

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2016, № 1

ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



**Мухаметзянова
Фарида Шамилевна**

член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук,
профессор,
главный редактор научного
периодического издания
*«Казанский педагогический
журнал»*

Уважаемые читатели!

Поздравляю Вас с Новым годом! Для всех нас Новый год – новый этап жизни, новые возможности, новые научные идеи и открытия! И мы рады, что Вы – вместе с нами и готовы пройти по этому пути.

Для нас прошедший год был весьма успешным, опубликовано много полезных и интересных статей в области педагогики, психологии, социологии, лингвистики, истории и культуры. В 2015 году «Казанский педагогический журнал» году прошел перерегистрацию в перечне ВАК, активно участвовал в качестве информационного партнера в научных конференциях и проектах, связанных с инновациями в области социальных наук, в том, числе, посвященных тематике противодействия идеологии экстремизма в образовательной среде.

Приглашаем Вас к научному сотрудничеству и предлагаем принять участие в ежегодном конкурсе научных работ (проектов) в области инновационного развития профессионального образования на соискание премии им. академика Г.В. Мухаметзяновой, проводимом учредителями нашего журнала.

Надеемся, что 2016 год будет удачным для всех Вас, принесет радость, здоровье и исполнение желаний.

A handwritten signature in black ink, which appears to be 'Фарида'.

*С уважением и наилучшими
пожеланиями,
Мухаметзянова
Фарида Шамилевна*

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2016, № 1 (114)

ISSN 1726-846X

Научно-теоретический журнал. Издается с октября 1995 г.
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».
Основан академиком РАО Г.В. Мухаметзяновой.

Учредители:

**Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО,
Академия социального образования**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Ф.Ш. Мухаметзянова,
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора:

И.Ш. Мухаметзянов,
доктор медицинских наук, профессор

Ответственный редактор:

Е.Ю. Левина,
кандидат педагогических наук

Технический редактор:

Г.Р. Габдуллазянова

Корректор:

Р.О. Амельченко

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Л.Г. Габдрахманова, к.филол.н., доцент

Р.Х. Гильмеева, д.п.н., профессор

А.Н. Грязнов, д.псх.н.

А.В. Гумеров, д.э.н., профессор

А.Р. Камалеева, д.п.н., доцент

В.В. Королев, к.философ.н., доцент

Р.Р. Фахрутдинов, д.ист.н.

В.Г. Холоднов, к.ю.н., доцент

Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент

В.С. Щербаков, к.п.н., доцент

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

В.А. Вербицкий, член-корр. РАО, д.п.н., профессор
(Россия)

И.П. Смирнов, член-корр. РАО, д.философ.н.,
профессор (Россия)

И.В. Абакумова, член-корр. РАО, д.псх.н.,
профессор (Россия)

Д.А. Новиков, член-корр. РАН, д.т.н., профессор
(Россия)

В.Ю. Голубовский, д.ю.н., профессор (Россия)

А.К. Кусайнов, академик АПН Казахстана, д.п.н.,
профессор (Казахстан)

Н.И. Леонов, д.псх.н., профессор (Россия)

М. Куконата, PhD, профессор (Италия)

А.Г. Мухаметшин, д.п.н., профессор (Россия)

О.Н. Олейникова, д.п.н., профессор (Россия)

С. Маккини, PhD, профессор (Шотландия)

Т.М. Трегубова, д.п.н., профессор (Россия)

Цзянь Сяоянь, к.п.н., (Китай)

Н.П. Фетискин, д.псх.н., профессор (Россия)

Р.Д. Хунагов, д.соц.н., профессор (Россия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой
коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ
№ 77-14181 от 20.12.2002.

Журнал включен в перечень рецензируемых
научных изданий, рекомендованных ВАК
Российской Федерации

Размещается в Научной электронной библиотеке
eLIBRARY.RU

Включён в систему Российского индекса научного
цитирования (РИНЦ).

Включен в Международный подписной справочник
периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан,
г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.

E-mail: krpj07@mail.ru

Официальный сайт: <http://krj.ippprgao.ru/>

При цитировании ссылка на журнал обязательна.
Редакция не несет ответственность за достоверность
информации, приводимой авторами.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885.
Выходит 6 раз в год.

