исторического положения для понимания не только текста, но и того, кто мы есть. Однако, в отличие от Гадамера, он развивает всю силу философской герменевтики применительно к религиозным вопросам. Для Рикёра герменевтика – это способ заниматься философией, который подразумевает понимание того, как работает язык, особенно в истории, и как язык связан с текстом и социальным действием. Во-первых, действия, утверждает Рикёр, подобны текстам в той мере, в какой они выходят за границы намерений их автора и нуждаются в интерпретации. Действия имеют эффект, выходящий за границы намерений того, кто их

совершает, и задача герменевтики – интерпретировать значимые действия способом, сравнимым с интерпретацией текстов. Во-вторых, поскольку мы заранее понимаем действие и можем предвидеть его последствия, мы также заранее понимаем сюжет повествования в тексте, мы понимаем выражение действия в тексте (как факта, так и вымысла), мы понимаем способ связи текста с миром или способ взаимодействия читателя с текстом. Эта работа сближает историю и вымысел, причём и то, и другое обязательно у Рикёра подлежит интерпретации.

Отчасти в ответ на "философскую герменевтику" такие философы как Жак Деррида предложили прочтение текстов – философских и литературных, а также религиозных – в попытке деконструировать их неявные предположения о природе мира, о Боге и о себе. Деконструкция была разновидностью герменевтики, которую легко переняли критические теоретики культуры, особенно феминистки и постколониалисты, которые интерпретировали историю в терминах гегемонии и угнетения женщин или "других" со стороны Запада. Феминистская герменевтика – это толкование Писания с феминистской точки зрения или в интересах женщин. Библия в ней рассматривается как патриархальный документ, однако предполагается, что с помощью феминистской герменевтики можно обнаружить скрытые голоса женщин в тексте, выявить патриархальные структуры власти и указать на то, как Библия может стать ресурсом для современной феминистской теологии. Так, например, культурный критик Мике Баль интерпретировала книгу Судей с точки зрения деконструкции мужской ориентации текста и выявления присутствующих структур власти, которые, по сути, заглушали голоса женщин [1, с.179].

Все вышеперечисленные стили герменевтики сохранились и в наши дни. Внимательное чтение религиозных текстов вновь стало важным, а проблемы философской герменевтики трансформируются в новые дискуссии в герменевтической феноменологии, уходящие корнями в Хайдеггера и Рикёра. Каждый религиозный практик в той или иной степени прибегает к практике герменевтики. Это свидетельствует о центральной роли и важности священных

текстов во многих религиях, которые постоянно используются в ритуалах, молитвах и медитациях и постоянно переосмысливаются практикующими в зависимости от их собственных обстоятельств. В религиозной жизни общин герменевтика будет продолжать жить, и до тех пор, пока будут существовать религии, будет существовать и необходимость интерпретации в науке о них – религиоведении.

Литература

1. Bal Mieke. Narratology: Introduction to the Theory of Narrative, 2nd edition. Toronto, 1997. 254 p.
2. Barton John. The Nature of Biblical Criticism. Louisville and London: Westminster John Knox Press, 2007. 206 p.
3. Mueller-Vollmer Kurt. The Hermeneutics Reader. New York: Continuum, 2000. 352 p.
4. Seebohm Thomas M. Hermeneutics: Method and Methodology. Dordrecht: Kluwer. University of Toronto Press, 2004. 272 p.

УДК 304.5

А. А. Мартиросян

ТВОРЧЕСТВО В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассмотрены вызовы и проблемы, создаваемые информационным обществом, значение творческого мышления в новом способе производства и соответствующие этим тенденциям задачи развития высшего образования.

Ключевые слова: информационное общество, творчество, образование.

A. A. Martirosyan

CREATIVITY IN THE INFORMATION SOCIETY

The article examines the challenges posed by the information society, the importance of creative thinking in the new mode of production and the challenges of higher education development in line with these trends.

Keywords: information society, creativity, education.

Современный мир пребывает в состоянии глубокой трансформации, последствия которой, вероятно, будут гораздо более серьезными, чем промышленный переворот Нового времени. В результате индустриальной революции главной сферой приложения человеческого труда стала промышленность, соответственно, именно в ней и ее продукции концентрируется общественное богатство. Результатом информационной революции стало общество, в котором информация является основной ценностью, и в её производство вовлечена основная часть трудовых ресурсов.

Этот вывод не является просто аналогией. Разительные перемены в технической оснащённости общества в информационной сфере произошли в последние 40 лет. Развитие интернета и мобильной связи (которой в этом году исполняется ровно 50 лет) уже породило новые явления, невозможные в недалеком прошлом. В контексте темы данной статьи укажем на одно из них – невиданный рост степеней свободы творчества. Мы имеем в виду не только многочисленные компьютерные программы, помогающие создавать новые произведения в науке, музыке, живописи и т.д. Это важно, но гораздо существеннее то, что в современном мире практически исчезли препятствия распространению информации. Пятьдесят лет назад для публикации любой работы, будь то маленькая заметка или многотомная монография, нужно было найти и получить согласие издателя, число которых было ограничено. Сегодня любой желающий может практически беспрепятственно выложить свой опус в интернете, и именно это стимулирует огромное число талантливых и не очень авторов писать, писать и писать. Конечно, вспомним В. Маяковского, в основном читатель находит там тысячи тонн словесной руды, однако это вполне приемлемая цена за возможность донести до общества действительно достойное произведение.

Но даже и это не самое важное. Свобода творчества в интернете постепенно создает необходимую эвристическую среду информационного

общества, тем самым преодолевая исторически неизбежные ограниченности предшествующих способов воспроизводства человеком своего бытия.

Способность нашего далекого предка создавать то, чего нет в природе в готовом виде, стала залогом его биосоциальной эволюции. Иначе говоря, склонность к творчеству является важнейшей чертой родовой сущности человека, без которой он бы просто не выжил. Как это ни парадоксально звучит, древнему человеку приходилось гораздо больше напрягать свои творческие способности и находить нестандартные решения, чем представителю более развитых обществ. Первобытный человек не контролировал окружающий мир, его субъектность была сильно ограничена мощными природными силами, постоянно создававшими угрозы его существованию. Развитие общества означало, прежде всего, создание технологий, уменьшавших зависимость человека от внешних сил. Технология является неким алгоритмом, следуя которому мы получаем определенный заранее известный результат. Развитие и распространение технологий означало разделение людей, занятых в общественном производстве, на две неравные группы: тех, кто создает технологии и других, в гораздо большем числе, которые их применяют. Общественный прогресс, основанный на росте экономики, в данном ракурсе сопровождался уменьшением количества людей, занимавшихся творческой деятельностью (созданием технологий) по отношению к общему числу занятых в общественном производстве. К минимальному значению это соотношение приходит в развитом индустриальном обществе, основанном на конвейерном производстве. Зачастую участник производственного процесса (в том числе и в производстве знаний!) имеет весьма смутное представление о смысле и цели тех операций, которые он осуществляет, конечном назначении производимых им элементов некоего целого. Так возникает одномерный человек [1]. Вернее, осмелимся поправить Г. Маркузе, двумерный, историческая задача которого – производить и потреблять, но не понимать и не творить.

Нам кажется, что одним из важнейших последствий той глубокой

трансформации, которая происходит в ходе информационной революции, стала гораздо большая востребованность творческих способностей человека, нежели в индустриальном обществе. Процессы автоматизации и роботизации производства вещей в сочетании со все большей востребованностью и большей экономической ценностью информационных продуктов, естественным образом создадут условия концентрации трудовых ресурсов именно в информационной сфере. Аналогичные процессы происходили при переходе от аграрного к индустриальному обществу; если в Средние века до 90% трудоспособного населения было занято в сельском хозяйстве, то сегодня производством аграрной продукции может быть занято менее 10% трудовых ресурсов.

Уже сегодня характер подготовки, функциональные обязанности, да по большому счету и сам образ жизни людей, занятых в информационной сфере, серьезно отличается от *homo industrialis*, человека промышленного. Разумеется, это не случайно, поскольку средства и предмет труда, их объективные свойства, имеют определяющее значение для характера труда, стало быть, и для организации способа человеческого бытия. В интересующем нас аспекте особенно выделяется невиданное ранее возрастание степеней свободы человека, занятого в информационной сфере. Первое, что бросается в глаза, – освобождение трудящегося от пространственной локализации. Если в индустриальную эпоху, не говоря уже об аграрной, работник прочно привязан (иногда и в буквальном смысле) к средствам производства, информационная революция освобождает его от подобного «рабства». Удаленная работа никого сегодня не удивляет; она оказывается не менее, а в ряде случаев и более производительной, чем работа в офисе. Качественное возрастание степеней механической (пространственной) свободы уже сегодня оказывает серьезное влияние на жизнь общества, и можно предполагать, что в будущем это новое явление приведет к серьезным изменениям в организации жизни людей.

Но нас ждут и более глубокие перемены, нежели только в сфере внешней свободы. Развитие информационных технологий избавляет человека от рутинной (алгоритмичной) работы не только в традиционных областях

применения человеческого труда, но в производстве информации. Луддистские представления (луддизм – это стихийное движение социального протеста фабричных и мануфактурных рабочих в Англии в период промышленного переворота) о вытеснении людей машинами давным-давно опровергнуты историей. Делегирование машинам тех функций, которые они выполняют лучше человека, не просто высвобождает трудовые ресурсы, но и создает новые возможности и проблемы, к решению которых призывается человек. Уникальная и фундаментальная способность человека – творческое воображение, похоже надолго, если не навсегда, останется монополией нашего сознания. И здесь мы имеем дело со свободой человека в гораздо более глубоком смысле, чем пространственная локализация трудовой деятельности. Именно в сфере творчества наша свобода достигает максимума, так что даже объективные законы природы нам не указ; мы можем придумать любую чужь – шестикрылую птицу или трехголового змея. Это – наша привилегия. Животные могут быть очень изобретательными и хитрыми, совершать многоходовые логические операции, однако они никогда не придумают то, что не является необходимым для их благополучия и выживания.

Мысль о том, что важнейшей характеристикой сущности человека является творческий труд, в свое время развивалась К. Марксом и испытывавшем серьезное влияние философии Маркса Н. А. Бердяевым. Оба этих мыслителя обуславливали возвращение человека к своей родовой сущности именно свободным творческим трудом. Спустя почти сто лет, мы можем сказать, что неразрывная связь двух этих атрибутов человека четко просматривается не только в метафизическом смысле, но и в социально-экономическом. Пожалуй, впервые в истории человечества складывается объективная (это важно подчеркнуть, – именно объективная, не зависящая от воли и желания кого бы то ни было) ситуация, при которой динамично развивающимися будут общества, обеспечивающие личную свободу и развитие творческих способностей человека. Просто потому, что эти атрибуты человека будут необходимы для создания основной экономической ценности информационного общества, его

главного продукта. Конечно, это значит, что авторитарные и тоталитарные системы перестанут существовать, так полагать было бы наивно. Земной шар большой и многоликий, на нем и сегодня сосуществуют все исторические формы общественных формаций, вплоть до первобытно-общинной. Просто такие социальные системы будут стагнировать, застыв в индустриальной эпохе, и в конечном счете в той или иной форме попадут в новую форму колониальной зависимости от более развитых социальных систем. Если 100 лет назад среди 10 крупнейших компаний 8 были связаны с добычей и переработкой того или иного природного сырья (и по одной – в электротехнике и банковском деле), то 50 лет назад – только 3. В настоящее время в десятке крупнейших компаний мира – только одна связана с добычей и переработкой сырьевых ресурсов (Saudi Aramco) [2]. Высокие позиции занимают компании, занятые в информационной индустрии. Картина более чем наглядная, ясно указывающая на перспективы развития. Очевидно, что успех этих компаний в первую очередь обеспечивают их сотрудники, создающие принципиально новые продукты, и никакие суперкомпьютеры не способны заместить творческий потенциал тех людей, которые генерируют новые идеи, идеи новых информационных продуктов. Во втором эшелоне идут IT-специалисты, реализующие эти идеи, разрабатывающие соответствующие программы и интеллектуальные решения. И лишь потом приходит очередь представителей традиционной экономики, реализующей новый продукт в «железе». Это уже не будущее, а реалии сегодняшнего дня.

В свете сказанного выше становятся видимыми вызовы, которые время бросает высшему образованию. Оно должно решать довольно противоречивую задачу: с одной стороны, давать студентам фундаментальные знания, являющиеся абсолютно необходимой базой для компетентности в любой сфере. С другой же, – «выращивать» у обучающихся творческое мышление, общественная востребованность в котором со временем будет только возрастать.

Действительно, образование по природе своей, являясь одной из форм

социального наследования, должно передавать от прошлых поколений будущим только наиболее важные, достоверные, прошедшие проверку временем и практикой знания. Именно поэтому оно отстает от переднего края науки на 25-50 лет. По крайней мере, первые три-четыре года в ВУЗе студент – это учащийся, задача которого – осваивать выверенный историей и практикой багаж знаний и уметь применять его. Конечно, бывают отдельные исключения, когда особо талантливые студенты с первого курса проявляют способности к исследовательской работе. Но это как раз тот случай, когда исключения только подтверждают правило. В таком случае, когда же развивать творческие способности студентов? Уже на пороге окончания университета или в только в аспирантуре? Может быть поздновато...

На самом деле это противоречие легко разрешимо, если вспомнить, что научные истины не падают с неба высеченными на века в граните, а являются результатом творческих усилий наших предшественников. А вспомнить это нелегко, глядя на учебники, более напоминающие воинские уставы, чем выражения достижений науки. По опыту преподавательской работы знаем, что не то что для студентов, но и для аспирантов становится откровением рассказ о том, что кроме физики Ньютона была и физика Декарта, что привычная сегодня классическая механика почти 80 лет вела борьбу за свое признание в научном мире. У учащихся еще со школьной скамьи вырабатывается стойкое убеждение в том, что научные истины не подлежат дискуссии, не подвергаются сомнению и критике. Рецепт избавления от такого ошибочного представления о научном знании удивительным образом гармонирует как с необходимостью развития творческого мышления, так и с характерными особенностями современной науки.

Этот рецепт состоит в том, чтобы показывать учащимся генезис научного знания, его историческую динамику, знакомить с историей возникновения и развития хотя бы самых фундаментальных научных истин. Ведь на самом деле ставшие банальностью те или иные фундаментальные законы науки когда-то появились в результате творческих усилий совершенно конкретных людей, их

создавших. Понимание науки как живой деятельности лучших умов несомненно способствует развитию творческих способностей учащихся.

И это, как мы только что сказали, очень точно совпадает с характером переднего края современной науки. Когда-то считалось, что история становления развитого целого уже неважна, раз уже само это развитое целое налицо. К истории относились так же, как ящерица относится к отброшенному вместо вновь выросшего хвосту. Такие взгляды безнадежно устарели не только с философской точки зрения (принцип историзма был разработан Гегелем и Марксом давным-давно). Современное естествознание (можно не сомневаться, придет время и обществознания) давно и успешно стирает привычное в классическом мышлении противопоставление дискретного бытия и процесса. Принцип историзма, эволюционный подход становится стандартным общенаучным методом. В этом смысле введение исторической динамики в учебный материал вполне соответствует духу современной науки.

Конечно, такая трансформация содержания преподаваемых дисциплин, методики учебной работы потребует радикальных изменений многих сторон современного высшего образования. Но, как говорил представитель школы стоицизма Луций Анней Сенека, «судьбы ведут того, кто хочет, и тащат того, кто не хочет».

Литература

1. Маркузе Г. Одномерный человек. М.: REFL-book, 1994. 368 с.
2. Список самых крупных компаний мира 2022 года. [Электронный ресурс]: <https://internationalwealth.info/offshore-company-formation/top-10-samyh-bolshih-korporacij-v-mire/> Дата обращения 2.05.2023.

К ПОНЯТИЮ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены основания, позволяющие применять понятие рациональности не только к мышлению, но и действию. Показано, что такое понимание приводит к понятию мыследеятельности, содержанием которого является пространство трех измерений: мышление – деятельность – культура.

Ключевые слова: рациональность, мышление и деятельность, целерациональность, мыследеятельность, концепция самоорганизации.

N.M. Cheremnykh

TO THE CONCEPT OF THOUGHT ACTIVITY

The article considers the grounds for applying the concept of rationality not only to thinking, but also to action. It is shown that such an understanding leads to the concept of mental activity, the content of which is the space of three dimensions: thinking – activity – culture.

Keywords: rationality, thinking and activity, purposefulness, mental activity, the concept of self-organization.

Уже несколько десятилетий проблема рациональности является одной из наиболее актуальных и активно обсуждаемых в философии, социологии, методологии науки, – интерес к ней инициирован обострившимися проблемами современной цивилизации. Вообще говоря, рациональность всегда находилась в пространстве философского размышления, поскольку первые рационалистические концепции появились в европейской философии практически с момента ее зарождения. Их появление исторически связано с возникновением науки как специфического мироотношения, означающего отказ от мифологических представлений. Античная философия как «критика мифа» (В.С. Библер), как попытка заменить утраченную магическую веру рациональной верой (К. Поппер) есть особый тип теоретической рефлексии, который заключается в критическом и независимом от религиозно-

мифологических представлений способе истолкования мира и человека. Можно сказать, что в основе процесса и результата рационализации существовавшего мировоззрения лежало стремление античного человека устроить свою жизнь разумно, правильно, справедливо.

Рационализм есть гипотеза о наличии определенного строя в бытии, разумной организации природных и социальных систем. Исходя из этого, рациональность может мыслиться как снятие личностной проекции разумной онтологической картины мира, усвоение рациональной позиции отдельным человеком. Известно, что Кант определял разум как «способность создавать единство правил рассудка по принципам» [1, с. 342]. Означает ли это, что область применения разума ограничивается мышлением, и деятельность выдвигается за границы рационального? Вопрос может быть поставлен так: рациональна ли деятельность или рациональными являются только наши размышления (обдумывание, планирование, проектирование) об этой деятельности?

Точка зрения, согласно которой понятие рациональности разделяет мышление и действие, существует. Возможно, такое впечатление складывается после «Критики чистого разума», где Кант анализирует два способа применения теоретического разума: формальный, или логический (способность умозаключать), и трансцендентальный, подразумевающий способность формулировать принципы. Трансцендентальное применение разума есть прерогатива философии. Здесь в обоих случаях деятельность разума ограничивается мышлением. Однако Кант находит и практическое применение разуму – быть руководителем человеческой деятельности, причем теоретический и практический разум соприкасаются в точке, которую Кант назвал принципом целесообразности. Практический разум – это разумная воля, а «воля есть способность выбирать только то, что разум независимо от склонности признает практически целесообразным [2, с. 250]. Убедительность кантовских формулировок в конце концов привела к тому, что рациональность стала пониматься как характеристика деятельности, тождественная

целесообразности.

А.Л. Никифоров отмечает одну из особенностей современных дискуссий о рациональности, которая состоит в том, что в них редко проводят явное различие между рациональностью знания, мышления и рациональностью деятельности. Он говорит о научном мышлении и научной деятельности, но эти размышления можно экстраполировать на любое мышление и любую деятельность. Под деятельностью обычно имеют в виду активность субъекта, направленную на достижение определенной цели. Отсюда следует, что рациональной является та деятельность, которая приводит к поставленной цели [3, с. 234-235].

Итак, критерием рациональности всякой деятельности является достижение цели. До тех пор, пока нам неизвестна цель некоторой деятельности, вопрос о ее рациональности вообще не может быть поставлен [там же, с. 235]. Очевидно, что такое понимание рациональности – лишь одно из множества ее значений, тем не менее понятие целерациональности расширяет пространство (объем) понятия. Деятельность при этом предстает как целерациональное действие. Этот термин был впервые введен М. Вебером для описания социального (и исторического) действия.

Однако остановиться на понимании рациональной деятельности как обеспечивающей достижение поставленной цели, значит остановиться в самом начале. Дальнейшее продвижение возможно на пути поисков ответов на вопрос, какова структура целерационального действия, что в принципе прояснит и значение этого понятия.

На мой взгляд, это требует уточнения самого понятия цели. Оно означает прежде всего идеальный план (проект, программу) как самого результата, так и механизма его реализации. Понятие цели организует теоретическое единство мышления и деятельности, существующее в действительности в форме предметного мышления (Гегель, Маркс). Человек мыслит не только тогда, когда он теоретизирует, но и когда он действует. Ведь первая и основная человеческая реальность – это реальность мыследеятельности. Не мышления и деятельности,

пусть даже взаимосвязанных, а именно мыследеятельности. Г.П. Щедровицкий, предложивший это понятие, под мыследеятельностью понимает предметное мышление, организованное или частично организованное некоторым представлением. Предметное мышление есть процесс, который теоретически может быть расчленен на два сопряженных процесса. Один из них – трансляция (передача) норм, образцов мышления, а другой – ряд ситуаций, в которых взаимодействуют люди, и туда, соответственно входят образцы или прототипы деятельности. Понятие мыследеятельности указывает на принципиальную невозможность мышления адекватно «мыслить», то есть «производить модели реальности» без включения такого ее аспекта как «нацеленность на действие» [4, с. 67].

Мне представляется, что понятия целерационального действия и мыследеятельности тождественны. Целерациональное действие и есть рационально организованная мыследеятельность, в которой ведущей функцией становится мышление. Однако не означает ли такое понимание возврат на позиции «радикального рационализма», в основе которого лежит мысль о том, что действие не рационализируемо вне контекста априорных рассуждений об объекте, цели и средствах деятельности? Отнюдь нет, поскольку радикальный рационализм полагает мышление и действие разделенными, а концепция мыследеятельности исходит из действительной синкретичности мысли и действия во всяком поступке, предприятии, инициативе. Разделение мышления и действия основано на предубеждении, что деятельность выходит в реальный мир, выталкивается мышлением за свои собственные пределы. Да, деятельность выходит за пределы мышления, но в пространство, организованное мышлением.

На мой взгляд, ключом к расшифровке содержания понятия мыследеятельности является понятие программы. Отсюда следует, что рациональность – это попытка программно (в понятии программы) осмыслить структуру всякой человеческой деятельности. Ведь известно, что нечто рационализируемо настолько, насколько мы сами рационализировали его.

Деятельность может осуществляться только в познанном пространстве, организованном программой, определяемой поставленной целью.

Предпринимаемая попытка интерпретации теоретической схемы мыследеятельности как категориальной пары «мышление-действие» приводит к мысли к неполноте этой конструкции. Мыследеятельность включает в себя не только способность человека к целеполаганию, то есть конструированию связной системы «цель-условия-средства» деятельности. Обусловленная этой способностью система представлений непременно включает осознание не только места человека в общественной структуре, но и его значения. Человек склонен вкладывать смысл не только в поступки, но и в представления. Но этот смысл люди могут расшифровать для себя не во внутреннем мысленном пространстве, а в пространстве культуры, – смысла вообще нет вне определенного культурного контекста. Личностная картина мира всегда представлена образом человека-в-мире. Тем самым плоскостное (двумерное) понимание проблемы мыследеятельности переводится в пространственное (трехмерное) – в пространство трех измерений: мышление – деятельность – культура; только в этом пространстве есть место смыслу. В реальном мире общественной жизни (культуры) деятельность и действие могут и должны существовать только вместе с мышлением и коммуникацией.

Может показаться, что обнаружение все большего числа элементов, образующих структуру мыследеятельности, разрушает ее целостность. Это не так. Как говорил Гете, живое никогда не бывает однородно, оно всегда многообразно. Если «живое» (реальная мыследеятельность в реальной культурной атмосфере) не однородно, а многообразно, то это еще не значит, что оно не есть целое и не может рассматриваться как таковое. Напротив, только многообразное может быть целым. Чем сложнее внутренняя «механика» явления, тем большее число взаимодействующих факторов следует учитывать в его анализе.

Анализ структуры мыследеятельности приводит еще к одному возможному аспекту ее понимания. Можно ли описать мыследеятельность в

развитии, не как понятие, а как явление? Точнее, как процесс? Мне представляется, что существование мышления-деятельности в пространстве культуры превращает мыследеятельность в открытую, а, следовательно, саморазвивающуюся, самоорганизующуюся систему.

Понятие самоорганизации пришло из естествознания, где оно, как известно, означает способность открытых систем в определенных (сильно неравновесных) условиях создавать новые пространственные и временные структуры. Строго говоря, в истории науки возникли не одна, а несколько концепций самоорганизации, которые, начиная с 50-х годов XX века, складывались в различных научных дисциплинах. Контуры этого нового научного движения образовали следующие имена и области знания: И. Пригожин и термодинамика необратимых процессов; Г. Хакен и синергетика; М. Эйген и моделирование гиперциклов; Р. Том и теория катастроф; Э. Янч и глобальная эволюционная концепция самоорганизующейся Вселенной и другие.

Возникает вопрос: возможно ли использование этого, пришедшего из естествознания понятия для описания иных процессов, скажем, социальных или мыслительных? И. Пригожин считает, что самоорганизация присуща процессам любой природы, снимая тем самым проблему редукционизма. Оставляя этот и другие методологические вопросы на будущее, выскажу лишь некоторые предположения, позволяющие, как мне кажется, использовать модельную конструкцию самоорганизации в обсуждении проблемы мыследеятельности. Во-первых, парадигма самоорганизации представляется здесь весьма удачной, поскольку позволяет описать процессы мыследеятельности не в статичных терминах, а в терминах изменений. Кроме того, в рамках концепции самоорганизации становится более ясным, как понятие мыследеятельности логически приводит к понятиям самореализации, творчества, смыслопорождения и т.п. Конечно, последние высказывания пока являются предположениями, требующими дальнейшего анализа механизма самоорганизации мыследеятельности.

Пока можно констатировать, что в отличие от доминирующего в прежние годы деятельностного подхода, в котором деятельность понималась как набор структурных компонентов действия (целей, средств, результатов), более конструктивным является понятие мыследеятельности как адекватного языка описания реального поведенческого процесса, в котором воедино слиты мысль и действие, процесса, разворачивающегося в пространстве культуры.

Литература

1. Кант И. Сочинения в 6-ти томах. Т. 3. М.: Мысль, 1964. 799 с.
2. Кант И. Сочинения в 6-ти томах. Т. 4. М.: Мысль, 1965. 544 с.
3. Никифоров А.Л. Философия науки: История и теория. М.: Идея-Пресс, 2006. 264 с.
4. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1986. М.: Наука, 1987.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

Л. Н. Азарова, Е. С. Ефимова

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме повышения интереса у студентов технического вуза к саморазвитию, что является необходимым условием подготовки современного профессионала в условиях вуза. В качестве средства включения студентов в проблему авторы предлагают использовать игровые приемы. В статье авторы представляют свой опыт использования игровых приемов в игровой модели учебного процесса. На примере практических занятий учебного курса «Социально-психологические основы развития личности», авторы показывают, каким образом итоги игры выступают в двойном качестве – как игровой и как учебно-познавательный результат.

Ключевые слова: игровые технологии, игровые приемы, педагогическая игра, развитие личности, саморазвитие.

L. N. Azarova, E. S. Efimova

THE USE OF GAME TECHNIQUES IN ORDER TO INCREASE INTEREST IN THE PROBLEM OF PERSONAL DEVELOPMENT AMONG STUDENTS

The article is devoted to the problem of increasing the interest of technical university students in self-development, which is a necessary condition for training a modern professional in a university environment. As a means of involving students in the problem, the authors suggest using game techniques. In the article, the authors present their experience of using game techniques in the game model of the educational process. On the example of the practical lessons of the training course "Socio-psychological foundations of personality development", the authors show how the results of the game act in a dual capacity – as a game and as an educational and cognitive result.

Keywords: game technologies, game techniques, pedagogical game, personality development, self-development.

Игровые приемы являются способом применения игровых технологий, место и роль которых в учебном процессе огромна, но зависит от понимания

педагогом функций педагогических игр. Отличительной особенностью педагогической игры от игры вообще является то, что она имеет четко поставленную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат.

Игровые приемы чаще всего используются в игровой модели учебного процесса. С их помощью происходит введение игровой ситуации: проблемная ситуация проживается участниками в ее игровом воплощении, основу деятельности составляет игровое моделирование, часть деятельности обучающихся происходит в условно-игровом плане. В игровой модели присутствуют игровые правила, которыми руководствуются все участники. Игровая обстановка меняет и позицию преподавателя, который балансирует между ролью организатора, помощника и соучастника общего действия.

Итоги игры выступают в двойном плане – как игровой и как учебно-познавательный результат. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации как моделирующей, ее соотношения с реальностью. Важнейшая роль в данной модели принадлежит заключительному обсуждению, в котором учащиеся совместно анализируют ход и результаты игры.

Игровые приемы, которые также могут называться «блиц-игра», «мини-игра», относятся к методам активного обучения и включают игровые действия. Главная цель применения игровых приемов – это включение непроизвольного внимания, переход на «субъектное» отношение к происходящему и(или) позитивные изменения эмоционального отношения обучаемых к учебной информации или самому процессу обучения. Игровые приемы используются в основном для активизации традиционных форм занятий. В. М. Букатов [2] в зависимости от типа реализуемых преподавателем игровых отношений со слушателями выделяет открытые, закрытые игровые приемы.

Открытым считается прием, при применении которого преподаватель ставит перед слушателями именно ту педагогическую задачу, которую он на самом деле собирается решать. Закрытым – когда условность, задаваемую приемом, ощущает только преподаватель, а слушатели работают «всерьез»,

иными словами, когда преподаватель прибегает к манипуляции. Возможно использование и полуоткрытых игровых приемов. В этом случае условность ситуации неявно подразумевается слушателями или вскрывается преподавателем сразу после проведения приема.

Интерактивными являются приемы, обеспечивающие непредсказуемость результатов за счёт активной креативности и субъектности деятельности участников, при строгом соблюдении добровольно принятых «игровых рамок». Активность обучаемых даже при использовании примитивных игровых приемов начинает стимулироваться личностными социальными и познавательными мотивами, естественным человеческим стремлением обучающихся к самореализации, самоутверждению. Большой интерес в этом плане представляют игры-провокации и игры-эксперименты.

Игра-провокация применяется без предупреждения, вызывает сильную эмоциональную реакцию аудитории и, при умелом использовании, позволяет добиться заметного прорыва в рассмотрении отдельного вопроса, термина, категории. Но применение этого приема ограничено: он не может применяться часто.