© Казанский педагогический журнал, 2016

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2016, № 1 (114)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.
It was called «Professional education» up to 2003.
Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

Founders:

**Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of RAE
Academy of Social Education**

HEAD EDITOR:

F. Mukhametzyanova,

corresponding member of the Russian Academy of Education
(RAE), doctor of pedagogic sciences, full professor

Deputy chief editor:

I. Mukhametzyanov,

doctor of medical sciences, full professor

Managing editor:

E. Levina,

candidate of pedagogic sciences

Technical editor:

G. Gabdullazyanova

Proofreader:

R. Amelchenko

EDITORIAL BOARD:

L. Gabdrakhmanova, candidate of philological science,
associate professor

R. Gilmeeva, doctor of pedagogic sciences, full professor

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences

A. Gumerov, doctor of economic sciences, professor

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate
professor

V. Korolev, candidate of philosophical sciences, associate
professor

T. Tregubova, doctor of pedagogic sciences, full professor

R. Fakhrutdinov, doctor of historical sciences

V. Kholodnov, candidate of legal sciences, associate
professor

G. Shaikhutdinova, candidate of pedagogic sciences,
associate professor

V. Shcherbakov, candidate of pedagogic sciences, associate
professor

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

V. Verbitskiy, corresponding member of the Russian Academy of
Education, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

I. Smirnov, corresponding member of the Russian Academy of
Education, doctor of philosophical sciences, full professor
(Russia)

I. Abakumova, corresponding member of the Russian Academy
of Education, doctor of psychological sciences, full professor
(Russia)

D. Novikov, corresponding member of the Russian Academy of
Sciences (RAE), doctor of technical sciences, full professor
(Russia)

V. Golubovskiy, doctor of legal sciences, full professor (Russia)

A. Kusainov, Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan,
doctor of pedagogic sciences, full professor, (Kazakhstan)

M. Kukonata, PhD, Professor (Italy)

N. Leonov, doctor of psychological sciences, full professor
(Russia)

A. Mukhametshin, doctor of pedagogic sciences, full professor
(Russia)

O. Oleinikova, doctor of pedagogic sciences, full professor
(Russia)

S. McKinney, PhD, professor (Scotland)

T. Tregubova, doctor of pedagogic sciences, full professor
(Russia)

Jiang Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

N. Fetiskin, doctor of psychological sciences, full professor
(Russia)

R. Hunagov, doctor of social sciences (Russia)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for
Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass
Communication Media. The certificate of registration is ПИ № 77-
14181, 20.12.2002.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian
Federation in which the main results of theses for the degree of
Candidate of Science and Doctor of Science are published.

The journal is placed in the scientific electronic library
eLIBRARY.RU.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

It is also included into the International Subscription Directory of
Periodicals "Ulrich's Periodicals Directory".

Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan,

Isaev st., 12, apt. 320.

E-mail: kpj07@mail.ru

Official site: <http://kpj.ippporao.ru/>

When quoting a reference to the journal is obligatory. We bear no
responsibility for the accuracy of the information provided by the
authors.

Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6
times a year.

© Kazan Pedagogical Journal, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Мухаметзянова Ф.Ш. ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ И МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ» ЗА 2015 ГОД.....	8
---	----------

ГОСТЬ НОМЕРА

Смирнов И.П. О МЕРЕ СВОБОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Л.ТОЛСТОГО.....	21
Сагитов С.Т. ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СФЕРОЙ КУЛЬТУРЫ.....	31

ПЕДАГОГИКА ЗДОРОВЬЯ

Мухаметзянов И.Ш. МЕДИЦИНСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	36
Трегубова Т.М., Новожилова Н.В. АКТУАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	46
Игонова Е.С., Лагутин А.Б. РАБОТА ПО ПРОГРАММЕ «НАЧАЛЬНОЙ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ» С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	50
Набиуллин Р.Р., Хурамшин И.Г., Русакова С.С. ПОКАЗАТЕЛИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЛИЦ РАЗНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СТАНДАРТНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ.....	57

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Мельников Ю.Б. ПОНЯТИЕ НАГЛЯДНОЙ МОДЕЛИ С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	62
Масалимова А.Р. О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАХ КОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ.....	70
Тарарина Л.И., Тураев Р.Р., Ганеева А.Р., Дерягин А.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОНСТРУКТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА.....	74
Шакирзянова Р.М. К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ».....	77

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

Арябкина И.В., Несгерова А.А. КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ».....	81
Варющенко В.И., Гайкова О.В. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОГО КУРСА «ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ» В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	87
Досбенбетова А.Ш., Жапбарова Г.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН).....	92
Синицына Н.В. ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ КОЛЛЕКТИВОВ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА К ПРАКТИЧЕСКОМУ ПРИМЕНЕНИЮ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С КУРСОМ «ИГРОВОЙ СТРЕТЧИНГ».....	96