Игра-эксперимент или игра-демонстрация имеет очень большое значение в практике преподавания гуманитарных наук как вариант наглядного доказательства различных утверждений. При этом испытуемыми выступают слушатели, и такая демонстрация является весьма эффективной.

Несмотря на то, что психология не является гуманитарной наукой, а находится на стыке естественного и гуманитарного знания, преподавателю сложно продемонстрировать протекание различных психических процессов. Игровые приемы стали средством решения данной проблемы и позволили студентам попробовать психологию «на вкус».

Рассмотрим примеры использования игровых приемов на семинарских занятиях по дисциплине «Социально-психологические основы развития личности». Дисциплина «Социально-психологические основы развития личности» относится к базовой части обязательных дисциплин учебного плана.

Программа дисциплины предполагает, что обучающиеся имеют теоретическую и практическую подготовку в области социально-психологических дисциплин на кафедре социологии, психологии и права РХТУ им. Д.И. Менделеева.

Цель дисциплины – формирование социально ответственной личности, способной к самоорганизации и развитию, умеющей выстраивать и реализовывать свою жизненную стратегию, способной управлять своим временем в новых социальных реалиях, в условиях непрерывного образования, умеющей осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

Задачи дисциплины – сформировать у студентов знания и навыки, необходимые для собственного личностного и профессионального становления в процесс обучения в вузе и профессиональной деятельности. В соответствии с учебным планом освоение дисциплины предусматривает различные виды учебной работы: лекции, практические занятия, самостоятельную работу.

Все практические занятия независимо от темы, проходят по одному плану:

- введение (занимает от 10 до 25% времени);
- основная работа (от 30 до 40% общего времени);
- обсуждение и завершение работы (от 35 до 40% общего времени).

Введение предполагает знакомство, создание атмосферы доверия. На этом этапе объясняются и согласуются с группой основные правила поведения в ходе работы; цели и задачи практической работы. Это делается, чтобы помочь участникам искренне выражать свои переживания в творческой деятельности. На этапе основной работы выполняются упражнения, основанные на использовании игровых приемов и различных видов арт-терапии, которые раскрывают тему занятия. На этапе обсуждения и завершения работы участники рассказывают о своей творческой работе. Автор может подробно представить свою работу или ограничиться несколькими словами. Иногда на обсуждении происходит обмен ощущениями и впечатлениями от общей атмосферы в группе, характера коммуникации, отношения к теме и т. д.

Завершение представляет собой краткое резюме основных результатов: участники благодарят за работу, каждый участник кратко говорит о том, что он «получил» от работы, и что ему больше всего понравилось или не понравилось. Далее используется упражнение, которое возвращает участников в реальную жизнь. Заключительное обсуждение имеет важное значение в структуре занятия, так как в этой части студенты анализируют ход и результаты игры, делают выводы о соотношении с реальностью игровой (моделирующей) ситуации. Таким образом, получается двойной результат занятия: игровой и учебно-познавательный.

Краткое содержание практических занятий с использованием игровых приемов представлено в таблице 1.

Таблица 1

Содержание практических занятий с игровыми приемами

№ п/п	Название занятия	Задачи занятия	Краткое содержание с представлением игровых приемов
1.	«Можно ли учиться в ВУЗе без лекций и учебников?»	Знакомство участников (при необходимости). Знакомство с задачами и методами курса. Активизация проблемы развития личности.	<i>Игровой прием:</i> представление темы в форме вопроса. <i>Игровой прием:</i> провокация – предложение попробовать ответить на этот вопрос, выполнив упражнение «Рисуем молча». Делается общий рисунок на доске по определенным правилам, одно из них – не общаться друг с другом (ни вербально, ни невербально).
2.	«Как и что я чувствую?»	Развитие навыка осознания собственного эмоционального состояния, развитие навыка понимания эмоционального состояния другого.	<i>Игровой прием:</i> «внесение игрушек» (в роли «игрушек» выступили музыкальные инструменты). <i>Игровой прием:</i> вопрос-провокация – «Могут ли

			они чему-то нас научить?» Студенты выполняют ряд игровых упражнений в разных формах (индивидуально, в парах, в мини-группах по 3–4 человека). Упражнения: «Как я звучу», «Как звучат другие», «Что и как я слышу».
3.	«Что мешает быть собой?»	Осознание базовых психологических проблем личности, мешающих быть в контакте со своим «Я»,	<i>Игровой прием:</i> вопрос «Что можно узнать о себе по рисунку? Правда ли это?». Используется проективная методика «Нарисуй человека», основанная на идеях проблемной анатомии, изложенных в работах В. В. Баскакова, Е. Э. Газаровой (Подробно представлена в работе Л. Н. Азаровой [1, с.95–96]).
4.	«Смотрю и вижу других?»	Осознание способов понимания других людей, получение представления об эмоциональных переживаниях других, развитие эмпатии.	<i>Игровой прием:</i> вопрос «Как я вижу других?». Используется метод визуального анализа. Материалы для визуального анализа: рисунки В. Сутеева к рассказу «Три котенка», картина Д. Хокни «Мистер и миссис Кларк и Перси» и видеофрагмент «Mr and Mrs Clark and their Dead Cat Percy (Short Film)»

5.	Занятие 3а. «Мой ресурс»	Осознание своих базовых эмоций через работу с сублимностями. Развитие навыка управления своими эмоциями.	<i>Игровой прием:</i> представление необычного инструмента – карты. <i>Вид арт-терапии:</i> изотерапия. Игра «Опасное путешествие» (на основе использования метафорических ассоциативных карт «Персона» и «Персонита» и проективной методики «Вулкан»). Проводится в мини-группах по 4–5 человек.
----	-----------------------------	---	---

Рефлексия в конце каждого занятия, а также групповое обсуждение и индивидуальное анкетирование по завершению курса позволили нам сделать вывод об эффективности использования игровых приемов с целью повышения интереса к проблеме личностного развития у студентов. Большинство отметили, что такая форма освоения материала позволила осознать реальность психических процессов, увидеть возможность их развития, использования их слабых и сильных сторон. Многие студенты отмечали, что и ранее интересовались проблемой саморазвития, и к началу занятий уже накопили определенные знания, однако именно игровые приемы заставили их непосредственно обратиться к саморазвитию, задумываться, искать ответы.

Наш опыт использования игровых приемов в преподавании различных дисциплин психолого-педагогического цикла подтверждает их эффективность на этапе высшей школы. А это значит, что они по праву должны занимать значимое место в образовательном процессе.

Литература

1. Азарова Л. Н., Чекалина А. А. Развитие гендерного самосознания: опыт рефлексивного анализа: монография. М.: МГПУ, 2016. 160 с.
2. Букатов В. М., Ершова А. П. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо/игровых технологий обучения. Пособие для учителей физики,

математики, географии, биологии и химии. – СПб.: Школьная лига, 2013. 240 с.

УДК 378

Н. С. Ефимова, Е. Е. Шестернинов

НАСТАВНИЧЕСТВО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК СТРАТЕГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ

Авторами определена актуальность темы наставничества с точки зрения исторического и современного подходов. Рассмотрены основные задачи наставничества в высшей школе, методы и формы практической реализации. Подчеркнута значимость непрерывного развития наставника и наставляемого.

Ключевые слова: наставничество, стратегия непрерывного развития, педагогическое сопровождение.

N. S. Efimova, E. E. Shesterninov

MENTORING IN HIGHER EDUCATION AS A STRATEGY FOR CONTINUOUS DEVELOPMENT

The authors have determined the relevance of the topic of mentoring from the point of view of historical and modern approaches. The main tasks of mentoring in higher education, methods and forms of practical implementation are considered. The importance of the continuous development of the mentor and the mentee is emphasized.

Keywords: mentoring, continuous development strategy, pedagogical support.

Потребность возрождения института наставничества породила ряд общественных инициатив, в том числе региональных, таких как «Объединение наставников», «Национальный ресурсный центр наставничества», «Союз Наставников России». Сформировалось общее понимание того, что система наставничества может стать инструментом повышения качества образования, механизмом создания эффективных педагогических технологий непрерывного развития. 2023 год [Указом Президента России Владимира Путина](#) объявлен

Годом педагога и наставника. В этом году мы отмечаем 200 лет со дня рождения известного педагога К.Д. Ушинского, который установил прямую зависимость профессиональной адаптации личности от уровня педагогического мастерства, опыта и знаний наставника: «Наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться» [6].

Миссия Года – признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность.

Наставник должен учить воспитанника гуманистическому отношению к другому человеку через состояние собственной души, пример наставника является одним из основных методов не только профессионального, а прежде всего нравственного воспитания.

В «Заветных мыслях» Д.И. Менделеева пишет «Проект Училища наставничества», где излагает главную идею педагогического творчества Ученого и Педагога. Эта идея заключалась в гуманитарности его мышления и в том, что «...все зависит... в наибольшей мере от качества преподавателей, их примера, их любви к делу...» [5, с.115]. Менделеев считал учителей настоящими просветителями. Ратуя за развитие промышленности в России, он чувствовал опасность одностороннего развития технического начала в умах людей. Первым государственным делом он считал подготовку учителей-наставников, которые зададут тон всему народному просвещению [4, 76].

Наставник – это...

- высококвалифицированный специалист или опытный работник, у которого другие работники (молодые педагоги) могут получить совет или поддержку. Наставник помогает молодому педагогу совершенствовать методы обучения, составлять различные инструкции и задания учащимся, а также оценивает процесс и результаты деятельности молодого коллеги, реализуя лично им принятые установки. Деятельность наставника и его стиль становятся образцом;

- лицо, осуществляющее индивидуальное или групповое профессиональное

обучение непосредственно на рабочем месте, зачастую в ходе выполнения оплачиваемой работы. Теоретический курс сведен к минимуму, акцент ставится на формировании практических умений и навыков. [2]

В советские годы наставничество приобрело массовое движение, в теории и практике были разработаны положения о наставничестве, проводилась учёба методам работы наставников, и организовывался обмен опытом. В 1975 г. в СССР был учрежден почетный знак «Наставник молодежи», в 1981 г. – почетное звание «Заслуженный наставник молодежи РСФСР»

Понятий «наставничество» существует достаточно много, где **наставничество** рассматривается с разных позиций:

- «кадровая технология, обеспечивающая передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника – менее опытному»;
- «форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество» (Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации);
- «образовательный процесс на рабочем месте»;
- система адаптации и профессионального развития молодых сотрудников;
- «часть корпоративной культуры всех инновационных компаний, это среда, в которой накапливаются и передаются знания, навыки, опыт и успешные модели поведения»;
- хранитель знаний и ключевой механизм инновационного процесса в компании, как мотиватор современных молодых сотрудников.

В современных динамичных условиях развивается практика наставничества, которая охватывает не только преподаватель – наставник для студентов, но студент – наставник студента, студент наставник преподавателя в освоении новых цифровых технологий и пр.

Интересен опыт организаций, в которых наставничество развернуто как широкая практика подготовки и развития кадров, которая охватывает

школьников, студентов и сотрудников компании. Наставничество используется в обучении/развитии разных категорий сотрудников и с различными целями:

- со старшеклассниками – для целей профориентации;
- со студентами-стажерами – для задач углубления профессионального образования и подготовки к возможной будущей профессиональной специализации;
- с новыми сотрудниками – для задач адаптации в компании, ускоренного освоения норм и требований, вхождения в полноценный рабочий режим;
- с руководителями – для задач подготовки к развитию управленческой карьеры, переходу на более высокие уровни управления.

Особенность практики наставничества в организациях-лидерах отраслей России состоит в том, что она охватывает всех руководителей на всех ступенях управленческой иерархии.

В основе деятельности наставника лежит восполнение того или иного образовательного дефицита сопровождаемого. В этом отношении деятельность наставника близка педагогической поддержке, теоретико-методологические и научно-практические основы разработаны в трудах отечественных авторов 1990–2000-х годов. (О. С. Газман, С. С. Гиль, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин и др.). По мнению большинства авторов, суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы оказать помощь человеку в преодолении тех или иных внешних барьеров, которые самостоятельно он не способен преодолеть. В качестве внешнего барьера может выступать дефицит ресурсов для реализации собственных инициатив, отсутствие организационных или иных механизмов (например, нормативно-правовые и организационно-технические сложности на этапе становления студенческого самоуправления; реализации студенческих проектов, стартапов и т. д.). Однако во всех случаях внешний барьер является вторичным относительно внутренней неготовности сопровождаемого самостоятельно преодолеть этот барьер. Такая неготовность и названа «образовательным дефицитом». Когда внутренний образовательный дефицит будет восполнен, сопровождаемый будет самостоятельно преодолевать

внешние препятствия.

В последние 5-10 лет появились интересные наработки в области наставничества:

- предложены и методологически обоснованы задачи наставнической деятельности, типы, формы и методы наставничества; функции и компетенции наставника в образовании, его личностные качества (Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С.) [1];
- проводится сравнение актуальных практик с опытом наставничества как способа адаптации кадров в организациях СССР (Кларин М.В. и др.) [3];
- новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала (Эсаулова И.А.) [7] и др.

Сущность деятельности наставника в образовании включает не только педагогическую поддержку, но и устранение внутренних образовательных дефицитов обучающихся, т. е. создание условий для формирования у них готовности самостоятельно разрешать тот или иной тип социальных, образовательных или профессиональных проблем. Общим признаком всех типов образовательных дефицитов является недостаток самостоятельности сопровождаемого. Соответственно конечным результатом деятельности наставника (и важнейшим поведенческим показателем успешности его деятельности) является обретение сопровождаемым способности к самостоятельным действиям, решению проблем, преодолению барьеров, самоуправлению процессами собственного развития, образования, адаптации, карьерного роста и т. д.

Среди основных задач наставничества можно выделить следующие:

- 1) раскрытие личностного, творческого потенциала обучающегося, поддержка и в случае необходимости сопровождение индивидуальных образовательных траекторий;
- 2) формирование у студентов способности самостоятельно преодолевать трудности в образовательно-профессиональной деятельности;

3) выработка у наставляемых таких личностных качеств как добросовестность, активность, дисциплинированность, ответственность, сознательность, готовность к саморазвитию и пр.;

4) создавать условия для эффективного обмена профессиональным и жизненным опытом;

5) обучать наставляемых эффективным формам и методам работы в коллективе и пр.

Наставник оказывает педагогическое воздействие на базовые процессы развития не непосредственно, а через вовлечение сопровождаемого в ту или иную деятельность, с последующей организацией ее обсуждения и осмысления полученного опыта. Соответственно значимыми методами работы наставника являются организация деятельности сопровождаемого и совместное обсуждение. В фокусе внимания наставника находятся:

- личность сопровождаемого и его внутренний мир;
- базовые процессы личностного развития, социализации, самоопределения, идентификации, адаптации сопровождаемого в социальной и образовательной среде;
- деятельность сопровождаемого;
- система социальных отношений сопровождаемого, в которые он включен в контексте своей деятельности.

Специфика наставнической деятельности проявляется также в ее длительности. Достижение цели наставничества, связанное с преодолением образовательного дефицита, невозможно в ходе одного или нескольких одноразовых мероприятий (консультация, беседа, мастер-класс), и требует более или менее продолжительного взаимодействия наставника и сопровождаемого (сопровождаемых) в процессе деятельности последних. Корректное завершение периода наставничества требует фиксации того факта, что у сопровождаемого преодолен внутренний образовательный дефицит, показателем чего служит комплекс устойчивых поведенческих изменений. Поэтому, наставника следует прикреплять на время необходимое для

выполнения поставленных задач.

Методы наставнической деятельности отличаются большим разнообразием. Это связано с тем, что в работе наставника, в зависимости от вида наставничества и особенностей конкретной ситуации, могут быть использованы методы, заимствованные из педагогики, андрагогики, социальной работы, профконсультирования, психологии и других отраслей практической психологии. Среди основных методов наставнической деятельности можно обозначить:

- методы организации деятельности сопровождаемого (группы сопровождаемых), выступающей фактором его развития и накопления личностно значимого опыта;

- организация обсуждения (беседа, групповая рефлексия), в процессе которого осуществляются оценка и осмысление опыта, полученного в деятельности;

- создание специальных ситуаций (развивающих, деятельностных, коммуникативных, проблемных, конфликтных), расширяющих опыт сопровождаемого и активизирующих процессы его развития;

- создание внешних условий, среды освоения деятельности (в том числе предметно-пространственной среды, оптимальной для развития наставника);

- методы диагностико-развивающего и контролирующего оценивания (в том числе «включенное наблюдение», беседа, анкетирование, социометрия и т. д.);

- методы управления межличностными отношениями в группе сопровождаемых;

- нетворкинг – метод организации контактов и взаимодействия сопровождаемых с актуально и перспективно значимыми социальными партнерами (например, студентов – с работодателями);

- методы актуализации индивидуальной мотивации и фасилитации; □ личный пример (наставник как носитель образа «успешной взрослости», эффективных стратегий самообразования и саморазвития, профессионализма,

обладающий определенными компетенциями и демонстрирующий определенные образцы деятельности);

- информирование (в том числе в форме инструктирования); □
консультирование.

Существуют различные модели наставничества:

- традиционная модель наставничества (или наставничество «один на один») – это взаимодействие между более опытным специалистом и начинающим сотрудником в течение определенного периода времени (3–6– 9–12 месяцев);

- ситуационное наставничество подразумевает предоставление наставником необходимой помощи всякий раз, когда подопечный нуждается в указаниях и рекомендациях;

- партнерское наставничество – когда оба участника программы наставничества находятся в сходном положении, как в ситуационной модели;

- групповое наставничество – когда в организации не имеется требуемого количества наставников можно применять модель, в которой один наставник работает с группой из 2–4–6 подопечных одновременно;

- краткосрочное или целеполагающее наставничество – наставник и подопечный встречаются по заранее установленному графику для постановки конкретных целей, ориентированных на определенные краткосрочные результаты;

- флэш-наставничество – сотрудники, желающие выступить в роли наставника, должны участвовать в короткой, не более часа, встрече с потенциальными подопечными, в ходе которой наставники могут поделиться своим жизненным опытом по построению карьеры и дать некоторые рекомендации.

- виртуальное наставничество – использование информационно-коммуникационных технологий, таких, как видеоконференции, платформы для дистанционного обучения, развития и оценки талантов, онлайн-сервисы социальных сетей и сообществ практиков;

- реверсивное наставничество – модель взаимодействия двух преподавателей (или иных педагогических работников) по разным вопросам. Высоквалифицированный профессионал консультирует менее опытного по вопросам образовательного процесса, в свою очередь, он становится подопечным более молодого преподавателя по вопросам, в которых испытывает затруднения.

Каждая модель соответствует решению определенного круга задач, а также выбирается в соответствии с индивидуальными характеристиками наставника и наставляемого.

Показателем эффективности работы наставника является способность сопровождаемого самостоятельно осуществлять деятельность, в рамках которой осуществлялось наставничество, иными словами, готовность сопровождаемого с определенного момента обходиться без наставника. Этому важнейшему моменту в восполнении образовательного дефицита сопровождаемого могут предшествовать те или иные промежуточные этапы, например переход от потребности в постоянной и систематической поддержке к потребности в эпизодической помощи в наиболее сложных ситуациях. Другими показателями результативности деятельности наставника могут выступать:

- собственные высокие результаты деятельности, демонстрируемые сопровождаемым;
- ускорение процессов развития сопровождаемого и освоения им деятельности;
- качество отношений сопровождаемого с другими представителями группы, в которую он включен в процессе деятельности (принятие, поддержка сопровождаемого группой, его групповой статус, наличие или отсутствие конфликтов).

Процессуальные показатели успешности наставнической деятельности могут быть соотнесены с ее общими задачами:

- сформированность у сопровождаемого ценностно-смысловых установок, присущих той деятельности и/или организационной культуре, в которую он

погружается при поддержке наставника;

- устойчивая внутренняя мотивация сопровождаемого к деятельности;
- компетентность сопровождаемого в деятельности, которую он осваивает;
- качество образовательной среды и социально-психологической атмосферы, созданной вокруг сопровождаемого.

Основной целью наставника максимально полно раскрыть потенциал личности наставляемого, необходимого для успешной личной и профессиональной реализации, через создание условий для формирования эффективной системы поддержки профессионального становления от студента до знающего специалиста.

Потребность в расширении практик наставничества в высшей школе на протяжении нескольких последних лет осознается важной государственной задачей. Наставничество предполагает непрерывное развитие как наставляемого, так и самого наставника. Оно заставляет преподавателя-наставника соответствовать современным требованиям, ориентироваться в новых педагогических технологиях, владеть нормативно-правовой базой, знакомится с современными научными достижениями.

Литература

1. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. М: НМЦ СПО. 1999. 538 с.
3. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // Экономика и образование. 2016. С. 92-112
4. Лельчицкий И.Д., Платонова Т.И. Гуманитарные основы естественнонаучного образования в педагогическом наследии Д.И. Менделеева. Тверь: ТГУ, 2007. 124 с.
5. Менделеев Д.И. Собрание сочинений в 25 т. М. 1953. т. 24
6. Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 книгах /; [сост., авт. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров]. – Москва : Дрофа, 2005. – Кн. 1 : Проблемы педагогики. – 638 с.
7. Эсаулова И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и

развития персонала зарубежных компаний //Стратегии бизнеса. 2017. № 6 (38).
С. 8-13

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 796.92

Н. А. Киреев

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКА-ГОНЩИКА

В статье представлены методические основы формирования двигательных движений лыжников-гонщиков. Автором обоснованы поэтапность и систематичность совершенствования движения в тренировочных и соревновательных условиях; опосредованность обучения способам передвижения через наглядные, словесные и практические методы.

Ключевые слова: студенческий спорт, физическая культура, лыжные гонки, обучение, педагогический процесс.

N. A. Kireev

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE TECHNICAL TRAINING OF A SKI RACER

The article presents the methodological foundations of the formation of motor movements of ski racers. The author substantiates the step-by-step and systematic improvement of movement in training and competitive conditions; the mediation of teaching methods of movement through visual, verbal and practical methods.

Keywords: student sports, physical culture, cross-country skiing, training, pedagogical process.

Одним из важнейших научно-методических условий достижения технического мастерства является взаимосвязь и взаимозависимость движений и других компонентов тренированности. Соответствие индивидуальной физической подготовленности уровню овладения спортивной техникой, степени совершенства ее характеристик является важнейшим положением в методике обучения, а также в технической подготовке спортсмена.

Научно-методической основой при обучении двигательным действиям

являются физические закономерности формирования двигательного навыка. В технической подготовке лыжника-гонщика условно выделяют три этапа обучения технике движений: начальное обучение, закрепление и совершенствование.

На первом этапе осуществляется первоначальное овладение лыжами и лыжными палками как спортивным инвентарем. Тут вырабатывается чувство лыж, палок и снега, формируется общая схема скользящего шага как основа техники, достигается общая согласованность в маховых и толчковых движениях. Спортсмен овладевает координацией в работе ног, рук и туловища. На этом этапе формируется умение выполнять основу скользящего шага – одноопорное скольжение с переносом массы тела на одну ногу скользящей лыжи. Первый этап – это начальная школа обучения технике, на базе которой создается и повышается техническое мастерство.

На втором этапе педагогический процесс направлен на изучение двигательных действий, их динамики при неблагоприятных внешних условиях. На этом этапе в работе участвуют только необходимые мышечные группы и только тогда, когда наступит нужный момент движения. В целом этап значительно продолжительнее первого.

На третьем этапе в результате многократного повторения движения в разнообразных тренировочных и соревновательных условиях появляется стабильность двигательных действий лыжника-гонщика. Этот этап продолжается в течение всей спортивной карьеры лыжника с ростом его физической подготовленности. Особое внимание следует уделять техническому совершенствованию при изменяющихся внешних условиях.

Три этапа обучения – это единое целое. Формирование навыков второго и третьего этапа без реализации начального (первого) не будет являться эффективным. На каждом этапе важно чувствовать и добиваться правильности его выполнения, т.е. переход к последующему этапу требует реализации действий предыдущего.

В процессе обучения способам передвижения на лыжах применяют

словесные, наглядные и практические методы.

Словесные методы – это основа обучения. Эффективность словесных методов зависит от интеллектуального уровня, от профессиональной подготовленности педагога. Очень важно умение педагога грамотно и понятно излагать учебный материал. Объясняя, как выполнять то или иное упражнение, необходимо выделять самое главное, находить основные компоненты в структуре движения и на них сосредоточить внимание занимающихся.

Наглядные методы – демонстрация того способа, который изучается, а также разнообразные наглядные пособия, такие как: видеосъемки, плакаты с рисунками, схемы и таблицы. Процент успешности применения наглядных методов напрямую зависит от грамотности, ясности и четкости. Показ – это главное средство наглядности. Поэтому требования к профессиональному владению техникой передвижения на лыжах самим тренером очень высоки. Наглядные материалы знакомят обучающихся с техникой высококвалифицированных лыжников, дают возможность много раз демонстрировать элементы изучаемого способа.

Практические методы включают первичное выполнение изучаемого способа передвижения, как в целом, так и по частям. Это зависит от сложности. Если способ двигательных действий получается выполнить успешно, то его изучают сразу в полной координации. Если появляются трудности в освоении, то применяют расчлененный метод. На разных этапах обучения словесные, наглядные и практические методы чаще всего используют в комплексе.

Эффективность овладения техникой способов передвижения на лыжах базируется на следующих основополагающих принципах обучения: научности, сознательности и активности, индивидуализации, систематичности и последовательности. Несоблюдение их использования негативно отражается на результатах обучения.

Принцип научности обучения основан на том, что тот материал, который изучается – это результат научного познания. Обучение построено на научно-обоснованной методике с учетом закономерного решения двигательных задач.

Реализация принципа наглядности на практике предусматривает использование общепринятой терминологии, ознакомление с доступными методами научного исследования.

Принцип сознательности и активности занимающихся базируется на том, что обучение немислимо без сознательной и активной деятельности обучающегося. Воспитание сознательности и активности осуществляется через постановку конкретных целей и задач, опосредуемых через уровень подготовленности, соответствующих этапу обучения. Необходимо повышать интерес к занятиям. Этому способствует оценка достигаемых успехов, поощрение занимающихся или по ходу конкретного занятия, или в конце занятия, или по завершению этапа обучения в целом. Важно научиться выявлять допускаемые ошибки, знать способы их устранения и стремиться реализовать эти знания на практике. Сознательное отношение к технической подготовке – основа совершенного овладения современной техникой. Чем больше сознательности и активности лыжник проявляет при формировании двигательных навыков, тем они прочнее, стабильнее.

Принцип доступности и индивидуализации обеспечивает соответствие учебного задания возможностям каждого занимающегося, так как специфичные для лыжника двигательные действия возможно выполнить только при достаточно высоком уровне индивидуальной подготовленности. Реализация на практике принципа доступности предусматривает преимущественное использование в процессе обучения посильных индивидуальных заданий. Особенно осторожно надо использовать задания угнетающей сложности. Чрезмерно усложненные задания опасны для здоровья, могут привести к потере интереса к занятиям, к преждевременному их прекращению.

Принцип системности и последовательности предусматривает регулярность занятий и обучение способам передвижения на лыжах алгоритмизированно. Регулярность занятий помогает более быстрому и качественному овладению движением, а соблюдение последовательности сокращает сроки овладения каждым новым двигательным действием. Наряду с

этим основу принципа составляет рациональное сочетание нагрузки и отдыха.

На практике системность и последовательность реализуются через планирование процесса обучения. При планировании последовательности в обучении необходимо придерживаться следующих дидактических принципов:

- от известного к неизвестному;
- от легкого к трудному;
- от простого к сложному.

На всех этапах обучения необходимо неукоснительно выполнять требование воспитывающего обучения, в основе которого лежит неразрывность обучения и воспитания человека как личности. Принципы обучения являются основополагающими в методике тренировки. Единство и взаимосвязь принципов обучения сохраняются в течение всей физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности.

Литература

1. Лях В. И., Зданович А.А. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов. М.: Просвещение, 2002. 152 с.
2. Фарбей В. В. Лыжный спорт: учебник для вузов. С.-Пб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 623 с.
3. Матвеев Л. П. Проблема периодизации спортивной тренировки. М.: Физкультура и спорт, 1964. 248 с.
4. Акулова Т.Н., Плаксина, Н. В., & Смирнова, Е. В. Снижение физической активности населения как комплексная проблема: пути решения. *Society and Security Insights*, 3(4), 195-201. [https://doi.org/10.14258/ssi\(2020\)](https://doi.org/10.14258/ssi(2020)). С.4-15.
5. Корнишин И. И., Корнишина С. Н. Педагогические условия развития двигательных способностей, повышения работоспособности и укрепления здоровья студентов // Доклады ТСХА, серия 291 (Часть III). Москва: РГАУ- МСХА им. К.А. Тимирязева, том 291, С. 370-373.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ

В середине 80-х в лыжных гонках появился новый стиль передвижения на лыжах. Коньковый ход давал ощутимые преимущества в результатах спортсменов. Ведущие лыжники и их тренеры в течение нескольких лет вырабатывали новые методики подготовки лыжников-гонщиков. В статье рассматривается эволюционное развитие техники конькового лыжного хода с 1985 по 2022 год.

Ключевые слова: слов лыжные гонки, коньковый ход, новизна в методике подготовки, силовая подготовка.

E. S. Roshchin, N. E. Roshchin

MODERN TRENDS OF IMPROVING THE METHODS OF TRAINING SKI RACERS

A new style of skiing appeared in the 80s. Skating gave tangible advantages in the results to athletes. Leading skiers and their coaches have been developing new methods of training ski racers for several years.

Ключевые слова: ski race, skating, new methods of training, strength training.

В этой статье рассмотрим эволюцию техники конькового лыжного хода с начала её применения в 1985 году на Чемпионате мира по лыжным гонкам в Зеефельде и до Олимпиады в Китае в 2022 году.

Каковы причины изменения техники конькового лыжного хода? Многие спортсмены и тренеры не были готовы к такому резкому переходу с классического хода, когда часть скользящей поверхности лыжи мажется держащей мазью, к гонкам на лыжах, намазанных только мазью скольжения. Даже на Чемпионате мира 1985 года в Зеефельде наша сборная выступала «пятьдесят на пятьдесят», т.е. половина спортсменов стартовала на лыжах с

держатель мазью (классический ход). Другая половина спортсменов выступала на лыжах, намазанных только на скольжение (коньковый ход). И в 1985 году стало понятно, что спортсмены, передвигающиеся по дистанции коньковым ходом, имеют неоспоримое преимущество в скорости. Конечно, изменилась и техника передвижения на лыжах, но об этом далее. А после 1985 года, увидев «революцию» в лыжном спорте, фирмы – производители лыжного инвентаря быстро приспособились к нуждам спортсменов и начали производить специализированный инвентарь для конькового хода. Лыжи стали короче и намного жестче. Ботинки стали похожи на горнолыжные, типа «сапожок». Палки стали заметно длиннее. У лыж появилось понятие «курсовой устойчивости», т.е. стал возможен более длинный прокат на одной ноге.