Крежевских О.В. МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ..... **100**

Сухова О.В. МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... **104**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Хайруллина Э.Р., Масалимова А.Р., Богданова В.И. ЭКСПЕРТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ИНЖЕНЕРОВ-ТЕХНОЛОГОВ РАБОТОДАТЕЛЯМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ..... **109**

Муравьева Е.В., Князькина Е.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ СЕТЕВЫХ ФОРМ СОТРУДНИЧЕСТВА..... **115**

Шмелёва М.В. ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА С УЧРЕЖДЕНИЯМИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ)..... **123**

Галямина А.В. МЕТОДОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ПРИ ДИССИСТЕМНОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ..... **127**

Белашова Е.С., Будникова И.К. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СЕТИ И СИСТЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОСЗ+..... **131**

Чернова Ю.А. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ ОТРАСЛЕВОГО ВУЗА..... **134**

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Шайхутдинова Г.А., Яворский О.О. «ГАЗПРОМ-КЛАССЫ» КАК ФОРМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ НА ЯМАЛЕ..... **138**

Хасанова О.В., Дьяченко Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ К УСТНОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ..... **143**

Орехова Ю.М., Аверина М.Н. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 - 9 КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ УЧЕБНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ..... **147**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

Есина Е.А. ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ ДРЕВНЕРУССКОГО ЧЕЛОВЕКА В СОДЕРЖАНИИ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ ВОИНСКИХ ПОВЕСТЕЙ КУЛИКОВСКОГО ЦИКЛА..... **153**

Мазитова Ф.Л., Андреева Е.А., Смирнова М.А. ПРЕИМУЩЕСТВА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ЭКОНОМИСТОВ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ..... **157**

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

Киреева Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ И БЫТОВАНИЕ ИНСТИТУТА ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРЕМИЙ В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ..... **161**

Базырчап А-Х.О. ТРАДИЦИОННЫЕ КУЛЬТЫ ПРИРОДЫ В ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ ТУВИНЦЕВ КОБДОССКОГО АЙМАКА МОНГОЛИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ..... **164**

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПЕДАГОГИКА

Лучина Е.В. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ВОСПРИЯТИЯ КАК КОМПЕНСАТОРНЫЙ МЕХАНИЗМ СЛУХОВОЙ РЕЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ..... **168**

Коротовских Т.В., Пяшкур Ю.С. ОСОБЕННОСТИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II - III УРОВНЯ..... **173**

Кондратьева С.Ю. ПРОФИЛАКТИКА ВЕРБАЛЬНОЙ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ТНР)..... **178**

ПСИХОЛОГИЯ

Мухаметзянова Ф.Г., Насыбуллин А.Р., Саляхутдинова Д.Р. ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОГО ИМИДЖА У БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА.....	181
Царапкина Ю.М., Казанина К.Д. О РОЛИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ.....	186
Архипова М.В. ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	189
Борисова И.В., Бирякина В.И. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК.....	192
Торкунова О.И., Петровская М.В., Емельяненко А.А. ГЕНДЕРНЫЕ УСТАНОВКИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ВЫБОРА МОДЕЛИ СЕМЬИ.....	198
Алексеев Р.А., Потапова А.Б., Рыжов В.В. СЕМЬЯ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	202
Сагитова И.Ф., Хасанова С.А. СПЕЦИФИКА ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА (ДЕТЕЙ) В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ: ПРАВОВОЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ.....	205

СОЦИОЛОГИЯ

Ахметова Я.М., Мухаметзянова Л.К., Хизбуллина Р.Р. ОТНОШЕНИЕ К ОБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА МАТЕРИАЛАХ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН).....	209
Сапрыка В.А., Гукова И.Н., Пастюк А.В. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНЫХ ПРОЕКТОВ ПРИГРАНИЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА.....	215
Волкова Т.С., Хованская А.В. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ.....	219
Мухитдинова Р.Э. ЭВОЛЮЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЦЕНТРА И РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРАВИТЕЛЬСТВ В КАНАДЕ.....	223
Веселовский А.А., Герасимова О.Е., Мухаметзянова Ф.Г. СОЦИАЛЬНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В ПРОСТРАНСТВЕ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН.....	228
Баязитов А.А., Меязев А.Б. НЕЗАВИСИМОСТЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ СУДЕБНЫХ ОРГАНОВ: СОЦИАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ.....	235
КОНКУРС НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ ИМ. АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ ЗА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ РАБОТУ (ПРОЕКТ) В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	242
ИНФОРМАЦИЯ.....	243

УДК 377:378

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ И МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ» ЗА 2015 ГОД

Ф.Ш. Мухаметзянова

Аннотация. Актуальность тематики выполняемых исследований обусловлена их соответствием задачам, поставленным перед образованием в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013 – 2020 годы», «Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года». В 2015 году Институт проводил комплексные научные исследования и разработки по проблемам непрерывного профессионального образования, этно- и социокультурного развития малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Расширение проблематики обусловлено тем, что в процессе реорганизации к институту был присоединен Институт образования малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РАО с проектами и темами, проводимыми в рамках реализации Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013 – 2020 годы (в части РАО), утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 декабря 2012 г. № 2237-р.