Всё это привело к изменению техники конькового хода. Если в начале становления конькового хода структура лыжного шага была «пятьдесят на пятьдесят», т.е. половина шага – отталкивание, половина – прокат, то теперь это – тридцать на семьдесят, т.е. тридцать процентов времени одного шага занимает отталкивание, а семьдесят – прокат. Это значит, что отталкивание стало более резким, взрывным. Первыми эту тенденцию выявили норвежцы в начале 90-х годов. Яркими представителями новых веяний в технике конькового хода стали Бьерн Дэли и Томас Альшгорд – чемпионы мира и Олимпийских игр. Было заметно, что зарубежные тренеры и спортсмены изменили методику подготовки лыжников высокой квалификации, работая совместно с научными группами своих стран, особенно норвежскими, считающимися лучшими до сих пор в лыжных гонках.

В Норвегии практически не используют централизованную подготовку в сборной команде. Спортсмены проходят подготовку в своих «домашних» лыжных клубах. Но раз в месяц они проходят функциональный тест на тредбане под руководством научной группы. Тредбан – это «беговая дорожка для лыжников» с меняющимся углом наклона, на которой спортсмен на лыжероллерах проходит функциональный тест в различных зонах интенсивности. И по результатам этого теста спортсмены получают

индивидуальные рекомендации на каждый последующий месяц тренировок с корректировкой нагрузок и техники.

Наши тренеры долго не могли подобрать эффективную методику подготовки ведущих спортсменов. Не хватало достаточной научной базы и обоснований для того, чтобы перестроить методическую работу. Но в 2010 году в рамках подготовки к Олимпиаде в Сочи-2014 была достигнута договоренность с Маркусом Крамером (немецким тренером, готовившим немецких лыжников к Олимпиаде) о том, что он напишет тренировочный план ведущему российскому лыжнику Александру Легкову для Олимпийского цикла в четыре года. Легков начал тренироваться по плану Маркуса Крамера. Контроль тренировочного процесса был возложен на немку Изабель Кнауте и швейцарца Рето Бургерманстера.

В тренировочном плане Александра Легкова был изменен объем и качество силовой работы спортсмена. Александр стал больше времени проводить в тренажерном зале. Например, он жал штангу весом 120 кг два раза, отжимался на брусьях с рюкзаком весом 60 кг восемь раз при собственном весе 73 кг. Раньше лыжники представить себе не могли, что работа с таким весом поможет улучшить результат в лыжных гонках.

Физическая сила – стала одним из основных качеств лыжника-гонщика наряду с выносливостью. Это качество дает лыжнику возможность сделать отталкивание более энергичным, коротким и взрывным. При силовых тренировках сильнее становятся не только ноги, но и руки. И те, и другие напрямую участвуют в фазе отталкивания. [1]

В циклической части подготовки Легкову изменили качество «медленных» тренировок. Теперь очень жестко отслеживали целевую зону интенсивности тренинга – 120 ударов сердца в минуту. Частота сердечных сокращений (ЧСС) задавалась и выдерживалась в течение всей длительной тренировки. Это позволяло не истощать ресурс организма.

И это дало нужный результат: Александр Легков стал победителем в гонке на 50 км в Сочи. Он выиграл очень престижную многодневную гонку

«Тур де ски» в горах Европы. Александр был лидером в мировых лыжных гонках, пока его не отстранили по надуманному обвинению в использовании допинга. Александр Легков был первым в нашей сборной, опробовавшим на себе новые методики тренировки, которые позволили ему вывести результат на качественно иной уровень.

В 2014 году был подписан контракт с немецким тренером Маркусом Крамером, который включился в работу со сборной России по лыжным гонкам и продолжает работать с ней и по сей день.

В следующий олимпийский цикл 2014 – 2018 г. нашу сборную преследовала надуманная русофобская допинговая кампания. И в конце концов на Олимпиаду в Пхёнчхане поехали молодые никому не известные лыжники. Но они создали достойную конкуренцию именитым лыжникам, таким как Дарио Колонья, Йоханес Клебо, Мартин Сумбю, Йиво Нисканен и другим. Наши молодые лыжники заняли пьедесталы почета: 3 место на дистанции 15 км – Денис Спицов, 2 место на 50 км – Александр Большунов, 3 место на дистанции 50 км – Андрей Ларьков. В мужской эстафете 4 x 10 км наш квартет лыжников завоевал серебряные медали. В спринте А. Большунов был 3-м. В командном спринте А. Большунов и Д. Спицов заняли 2-е место. Несомненно, такие результаты – заслуга тренеров и спортсменов. И это всё благодаря совершенствованию лыжной техники, изменению методики тренировки силовых и функциональных способностей спортсмена.

С приходом в нашу сборную иностранного специалиста М. Крамера произошли изменения:

Изменился весь технический рисунок лыжной техники. Техника лыжного хода стала более взрывной, импульсивной. За счет взрывного отталкивания увеличилось время проката, т. е. мы пришли к формуле «30 x 70» (вместо «50 x 50»), которую использовали все зарубежные лыжники.

Несколько слов о силовой подготовке. Сейчас все лыжницы, входящие в топ-10 спринтеров, подтягиваются на высокой перекладине не менее 20 раз, тогда как олимпийский чемпион Лейк-Плэсида на 30 км и 50 км Николай

Зимятов подтягивался не более 4-х раз. Это говорит о том, что ведущие лыжники стали больше времени проводить в тренажерных залах. Это, кстати, заметно и по атлетическому телосложению ведущих лыжников. Изменился подход к циклическим тренировкам, особенно длительным. Установили жесткий контроль ЧСС для длительных тренировок. Пульс не должен превышать 120 ударов в минуту на протяжении всей, иногда многочасовой, тренировки. По словам Дениса Спицова, в подготовительный период к Олимпийским играм в Корее у сборной была одна 5-ти часовая тренировка в неделю (1 час 15 минут – велосипед + 1 час 15 минут -лыжероллеры + 1 час 15 минут – бег + 1 час 15 минут – лыжероллеры). И всё это на пульсе не более 120 уд / мин.

Изменения объема и качества силовой работы в методике подготовки спортсменов позволяют нашей сборной по лыжным гонкам занимать лидирующие позиции в мировом лыжном спорте.

Литература

1. Рощин Е.С., Рощина О.В. Интегральная тренировка в системе подготовки лыжников-гонщиков РХТУ в сборнике: Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов, материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию КНИТУ-КАИ, Казань, 2016. С. 302-304.

О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

В статье дается определение понятия «языковой личности» и рассматриваются возможности формирования языковой личности в техническом вузе через усовершенствование речи преподавателей и рациональный подход к введению в учебные планы речеведческих дисциплин. Приведены результаты опроса студентов.

Ключевые слова: языковая личность, речеведческие дисциплины, речевая культура.

O. F. Budko

ABOUT THE FORMATION OF A LANGUAGE PERSON IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article defines the concept of "linguistic personality" and discusses the possibilities of forming a linguistic personality in a technical university through improving the speech of teachers and a rational approach to introducing speech disciplines into the curricula. The results of a survey of students are given.

Keywords: linguistic personality, speech disciplines, speech culture.

Понятие «языковая личность» настораживает многих специалистов-химиков, и задача *совершенствование языковой личности* в рабочей программе дисциплины «Культура речи» некоторым из методистов представляется абстрактной и чуждой. Тем не менее это понятие напрямую связано с речевой культурой, проблема формирования которой в современном информационном мире становится актуальнее: считается, что основное количество современных профессий – это профессии речевые. И *повышение профессиональной культуры речевого общения специалиста, способного реализовывать свои коммуникативные потребности в современном обществе на основе принципов эффективности, коммуникативной целесообразности, личного достоинства* является целью многих речеведческих дисциплин: культуры речи, стилистики,

основ ораторского мастерства, научной публицистики.

Цель данной статьи – проанализировать возможности формирования языковой личности будущего специалиста в техническом вузе.

Сначала определим понятие «языковая личность». Впервые в лингвистике термин «языковая личность» появился в работе «Родной язык и национальный дух» немецкого лингвиста Л. Вайсгербера в 1929 году, в которой ученый вслед за В. Гумбольдтом, выделил три измерения языка: как языковую способность человечества, как язык определенного коллектива и как язык индивида [4, с.130]. В это же время, в 1930 году, академик АН СССР В.В. Виноградов в работе «О художественной прозе» выделял в литературных произведениях, а также в ораторской прозе линию автора и линию художественного образа как языковую личность: «персонифицированная речь художественного образа». В современной лингвистике Г.И. Богин в своей докторской диссертации (1984 г.) предпринял попытку описать структурную модель языковой личности, называя так человека, рассматриваемого «с точки зрения готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения» [2]. В настоящее время бесспорным авторитетом в этом вопросе считается Ю.Н. Караулов, определивший понятие «языковая личность» следующим образом: «Под языковой личностью я понимаю совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [8]. Языковая личность, с одной стороны, это человек, умеющий создавать текст в письменной или устной форме (произносить и писать), с другой – умеющий понимать тексты других участников общения, запоминать и интерпретировать речевые высказывания. Языковая личность – человек, работающий над языком, проявляющий себя в языке.

На формирование языковой личности ребенка оказывают влияние в первую очередь семья, круг общения, позже – школа, СМИ, массовая культура, возраст, психологические характеристики человека и др. «Именно социальная

среда рассматривает человеческую готовность к деятельности как некоторую ценность» [2]. Исследователи считают, что часто временем формирования языковой личности являются детские годы, но есть ли в вузе, в частности, в техническом вузе, возможность развивать способности студентов, которые формируют или совершенствуют их как языковую личность?

Образовательная деятельность насквозь пропитана двусторонностью: обучающий и обучаемый в самом широком смысле: студент и преподаватель, аспирант и научный руководитель, молодой преподаватель и профессор; образовательная среда – гуманитарная и естественных и точных наук – включает традиционность и инновационные методы обучения... В современном информационном мире основным активным средством обучения является сотрудничество – совместный труд творческих личностей. Творчество – процесс, в результате которого создаются новые объекты, духовные ценности. Творческий человек всегда творит для *кого-то*. Творчество преподавателя несколько отличается от творчества художника, писателя. Преподаватель обязан не просто подать свой материал, а *пре-*подать, то есть подать материал таким образом, чтобы обязательно вызвать понимание, творческий импульс учащегося в ответ, но главное – знания и умения их применять в профессии. Знания – это «полученная определенным способом и упорядоченная некоторым образом информация, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека свойства существующей действительности» [1]. Сегодня изменился образовательный вектор: преподаватель чаще уже не дает знание, а ориентирует обучающегося в безбрежии информации и выстраивает так дальнейшую работу, чтобы ученик смог найденную и прочитанную информацию пересказать, запомнить, проанализировать, обобщить, сделать вывод, то есть совершить все действия по усвоению и присвоению этой информации. Созданный студентом текст – это результат речемыслительной деятельности, это демонстрация знания, и тексты, различающиеся структурой, глубиной отражения мыслей, целенаправленностью, богатством лексики и синтаксических конструкций

характеризуют автора как определенную языковую личность.

Что мы наблюдаем сегодня в образовательном процессе? Рождаются новые проекты внедрения новой технологии в обучении: биоадекватные учебники, мультимедиа-учебники и курсы, тесто-тренинговая система контроля, мультимедийный интерактивный курс дистанционного обучения, контрольные работы «50 x 50» и т.п. Отказ от традиционных форм экзаменов в школе и вузе, где учащемуся предстояло бы создать цельный текст, содержащий логичный и полный ответ на вопрос, или превращение процесса беседы при «доборе баллов» в тестовую проверку знаний – всё это способствует тому, что студенты не всегда могут логично и глубоко показать свои знания либо не умеют вербально с использованием необходимых языковых средств научного стиля речи объяснить сложные понятия. И преподаватели часто выступают в роли «прокторов» (амер.), лишенных возможности коммуницировать с «обучающимися» («чиновничье-клишированное» название студентов). Можно ли представить А.Ф. Иоффе, который бы общался с Э. Резерфордом с помощью тестов, или А.А. Абрикосова – с Л.Д. Ландау, или П.Д. Саркисова – с И.И. Китайгородским! Безусловно, время и образовательное пространство были другими, но именно контактное вербальное общение в образовании дает неизменные колоссальные результаты. Видный организатор науки, лауреат Нобелевской премии по физике П. Л. Капица, работающий в Кавендишской лаборатории Эрнеста Резерфорда писал: «Я думаю, что большинство из нас по своему опыту знает, как необходим личный контакт между людьми при согласовании творческой деятельности. Только когда видишь человека, видишь его лабораторию, слышишь интонацию его голоса, видишь выражение его лица, появляется доверие к его работе и желание сотрудничества с ним. По этой же причине никакой учебник не может заменить учителя» [7, с. 49]. Мы же имеем такие результаты внедрения новых образовательных технологий: студенты не могут воспроизвести прочитанную дома информацию в цельном логичном тексте и объясняют свое «словесное бессилие» фразой «Понимаю, а рассказать не могу». В школе их научили выбирать правильный ответ из предложенных, на

лекциях через формулы и схемы объяснили новую тему, показали, как решать задачи, а выступать с рассуждением или описанием не предоставили возможность. Многие студенты на занятиях по культуре речи признаются, что первый раз публично выступают с докладом – сообщением – самопрезентацией. А при выполнении задания – создать творческое рассуждение по определенной теме с обоснованием четко сформулированного тезиса, первокурсники говорят, что их в школе учили писать эссе по стандартным схемам, от которых нельзя отходить, если хочешь получить положительную оценку.

Образовательный процесс – это коммуникативная модель передачи информации (новых знаний) от «источника» (преподавателя) к «приемнику» (студенту). Создание студентами технических вузов текстов самого низкого уровня можно объяснить и низким уровнем образцов воспринимаемых ими текстов. Упрощенный код передачи нового материала облегчает понимание сложного, но и расслабляет мыслительные операции в его раскодировании. Образец речи преподавателя – сигнал для принимающей стороны (студента), как должно оперировать полученными знаниями в двустороннем научно-учебном коммуникативном взаимодействии. Непосредственное общение преподавателя со студентом способствует и языковому воспитанию последнего, поскольку преподаватель – образец академического красноречия.

Речь академическая как разновидность красноречия в России была определена Ломоносовым в XVIII веке – тогда началось формирование устных научных жанров на русском языке: лекции, доклада, диспута. Е. Дашкова открыла общедоступные курсы для людей разных сословий и возрастов, на которых совершенствовалось научное речевое мастерство уже своих, русских преподавателей. О самом М. В. Ломоносове и друзья, и недруги, жившие с ним в одно время, говорили, что он был выдающимся ритором. Враг ученого – академик Шумахер писал одному из своих корреспондентов: «Очень бы я желал, чтобы кто-нибудь другой, а не господин Ломоносов произнес речь в будущее торжественное заседание, но не знаю такого между нашими

академиками. Оратор должен быть смел и некоторым образом нахален. Разве у нас есть кто-либо другой в Академии, который бы превзошел его в этом качестве» [9, с. 332]. Сквозь явное недоброжелательство просматривается невольное признание риторических способностей первого великого русского ученого (реальный прообраз языковой личности!).

Во всех университетах открывались кафедры риторики – складывалась университетская школа красноречия, ярким представителем которой в XIX веке являлся историк Т.Н. Грановский. «Г-н Грановский читает довольно тихо, орган его беден, но как богато искупается этот физический недостаток прекрасным языком, огнем, связующим его речь, полнотою мысли и полнотою любви, которые очевидны не только в словах, но и в самой благородной наружности доцента! В слабом голосе его есть нечто проникающее в душу, вызывающее внимание. В его речи много поэзии и ни малейшей изысканности, ничего для эффекта; на его задумчивом лице видна внутренняя добросовестная работа», – вспоминал А. И. Герцен [5, с. 858].

Замечательный ученый-историк В.О. Ключевский отзывался о своем коллеге-современнике «Т.Н. Грановский обладал в высшей степени силой нравственного обаяния, тайна которого скрывалась во всем его духовном складе. Это был оптимист в лучшем смысле слова. Не игнорируя зла, он во всем и во всех искал добра». Эти же слова можно было бы отнести и к самому рецензенту. На лекции В.О. Ключевского слушатели записывались и приходили в аудиторию пораньше, чтобы занять удобные места, чтобы послушать не только интересные факты из истории родного народа, но и насладиться величием мысли, выраженной великим слогом и великолепным литературным языком. В.О. Ключевский очень быстро снискал себе славу выдающегося, оригинального лектора, одного из наиболее популярного среди современников. Его лекции по истории России отличались широтой охвата самых разных факторов и аспектов исторического процесса, опирались на большое количество первоисточников, на научный анализ. Все это сочеталось с талантом лектора привлекать и удерживать внимание аудитории мастерским, ярким,

запоминающимся изложением информации. Великолепный стиль, отличавший его лекции, публицистические статьи и научные работы (их печатал, главным образом, журнал «Русская мысль»), позволил В.О. Ключевскому занять достойное место и в истории литературы.

Великий ученый-химик Д. И. Менделеев был замечательным лектором. По мнению его современников, Д.И. Менделеев постепенно завораживал аудиторию: «Интонация его голоса постоянно менялась: то он говорил на высоких тонах, то низким баритоном, то скороговоркой, точно мелкие камешки с горы катятся, то остановится, тянет, подыскивает для своей мысли образное выражение, и всегда подыщет такое, что в 2-3-х словах ясно выразит то, что хотел сказать» [6: с.30]. Лекции преподавателя Менделеева определялись убеждением, что учитель должен следить за наукой, заниматься ею и только тогда он сможет повлиять на учеников и дать им знания.

И таких риториков – ученых, преподавателей вуза в XIX веке было много: Ф.И. Буслаев, И.М. Сеченов, И.И. Мечников, К.А. Тимирязев; в XX веке – А.Е. Ферсман, В.И. Вернадский, Л. Д. Ландау – много имен ярких оригинальных преподавателей, которые могли увлекать научными перспективами, развивать творческий потенциал, создавать мыслящих специалистов, способных принести пользу своему отечеству. Эти научные работники после себя оставили след не только в выбранной ими области специальных знаний, но и в душах, мыслях своих учеников, поскольку демонстрировали высокую культуру общения со слушателями, что в переводе на современную терминологию означает «владение речевыми компетенциями». Это были высокоразвитые «языковые личности».

Преподаватель являлся для студентов образцом речевой культуры. Как воспринимается учащимися речь современного педагога? Результаты проведенного нами исследования (опрос студентов о речевой подготовке преподавателей) позволили выявить такую закономерность: оценивая профессиональную компетенцию преподавателей высшей школы («увлечен предметом, влюблен в него, хорошо знает предмет»), студенты предъявляют

высокие требования к их умению хорошо и правильно говорить, единодушно отмечая недостаточную речевую подготовку. По мнению большинства учащихся, преподаватели вуза, читающие лекции, не владеют техникой речи: говорят тихо или излишне громко, монотонно, нечетко произносят слова, темп речи быстрый (*«тихо, быстро, бубнят, плохая дикция, нудная речь, много мычаний»*), что препятствует успешному пониманию и, следовательно, усвоению материала. Студенты при анализе причины, почему «слушать преподавателя невозможно», отмечали их низкую коммуникативную компетенцию (*«эмоционально реагирует на невнимательность студентов, обижается, презирает, кричит, злится, надменно, враждебно, безразлично, недоброжелательно относится к студентам, говорит им колкости, подавляет морально, вымещает на студентах плохое настроение, скучный, безэмоциональный»*). Другой сложностью в учебном общении преподавателя и студентов, по мнению респондентов, является недостаточное понимание ими смысла текста: содержание предлагаемого для изучения материала, и структура устного текста лекции, и стиль преподнесения (словесная оболочка) должны оказывать целесообразное воздействие на аудиторию, но студенты слышат *«много сложных слов, которые не объясняют; сложные конструкции; трудно понять мысль; читает, а не говорит; не умеет заинтересовать»* [3, с. 165].

Наиважнейшей возможностью формирования языковой личности студентов является языковая личность самого преподавателя, дающего профессиональные знания и демонстрирующего высокую культуру речи.

Другая сторона вопроса – наличие дисциплин, которые могли бы помочь студентам совершенствовать свою речевую подготовку. Общество давно уже отреагировало на необходимость введения речеведческих дисциплин в техническом вузе, но результативность остается низкой, иначе почему работодатели обеспокоены сложившейся ситуацией и бьют тревогу? Например, в мае 2021 года в рамках дискуссии "Нужен ли на рынке труда будущего грамотный русский язык? Взгляд работодателей" руководитель проектного офиса "Межотраслевое объединение nanoиндустрии" Сергей Ионов говорил о

важности включения в образовательный стандарт общих компетенций (soft skills), без которых не может существовать ни одна наука, и о необходимости специалистам хорошо знать русский язык, чтобы уметь переводить профессиональную информацию на язык повседневного общения. Сегодня грамотному специалисту недостаточно быть компетентным в своей сфере, необходимо еще и умело владеть навыками эффективного взаимодействия – обладать речевой компетенцией. И в техническом вузе формированием подобных компетенций профессионально должны заниматься преподаватели гуманитарных дисциплин, в частности речеведческих дисциплин: «Культура речи», «Коммуникативная культура», «Основы ораторского искусства», «Научная публицистика» и т.п. Составляются программы по этим курсам, «сверху» спускаются указания, какие компетенции необходимо сформировать в процессе обучения. К сожалению, в формулировках сначала общекультурных, затем универсальных компетенций часто царит такое разнообразие, что составителям рабочих программ сложно выстроить перспективный план работы – «привести к общему знаменателю». Например, дисциплина «Русский язык и культура речи» призвана формировать универсальную компетенцию *Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)* (УК- 4), но нет единообразия в формулировках индикаторов ее достижения.

Таблица 1.

Сравнительный анализ компетенций

Направление подготовки бакалавров 090301	Направление подготовки бакалавров 090302
<p>УК- 4.1. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).</p> <p>УК-4.1. Знает литературную форму государственного языка, основы устной и письменной коммуникации на</p>	<p>УК-4.1. Знает принципы построения устного и письменного высказывания на русском и иностранном языках; правила и закономерности деловой устной и письменной коммуникации.</p> <p>УК-4.2. Умеет применять на практике деловую коммуникацию в устной и письменной формах,</p>

<p>иностранным языке, функциональные стили родного языка, требования к деловой коммуникации.</p> <p>УК-4.2. Умеет применять на практике устную и письменную деловую коммуникацию.</p> <p>УК-4.3. Владеет навыками составления текстов на государственном и родном языках, опыт перевода текстов с иностранного языка на родной, опыт говорения на государственном и иностранном языках.</p>	<p>методы и навыки делового общения на русском и иностранном языках.</p> <p>УК-4.3. Владеет навыками деловых коммуникаций в устной и письменной форме на русском и иностранном языках, методикой составления суждения в межличностном деловом общении на русском и иностранном языках.</p>
---	---

Можно предположить, что организаторы образовательного процесса либо поверхностно разбираются в целях образования, либо выполняют свою работу формально, незаинтересованно (для отчета), в обоих случаях – активно проявляется некомпетентность «компетентных органов». Если перед преподавателями вузов ставят ясные, непротиворечивые цели, то и выполнение образовательных задач в подготовке молодого специалиста будет эффективно, как и эффективным станет формирование языковой (речевой) компетенции.

Формирование языковой личности невозможно без формирования *языковой компетенции* (термин Н. Хомского), которая подразумевает знание и владение грамматической и словарной сторонами языка. К собственно языковым умениям говорящего Ю.Д. Апресян относит умение выражать заданный смысл разными способами; умение извлекать смысл из сказанного; умение отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных. Например, умение четко сформулировать мысль, способность к перефразированию, знание паронимов, умение объяснить грамматические ошибки [10, с. 55-57]. Формирование названных компетенций и составляет *речевую культуру*, включающую в состав и культуру речи, и культуру мышления, и общую культуру. Специалисты-лингвисты сегодня говорят о зарождении нового явления – «неречевое поколение». И такое поколение приходит получать образование в вузы. Вузы, выпускающие специалистов без речевой подготовки, не будут успешными. Выявляя причины мотивации изучения предмета «Культура речи»,

мы проводим опрос первокурсников. На вопрос «Что для вас значит речевая культура?» большинство отвечают: «Правильность и грамотность изложения мысли». Одна студентка дала такое нестандартное определение: «Речевая культура – образованность человека в сфере общения». И на следующий вопрос «Чему хочу научиться на занятиях по культуре речи?» треть респондентов снова заявляют: «Правильно выражать свои мысли, доносить их другим людям». Называются и другие причины интереса к предмету: «пополнить словарный запас, избавиться от слов-паразитов, заинтересовать собеседника, удержать внимание собеседника». Таким образом, сами обучающиеся имеют мотивацию в изучении речеведческих дисциплин уже на первом уровне получения образования. Со временем студенты-практиканты в «столкновении с профессией» понимают, что несовершенство речевой культуры тормозит их личностный и профессиональный рост, препятствует установлению взаимопонимания между специалистом и клиентом, влияет на эффективность всего процесса оказания социально-культурных услуг. Именно на старших курсах вырабатывается сознательное отношение к необходимости формировать или совершенствовать свое речевое мастерство.

Приведем ответы студентов РХТУ им. Д.И. Менделеева, ежегодно отвечающих на вопрос *Что дает вам предмет «Культура речи»?*

- «Занятия по орфоэпии, синтаксису, лексическим нормам не только помогли вспомнить школьный курс, но и помогли узнать много нового».
- «Интересно построены занятия, на которых можно научиться публично выступать, что я всегда боялась делать».
- «До этих занятий я даже не мог себе представить, насколько разнообразен русский язык».
- «Мне очень понравился курс ораторского искусства, благодаря ему я поняла как правильно нужно взаимодействовать с аудиторией при выступлении, как высказывать своё мнение и как убеждать в нём других, как выразительно составлять текст, чтобы завораживать слушателей».

- «Самым запоминающимся элементом курса, наверное, было ваше взаимодействие с нами, интересные факты, мысли, обсуждения. Это так неплохо мотивирует к учебе».
- «Хотелось попробовать провести занятие вживую».
- «Хотелось бы несколько очных занятий для закрепления пройденного материала».

В заключение обобщим сказанное: в техническом вузе среди множества возможностей для формирования языковой личности студента наиболее важными являются введение речеведческих дисциплин в учебные планы и внимание любого преподавателя высшей школы к гуманитарной (риторической) составляющей своего педагогического мастерства.

Литература

1. Алабушено В.Л., Симонов А.И., Малер Е.А. Подготовка электронной публикации и общая редакция: Центр гуманитарных технологий. [Электронный ресурс]: <https://gtmarket.ru>. Дата обращения 18.11.2022.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста. АДД. Л., 1884. 345 с.
3. Будко О.Ф. Речевая компетенция преподавателя вуза в риторическом пространстве. XII межвузовская методическая конференция «Актуальные проблемы химико–технологического образования» материалы / М: Изд-во РХТУ. 2010. С. 164-166.
4. Гухман М.М. Лингвистическая теория Л. Вейсгербера. Сб. Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике /отв.ред Р.А.Будагов, М.М.Гухман /М.: Изд. АН СССР, 1961. С. 123-162.
5. Герцен А.И. Собрание сочинений в тридцати томах. Том второй. Статьи и фельетоны 1841--1846. Дневник 1842-1845 М., Издательство Академии Наук СССР, 1954. Дополнение: Том тридцатый. Книга вторая. Письма 1869--1870 годов. Дополнения к изданию. М., Издательство Академии Наук СССР, 1965. 174 с.

6. Д.И. Менделеев в воспоминаниях современников. М.: Атомиздат, 1973. 288 с.
7. Капица П. Л., Ломоносов и мировая наука. «Знание». Том 87, вып. 1 Успехи физических наук, сентябрь, 1965 г. С. 692-710.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2002. 264 с.
9. Морозов А.А. Михаил Васильевич Ломоносов. М.: Молодая гвардия, 1955. 670 с.
10. Судакова Л.И. «Текст научного исследования с точки зрения его языковой правильности». Сб. тезисов Российско-китайской научно-методической конференции «Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе». – Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2017. С. 55-57.

УДК 371.38

А. В. Третьякова

РОЛЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В УСТРАНЕНИИ АКЦЕНТА У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассмотрена система работы над устранением акцента у иностранных учащихся на уроках русского языка и сделаны выводы об эффективности выполнения специальных логопедических упражнений при изучении фонетического строя русского языка.

Ключевые слова: автоматизация, дифференциация, фонематический слух, акцент, языковая система, альвеолы, язык.

A. V. Tretyakova

THE ROLE OF SPEECH THERAPY EXERCISES IN THE ELIMINATION OF ACCENT OF FOREIGN STUDENTS

The article considers the system of work on the elimination of the accent of foreign students in Russian lessons and draws conclusions about the effectiveness of special speech therapy exercises in the study of the phonetic structure of the Russian language.

Keywords: automation, differentiation, phonemic hearing, accent, language system, alveoli, tongue.

Овладение родным языком – способность для человека врождённая. Являясь носителями русского языка, мы даже не задумываемся, каким сложным грамматическим и фонетическим строем он обладает.

По мнению многих специалистов, устранение акцента и неправильного произношения различных звуков являются наиболее сложными частями изучения русского языка иностранцами. Поэтому ознакомление с наиболее эффективными методами постановки и автоматизации звуков – неотъемлемая часть работы преподавателя РКИ.

С какими же трудностями сталкиваются иностранцы на уроках РКИ? В первую очередь, с произношением отдельных звуков, слогов и слов. Эти проблемы начинают возникать уже на первых занятиях. Неправильное произнесение звука или нескольких звуков может вызвать речевой негативизм или другие психологические проблемы у иностранного студента. Именно поэтому преподавателю РКИ на первых уроках нужно отследить и зафиксировать, какие звуки или сочетания звуков студент произносит неправильно или не произносит вовсе.

Не секрет, что самые большие проблемы у иностранцев вызывает произнесение гласного звука [ы], отсутствующего во многих языках мира. Чаще всего иностранные учащиеся либо заменяют его гласным [и], либо не произносят его совсем. Почему это происходит? Звук [и] произнести легче, так как он чаще встречается в самых разных языках (и, скорее всего, присутствует в родном языке студента, который произвёл данную замену) и, кроме того, способ образования данного звука легче (рот раскрыт минимально, средне-задняя часть языка приподнята, тело языка в передней части ротовой полости, губы растянуты в стороны и образуют улыбку).

При постановке или коррекции произношения [ы] необходимо добиться смещения всей массы языка назад и поднятия средней и задней его частей к

мягкому нёбу. Такое положение занимает язык в ротовой полости, при произнесении гласного [у] и согласных [к], [г], [х]. Добиться характерного для [ы] подъема спинки языка можно, выполняя следующие упражнения:

«горка» – рот открыт, губы в улыбке, кончик языка у нижних резцов, спинка поднята вверх;

«покашливание» – рот открыт, губы в улыбке, кончик языка у нижних резцов, спинка поднята вверх, начать утрированно покашливать (к-к-к), прижимая в этот момент заднюю часть языка к мягкому нёбу;

«гусь» – рот открыт, губы в улыбке, кончик языка у нижних резцов, спинка поднята вверх, изображая гуся, который гогочет (г-г-г), прижимать в этот момент заднюю часть языка к мягкому нёбу;

«согреем руки» – рот открыт, губы в широкой улыбке, кончик языка у нижних резцов, спинка поднята вверх, утрированно выдыхать воздух (х-х-х), прижимая в этот момент заднюю часть языка к мягкому нёбу;

«пароход гудит» – губы вытянуты вперед, длительно произносить звук [у],

Итак, добившись подъема задней части спинки языка, можно приступить к постановке звука. Произнося заднеязычные согласные звуки [к], [г], [х] следует добавить придыхание (кы – гы – хы), с силой выдыхая воздушную струю.

При произнесении звука [у] раствор рта средний (что требуется для гласного [ы]), задняя часть спинки языка поднята (что так же является правильной позицией для звука [ы]), но положения губ у этих звуков разные (звук [у] – губы сильно вытянуты вперед, звук [ы] – углы рта растянуты в стороны, нижние резцы приоткрыты). Изменив положение губ при произнесении [у], можно добиться правильного звука [ы]. Итак, вытянув губы вперед, произносим [у-у-у], стараясь при этом ощутить положение тела языка, одновременно растянуть губы в улыбку, удерживая язык в прежнем положении. Если тело языка при этом, продвигается вперед и «горка» опускается, «проседает», можно придержать кончик языка шпателем или черенком чайной ложки, тем самым не давая ему продвинуться к нижним резцам

М.А. Полякова в пособии «Самоучитель по логопедии» предлагает прием постановки звука [ы] с помощью звуков-помощников [м], [п], [б]. Так, при произнесении согласного [м] нужно немного приоткрыть зубы и нажать на губы с двух сторон пальцами, потянув нижнюю губу немного вниз, чтобы губы разомкнулись, и нижние резцы обнажились. Точно такое же упражнение можно выполнить на базе согласных: [п] и [б].

При постановке звука [ы] с механической помощью нужно использовать гласный [и] в качестве опорного. Произнося его, нажимать чайной ложкой или даже ватной палочкой на переднюю часть спинки языка и немного отодвигать язык назад.

Следует отметить, что при работе с иностранными студентами очень большие трудности вызывает объяснение механизма выполнения упражнения, а именно: какую позицию должен занять язык в ротовой полости и что нужно для этого сделать. Здесь следует понимать, что, даже владея общим языком – посредником, не всегда есть возможность донести до студента, что именно он должен сделать и в какой момент. Поэтому многие педагоги активно используют разнообразный наглядный материал: зеркало, а также, показывают упражнение самостоятельно.

На начальных этапах обучения русскому языку некоторые иностранные студенты сталкиваются с проблемой смешения гласных или, другими словами, трудностями в произнесении похожих по артикуляции гласных звуков. Самое важное в этом случае – потренироваться различать эти гласные звуки на слух, показать способы артикуляции при произнесении этих звуков и соотнести эти гласные звуки с буквой. В идеале это должно выглядеть так: звук произносится утрированно, демонстрируется правильная артикуляция, на что обращается пристальное внимание студента, который после повторяет этот гласный звук, а педагог в это время демонстрирует символ этого звука, которым он обозначается на письме (букву). Можно поиграть в такую игру: выложив на стол 3 – 4 карточки с гласными буквами (например: а, о, э, у), беззвучно показать артикуляцию звуков, которыми эти буквы обозначаются, а студент

должен выбрать и показать правильную букву.

Чаще всего иностранные учащиеся путают гласные [o] и [y]. Это происходит из-за трудностей в различении степени подъема языка: большей – при артикуляции гласного [y] и меньшей при артикуляции [o]. Так как наблюдать и ощущать подъем языка очень трудно, следует обратить внимание учащихся на раствор ротовой полости, что контролировать гораздо легче. Так, гласный [o] произносится с большим раствором рта, при этом губы немного вытянуты вперед и имеют форму овала, в то время, как при произнесении [y], зубы сближены больше, губы сомкнуты в форме трубочки и вытянуты вперед сильнее.

Такие же трудности испытывают некоторые студенты при произнесении и различении на слух гласных [и] – [ы]. Работа над этими звуками строится аналогично: сначала следует научиться различать эти звуки на слух, продемонстрировать правильную артикуляцию, обратить внимание на положение спинки языка: звук [ы] – задняя часть спинки языка выгнута, тело языка отодвинуто назад, звук [и] – средне-передняя часть спинки языка поднимается к нёбу, кончик языка прижат к передним нижним резцам.

Теперь рассмотрим трудности, которые чаще всего испытывают иностранные студенты при произнесении согласных звуков. К самым сложным для воспроизведения иностранными учащимися согласным звукам можно отнести следующие [p], [p’], [л], [ч’], [щ’], [j’].

Согласные звуки [p], [p’], [л] являются сонорными, при произнесении которых требуется поднять кончик языка за верхние резцы. Тело языка при этом напряжено, а кончик расслаблен и вибрирует ([p], [p’]), или тело языка более расслаблено, средне-задняя часть спинки прогибается, а кончик языка неподвижен и упирается в альвеолы ([л]). Сформировать такое положение языка в ротовой полости и в дальнейшем осуществить постановку звуков [p], [p’] помогут следующие упражнения:

1. «комарик» – рот открыт, губы в улыбке, язык поднять вверх к альвеолам и произнести звуков [з] нараспев (з-з-з-з-з-з-з);

2. «дятел» – рот открыт, губы в улыбке, язык поднять вверх к альвеолам и произнести сочетание звуков [тд] (т-д-т-д-т или д-д-д-д или т-т-т или ды-ды-ды);
3. «колокольчик» - рот открыт, губы в улыбке, язык поднять вверх к альвеолам и отрывисто произнести слоги дын-дын-дын, при этом следить, чтобы язык был твёрдым, сильным, нижняя челюсть не прыгала, двигался только кончик языка;
4. от упражнения «грибок» – рот открыт, губы в улыбке, присосать спинку языка к нёбу (это и есть упражнение, которое в логопедической практике называется «грибок»), набрать воздух через нос и резко выдохнуть, произнося при этом звук [д] или [т] или сочетания звуков [дж], [дз];
5. от сочетания звуков [за] – поднять язык к передним резцам и нараспев произносить за-за-за, отодвигая язык назад, на верхнюю точку альвеол, слышится [р-р-а] (при этом варианте произнесения звук [р] проторное, то есть без вибрации кончика языка);
6. быстро и ритмично произносить сочетания звуков [ады – ады – ады] (на звук [д] ударяем твёрдым языком по альвеолам), слышится [адры – адры – адры]; то же самое упражнение можно делать, используя согласный [т] как опорный звук;
7. от опорного звука [р'] – при произнесении звука [р'] язык отодвинуть от передних резцов к альвеолам (то есть, продвинуть язык вглубь рта), звук станет твердым и раскатистым;
8. от проторного (невибранта) звука [р] – несколько раз отрывисто произнести проторный [р], в этот момент самым кончиком языка прикасаться к альвеолам («чиркаем» изнутри в сторону верхних резцов);

Во всех этих упражнениях можно использовать ватную палочку или черенок чайной ложки для вызывания вибрации кончика языка. Использовать механическую помощь иногда очень полезно. Учащийся довольно быстро может вызвать вибрацию кончика языка самостоятельно, ощутить ее кинестетически и понять механизм формирования звука.

Вызвав звук [p] в речи иностранных учащихся, следует автоматизировать его, закрепив его произнесение в слогах и простых по структуре словах. Многие логопеды советуют начинать автоматизацию данного звука в сочетании с другими согласными: [т] и [д], [ф] и [в].

Еще одним сложным по артикуляции согласным звуком является звук [л], который чаще всего заменяется в речи иностранных студентов его мягкой парой [л’]. Почему же это происходит? Произнесение твердого звука [л] требует провисания средне-задней части спинки языка и выхода воздуха через его опущенные боковые края (язык похож на «парус»). В то время как произнесение мягкого звука [л’] требует большего напряжения кончика и спинки языка, но меньшего провисания средне-задней части спинки. Другими словами, при замене [л] на [л’] учащийся не может сделать «парус». Значит, упражнения, о которых мы будем говорить далее направлены на формирование артикуляционного уклада для твердого согласного [л]:

–«поймай мышку за хвостик» – рот открыт, губы в улыбке, язык лежит на дне ротовой полости, произнося звук [а], положить язык на нижние резцы и прикусить кончик язык верхними передними зубами (слышится ал-ал-ал);

–«солдат» – рот открыт, губы в улыбке, поднять и удерживать язык за верхними резцами;

–«пароход» – рот открыт, губы в улыбке, язык поднять за верхние резцы (дотронуться кончиком до альвеол), удерживая данную позу, произносим звук [ы] нараспев;

–«у кота усы» – рот открыт, губы в улыбке, широкий расслабленный язык положить на нижнюю губу; на среднюю часть спинки языка положить поперек ватную палочку или стержень от шариковой ручки и, подняв кончик языка к альвеолам, стараться удержать предмет во рту (когда это упражнение будет получаться хорошо, можно в этот момент произносить звук [ы]).

Добившись правильного артикуляционного уклада, можно перейти к постановке согласного звука [л], а затем и к автоматизации данного звука:

1) от [л'] – положить на среднюю часть спинки языка стержень и, подняв кончик языка вверх, опереться им в основание верхних резцов, произносить нараспев звук [л'] и в этот момент чуть-чуть оттягивать стержень книзу (опустить спинку языка вниз), звук становится твердым;

2) от [ы] – поднять язык к верхним резцам и произносить звук [ы] нараспев, в этот момент взяться за подбородок и оттянуть его вниз, повторить несколько раз (получится ла-ла-ла);

3) от упражнения «поймай мышку за хвостик» – положить язык между зубами и произносить нараспев ыл-ыл-ыл, одновременно кусать кончик языка при произнесении [л], аналогично произносить звук [л] в сочетании с другими гласными звуками (ал-ал-ал, ол-ол-ол, ла-ла-ла, лы-лы-лы, лэ-лэ-лэ);

4) от межзубного [л] – язык зажат передними резцами, произносить нараспев звуки [а] или [ы], одновременно «съезжать» языком за верхние резцы, сближая при этом зубы (язык «прячется» за сомкнутые зубы);

5) от упражнения «у кота усы» – положить стержень на спинку языка, кончик языка поднять за верхние резцы, произносить нараспев звуки [ы], [а] (можно аккуратно вытянуть стержень, но удерживать язык в данном положении); когда [л] будет звучать твердо, можно петь слоги ла-ла-ла, лы-лы-лы «прыгая» кончиком языка между верхними резцами и стержнем.

Шипящие [ч'] и [щ'] обычно вызывают у иностранных студентов трудности, так как они не всегда слышат разницу между этими согласными звуками. Действительно, [ч'] и [щ'] похожи и по артикуляции, и по звучанию, потому что они являются одночастотными звуками одной группы. Поэтому работу над этими согласными следует начинать с дифференциации этих звуков на слух. Для лучшего восприятия данных согласных некоторые логопеды предложили визуализировать эти звуки. Например, звук [ч'] называют звуком «тишины» и изображают его жестом, прикладывая указательный палец к губам, а звук [щ'] похож на звук чистящей щетки (воспроизводя этот звук, можно показать картинку одежной щетки). Педагог произносит данные согласные звуки и просит угадать, какой звук он произнес. Студент показывает жестом

звук [ч'] или картинку с щеткой. Таким образом, можно понять, различает ли он на слух данные согласные звуки. И если его фонематический слух позволяет услышать разницу между этими звуками, можно перейти к этапу их постановки:

- от [т'] – рот приоткрыт, губы выдвинуты вперед «рупором» (широкая «дудочка»), зубы сближены, язык поднят к альвеолам, произносить нараспев слоги ти-ти-ти (слышится звук [ч']);
- от слога ти – рот приоткрыт, зубы сближены, язык поднят к альвеолам, произносить нараспев слоги ти-ти-ти, большим и средним пальцами прижать щеки к зубам, одновременно выдвигая вперед губы «рупором» (слышится чи-чи-чи);
- от [с'] – рот приоткрыт, язык наверху у передних резцов, произносить [с'] нараспев и медленно отодвигать язык к альвеолам, одновременно сближая зубы и вытягивая губы «рупором» (слышится звук [щ']);
- от [ч'] – рот приоткрыт, кончик языка касается альвеол, губы вытянуты «рупором», произносить звук [ч'] на длинном выдохе (слышится звук [щ']).

При произнесении согласного [j'] студенты испытывают трудности в том, что им нужно поднять среднюю часть спинки языка к твердому нёбу практически вплотную, но оставить расстояние между нёбом и языком для выхода воздушной струи. Другими словами, учащиеся должны с силой растянуть уголки губ, поднять «горку», напрягая при этом язык довольно сильно, но не прижимать язык к нёбу. Невозможность добиться правильного артикуляционного уклада для данного согласного толкает студента на более легкий вариант произнесения, тем самым он заменяет [j'] на [и].

Действительно, эти звуки похожи, но согласный [j'] требует большего напряжения уголков губ и спинки языка, чем гласный [и]. При таких заменах нужно обязательно проводить упражнения на звуковую дифференциацию данных фонем. Что касается постановки согласного [j'], то в первую очередь нужно добиться напряжения уголков губ. Для этого можно утрированно широко

улыбаться, обнажая практически весь зубной ряд передних и нижних зубов. Чаще всего опорным для постановки [j'] является звук [и]. Нужно произнести звук [и], сомкнув зубы и широко улыбнувшись, упереться кончиком языка в нижние резцы, а среднюю часть спинки поднять к нёбу «горкой» и самой высокой точкой этой «горки» прикоснуться к нёбу (как будто поставить точку).

Согласный звук [j'] также можно поставить с механической помощью. Для этого многие логопеды используют медицинский шпатель или черенок чайной ложки. Гласный звук [и] снова будет опорным. Итак, улыбнувшись, растянув губы в широкую улыбку, произнести звук [и] нараспев, в этот момент ввести черенок чайной ложки между передними зубами и нажать на кончик языка, продвинув его в глубь рта. Задержать язык шпателем, чтобы почувствовать сформированную «горку» кинестетически. При этом продолжать нараспев произносить и-и-и, а слышаться будет й-й-й.

Таким образом, перечисленные выше упражнения являются наиболее эффективными методами устранения ошибок произнесения иностранными студентами сложных по артикуляции звуков русского языка. Выполнение данных упражнений способствует не только укреплению мышц речевого аппарата, но и развитию фонематического слуха, который отвечает за дифференциацию звуков. Чем лучше он развит, тем легче иностранцу воспринимать разные близкие по звучанию фонемы изучаемого языка. Безошибочно улавливая разницу между ними на слух, он будет произносить эти звуки по-разному, а значит, его речь будет четкой, ясной и понятной для носителя русского языка.

Литература

1. Вводный фонетико-разговорный курс русского языка: Для нефилологов / Е. А. Брызгунова. Москва: Рус. яз., 1986. 157 с.
2. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т. В. Пятница. Изд. 11-е. Ростов н /Д: Феникс, 2019. 173 с.
3. Общая фонетика / С. В. Кодзасов, О. Ф. Кривнова. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 591 с.

4. Русский язык как иностранный: фонетика / Н. Б. Битехина, В. Н. Климова. – 2-е изд., испр. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 128 с.
5. Самоучитель по логопедии. Универсальное руководство. Издание переработанное и дополненное / М. А. Полякова. М.: Т. Дмитриева, 2017. 160 с.

**УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ НОВОЙ ЭКОНОМИКИ**

В статье рассматриваются основные подходы к организации развития процессов формирования профессиональных компетенций в условиях новой экономики и устойчивого развития. Обсуждаются перспективы развития hard и soft skills выпускников, направленных на формирование системного, экологического мышления, работы в условиях неопределенности, мультиязычности и мультикультурности, проектной работы, роботизации и искусственного интеллекта. Сделаны выводы о перспективности использования подхода к обучению, направленного на саморазвитие и совершенствование обучающихся, развитие у них стремления овладения спецификой смежных профессий, осознания уровня своих возможностей в профессии, развитие лидерских качеств.

Ключевые слова: системный подход, креативность, цифровизация, hard skills, soft skills, индивидуальные траектории, онлайн-ресурсы.

**MANAGING THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS
FOR THE NEW ECONOMY**

The article discusses the main approaches to organizing the development of the processes of formation of professional competencies in the new economy and sustainable development. The prospects for the development of hard and soft skills of graduates aimed at the formation of systemic, environmental thinking, work in conditions of uncertainty, multilingualism and multiculturalism, project work, robotics and artificial intelligence are discussed. Conclusions are drawn about the prospects of using an approach to learning aimed at self-development and improvement of students, the development of their desire to master the specifics of related professions, awareness of the level of their capabilities in the profession, and the development of leadership qualities.

Keywords: systematic approach, creativity, digitalization, hard skills, soft skills, individual trajectories, online resources.

Системный подход к формированию компетенций, необходимых для специалиста будущего в цифровой экономике, является одним из основополагающих векторов в современной педагогической системе высшего образования. Из-за пандемии коронавируса в мировой экономике произошли заметные изменения – многие процессы стали происходить удалённо. В ситуации полной неопределённости, когда невозможно строить долгосрочные стратегии профессионального развития и карьерных перспектив, стал быстрее меняться и перечень тех навыков, которые работодатели ценят в работниках.

Поэтому основная цель организации образовательной среды и учебного процесса высшей школы состоит в том, чтобы раскрывать творческие способности обучающихся, направлять их таланты на формирование успешности и эффективности в будущей профессиональной деятельности, воспитание самодостаточной профессиональной личности, готовой решать задачи в будущих профессиональных видах деятельности, в том числе самообразования и саморазвития будущего специалиста, так как уже в ближайшие годы работники столкнутся с необходимостью непрерывно перестраивать набор компетенций, чтобы быть востребованными на рынке труда, портфель компетенций специалиста станет весьма гибким и постоянно обновляющимся.

Диапазон и вариативность профессиональных компетенций *hard skills*, учитываемых в образовательных программах обучения будущих специалистов, влияет на глубину и широту приобретаемых навыков и способностей учащихся. Не менее важным фактором, влияющим на овладение компетенциями студентом, является профессионализм, востребованность, опыт и компетентность преподавателя. Кроме того, в новых условиях одна из задач преподавателей высшей школы – обеспечение качественной профессиональной подготовки выпускников с использованием инновационных нестандартных

технологий и форм обучения, так как эффективность процесса обучения зависит от того, насколько активно студент занимает позицию в процессе освоения специальности, саморазвития.

Растущая скорость технологических изменений в мире, демографические изменения, связанные со старением населения и сокращением рождаемости в развитых странах, цифровизация и глобализация – вот лишь немногий перечень вызовов, который поднял вопрос: какие навыки будут востребованы в ближайшем будущем и как образовательные организации смогут подготовиться к новым вызовам.

В 20-х годах XX в. американский ученый Уотсон Брудас писал, что человечество вступило в эпоху безграничного самосовершенствования [1]. На наш взгляд, эта цитата хорошо применима к выпускникам. В настоящее время человек, получивший, например, аттестат о среднем общем образовании, обладает информацией не только по предметам из курса школьной программы, но и углубленными знаниями по отдельным компетенциям, которые ему помогли развить направления подготовки к различным профильным олимпиадам (Всероссийская олимпиада школьников (ВСОШ), Московская олимпиада школьников (МОШ), олимпиады, проводимые университетами самостоятельно), а также участие в конкурсах, таких как: WorldSkills, Большая перемена и научно-практических конференциях: «Инженеры будущего». Все это позволяет выпускникам школ, выполняя задания, развивать критическое мышление, нестандартно мыслить и приобретать знания, касающиеся непосредственно их будущей профессии, помогает юношам и девушкам определиться с их дальнейшим местом учебы, а возможно и работы. В будущем тенденция участия в подобного рода мероприятиях будет только увеличиваться и привлекать как можно больше ребят, открывая миру их таланты. Более того, выпускники школ примерно через 10 лет будут обладать техническими навыками (это применимо больше к ученикам физико-технических и химических классов) за счет обучения на уроках и практических занятиях в технопарках и университетах, обладающих необходимой научно-технической

базой. На данный момент в большинстве примерах это осуществляется в крупных городах, но через несколько лет такая возможность будет у большинства школьников нашей страны.

Если говорить о выпускниках ВУЗов, то в будущем они будут обладать максимальным количеством профессиональных навыков, необходимых для их будущей профессии. Во многих университетах страны появится новейшее оборудование, позволяющее на практике овладеть профессиональными умениями и навыками. Во время практической подготовки, производственной практики студенты смогут поработать непосредственно на производстве. Более того, выпускник будет обладать не только теоретическими и практическими знаниями, но и мягкими навыками *soft skills*, определяющими личные качества человека по гармоничному и эффективному взаимодействию с другими людьми. Их значимость подчеркивается современными исследованиями, согласно которым уже в ближайшие годы самой значимой компетенцией будет умение решать сложные задачи [2]. Второй по значимости компетенцией является критическое мышление, а третьей - креативность. После названных компетенций следуют: компетенция управления людьми, навыки координации и взаимодействия, эмоциональный интеллект, суждение и принятие решений, клиентоориентированность, умение вести переговоры и когнитивная гибкость. Как видно, все вышеперечисленные компетенции относятся к *soft skills*.

Так как новая экономика будет ориентироваться на экологизацию и устойчивое развитие, замкнутость ресурсов и регенеративность, то это потребует от работников умения системно мыслить, заботиться о личном и коллективном благополучии. При этом немаловажной особенностью выпускников будущего будет здравая оценка своих возможностей и знаний. Если компетенций не хватает, то человек будет стремиться повысить уровень подготовки на основе непрерывного обучения на курсах повышения квалификации, а не браться за непосильную задачу только из желания не лишиться работы.

Отличительной особенностью выпускника-2030 будет освоение не только

одной основной образовательной программы, но и какой-либо дополнительной по его выбору [3]. Это расширит профессиональные возможности человека, сделает его более гибким, конкурентоспособным и позволит выбирать желаемое поле деятельности. Из-за ограничений, связанных с экономическими санкциями, технологической блокадой Запада, роботизации и сокращения количества рабочих мест многофункциональных сотрудников, умеющих перемещаться между разными типами задач и обладающих знаниями в разных сферах, работодатели будут ценить выше, чем узких специалистов.

Деловые игры, мастер-классы, исследовательские и проектные работы также позволяют выпускнику развить личностные качества и стать более коммуникабельным и «ярким» для работодателей. Профессионалов, работающих в команде и умеющих решать задачи совместно, работодатели будут ценить выше, чем индивидуалистов. Практика найма или проектного привлечения сработавшихся команд станет популярной в условиях цифровой экономики и масс кастомизированного производства. В дополнение к сказанному, можно отметить, что студенты будут проходить практику не только для ее учета в университете, но и лично для себя, развиваясь в кругу единомышленников и сталкиваясь с большим количеством нестандартных задач, погружаясь в рабочую атмосферу как можно раньше. Возможно, через несколько лет во многих компаниях (не только в крупных или средних) будут существовать программы стажировки, позволяющие выпускнику получить опыт работы в дружелюбном и мотивированном коллективе, в котором раскроется потенциал человека.

Так как умение создать персонализированный продукт будет важно во всех секторах экономики, то творческий подход и уникальность останутся ключевыми ценностями как для сотрудников, так и для компаний. Поэтому выпускник будущего будет должен обладать всеми необходимыми навыками для работы и искать подходящую должность, исходя из собственных целей на свою профессиональную деятельность в будущем. Совершенствование профессиональных знаний и способностей будет являться приоритетом для

выпускника 2030. Для этого вспомогательными элементами могут быть различные онлайн-ресурсы, что заметно будет экономить время, которое человек сможет уделить семье или любимому делу, не прекращая при этом свое развитие.

Немаловажным вопросом, непосредственно касающимся выпускников будущего, является востребованность тех или иных профессий. Наиболее актуальными будут:

1) в сфере медицины – онлайн-терапевт, разработчик киберпротезов, биоэтик, медицинский маркетолог, нейрореабилитолог. Soft Skills: коммуникабельность, знание делового этикета, умение публично выступать, умение кооперироваться;

2) профессии будущего в информационных технологиях – руководитель цифровой трансформации, цифровой лингвист, Data-журналист, архитектор мультиоблачных решений. Soft Skills: инициативность, желание непрерывно учиться, тайм-менеджмент, находчивость, внимательность, способность с минимальными затратами времени и сил освоить работу в новой программе;

3) профессии будущего в сельском хозяйстве – агрокибернетик, ГМО-агроном, специалист по 3D печати продуктов питания. Soft Skills: презентовать себя, компанию, продукт и т.д., соблюдать трудовую дисциплину, отсутствие страха импровизировать и проводить опыты, способность формализовать задачу;

4) профессии будущего в социальной сфере – медиатор социальных конфликтов, социальный модератор, специалист по адаптации людей с ОВЗ к работе в интернете. Soft Skills: милосердие, доброта, учтивость, стойкость, сострадательность, коммуникабельность, умение выслушать и дать рациональный ответ;

5) профессии будущего в бизнесе и финансах – оценщик интеллектуальной собственности, трендвотчер, менеджер фонда по инвестициям в талантливых людей. Soft Skills: управление исполнением, ситуационное руководство и лидерство, делегирование, управление проектами, контроль исполнения задач,

мотивирование, наставничество;

б) профессии будущего в сфере ESG – специалист по климатическим вопросам компании, специалист по ESG-коммуникациям, менеджер по ESG-трансформации. Soft Skills: базовые знания в психологии, коммуникабельность, стрессоустойчивость, знания в области культуры и межкультурных коммуникаций.

Таким образом, для подготовки будущих компетентных специалистов в условиях новой цифровой экономики необходимо саморазвитие и совершенствование обучающихся, развитие у них стремления овладения спецификой смежных профессий, осознания уровня своих возможностей в профессии, развитие лидерских качеств и «хорошего» чувства конкуренции и вызова. Поэтому важными аспектами развития новых форм обучения является внедрение новых перспективных программ, направленных на всестороннее развитие обучающихся, что определяет необходимость формирования индивидуальных траекторий обучения, позволяющих сделать из студента настоящего профессионала, способного на непрерывное образование в современном, быстро меняющемся мире.

Литература

1. Философская антропология: Актуальные понятия : учеб. пособие / Е. С. Черепанова и др. ; [под общ. ред. Е. С. Черепановой]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 324 с.
2. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 9, No1 (2017) <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (доступ свободный).
3. Совместные программы и программы двойных дипломов в странах Европейского Союза. [Электронный ресурс] http://acur.msu.ru/useful/joint_degrees_EU.pdf

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Азарова Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующей кафедрой психологии, социологии и права РХТУ имени Д. И. Менделеева, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, e-mail: azarovaldml@gmail.ru

Будко Ольга Федоровна, старший преподаватель кафедры русского языка, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, e-mail: home_budko@mail.ru

Ефимова Екатерина Сергеевна, руководитель отдела по работе с одаренными детьми, Некоммерческая организация Фонд наследия Менделеева, г. Москва, e-mail: rinablog777@yandex.ru

Ефимова Наталия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, декан Гуманитарного факультета РХТУ имени Д. И. Менделеева, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, e-mail: enspsiholog@mail.ru

Киреев Николай Александрович, старший преподаватель кафедры физического воспитания, мастер спорта СССР по лыжным гонкам, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, e-mail: natasha.ivanova.www@mail.ru

Корпачев Петр Александрович, старший преподаватель кафедры философии, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, e-mail: korpachev.p.a@muctr.ru

Мартиросян Арег Арамович, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, e-mail: monpel@yandex.ru

Роцин Евгений Станиславович, старший преподаватель кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, кандидат в мастера спорта по лыжным гонкам, e-mail: olgaros5@mail.ru

Роцин Николай Евгеньевич, студент магистратуры Менеджмент и маркетинг в спорте, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, факультет: Высшая школа управления (ВШУ), Специализация: менеджмент. Москва, e-mail: roschin.niko@gmail.com

Русакова Вера Сергеевна, студентка, Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, email: annat020281@gmail.com

Третьякова Анна Валентиновна, специалист по УМР, старший преподаватель кафедры русского языка (по совместительству), Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, email: annat020281@gmail.com

Черемных Наталья Матвеевна, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, e-mail: cheremnykh.n.m@muctr.ru

Шестернинов Евгений Евгеньевич, заслуженный учитель Российской Федерации, кандидат педагогических наук, исполнительный директор Некоммерческой организации Благотворительный фонд наследия Менделеева, доцент кафедры социологии, психологии и права, Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева, г. Москва, e-mail: depobraz@mail.ru

Шушунова Татьяна Николаевна, кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга, Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева (РХТУ), г. Москва, e-mail: serg-1167@yandex.ru

Научное издание

ВЕСТНИК

Российского химико-технологического университета

имени Д. И. Менделеева

Гуманитарные и социально-экономические исследования

2023

Выпуск XIV

Том 1

Гуманитарные исследования

Отв. редактор: П. А. Корпачев

Оформление обложки: М. А. Васильева

Подписано в печать 22.05.2023

Формат 60x84 1/16.

Усл. печ. л. 4,8. Тираж 100 экз.

Заказ