Ключевые слова: образование, развитие образования, комплексное научное исследование, результаты, государственная программа, исследования.

RESULTS OF RESEARCH ACTIVITY OBTAINED IN 2015 BY THE FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION “INSTITUTE OF THE PROBLEMS OF NATIONAL AND UNGRADED SCHOOL OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION”

F. Mukhametzyanova

Abstract. The research was conducted according to the State Program “The development of education for the years of 2013 – 2015”, “The strategy of development of the system of regular labor force training and formation of the applied science qualifications in the Russian Federation prior to 2020”. In 2015 the Institute conducted an integrated research and operations in the field of continuous professional training, ethnic, social and cultural development of small-numbered peoples of the North, Siberia and the Far East. The problematics was enlarged due to the process of reorganization during which the Institute of Education of Small-Numbered Peoples of the North, Siberia and the Far East of Russian Academy of Education was joined to the Institute. It brought its own projects and studies that were held under the Program of basic scientific researches of national science academies for the years of 2013 – 2020 (in regard to the Russian Academy of Education) approved by the Order № 2237-p of the Government of the Russian Federation dated 03.12.2012.

Keywords: education, development of education, integrated research, results, State program, researches.

В 2015 году Институт вел исследования по пяти проектам, входящих в направление фундаментальных и прикладных исследований РАО «Теоретико-методологические основы структурирования и развития профессионального образования разных уровней», в рамках которых проводит исследовательские разработки по 8 темам:

12.1. Теоретико-методологические основания и инновационные модели профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в условиях изменяющегося рынка труда.

12.2. Теория и практика подготовки специалистов в условиях научно-образовательных кластеров разного профиля.

12.3. Поликультурные основания и дидактическое обеспечение содержания профессионального образования.

12.4. Проектно-целевые механизмы реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования.

12.6. Теоретико-методологические основания моделирования непрерывного этнокультурного образования малочисленных народов.

Исследования, проводимые Институтном, полностью соответствуют Программе фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013 – 2020 годы (в части РАО) и опираются на академический ресурс фундаментальности с ориентацией на насущные проблемы образовательной практики в Российской Федерации и в регионах. В результате проведенных теоретических и экспериментальных психолого-педагогических

исследований предложены пути решения актуальных проблем развития общего и профессионального образования разных уровней в условиях тесной взаимосвязи задач формирования инновационной экономики и модернизации системы образования, являющихся основой экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. Результаты исследований Института имеют значение для практики образования, поскольку они опираются на тщательно организованную опытно-экспериментальную работу. В отчете представлены новые факты, отражающие состояние и тенденции развития отечественного непрерывного образования. Обратимся к исследованиям по проектам.

По *проекту 12.1* выполняются две темы, направленные на выявление теоретико-методологических оснований и инновационных моделей профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в условиях изменяющегося рынка труда. В этой связи представляют интерес исследования по теме *«Итерационный подход как методологическое основание модернизации современного профессионального образования»* (научный руководитель: к.п.н., доцент Щербаков В.С., исполнитель к.п.н. Левина Е.Ю.), которые направлены на исследование процессов управления образовательными процессами в условиях высокой неопределенности, когда объем работ и требования к результату деятельности трудно верифицируемы на этапе планирования. Результаты анализа показали, что классические методы управления изменениями, основанные на предварительном детальном планировании, в таких ситуациях не эффективны [11, 24].

На наш взгляд, одним из самых эффективных методов управления образовательными системами и процессами является метод сценарного моделирования. Анализ данного метода позволил определить преимущества образовательных сценарных моделей: высокая степень формализации, возможность линейных и иерархичных альтернатив; условность взаимозависимостей, использование потенциала математического аппарата и информационных технологий; возможность моделирования в рамках нескольких формальных систем.

Сценарный метод в контексте итерационного подхода позволяет формировать и анализировать альтернативные сценарии развития с целью определения рациональных стратегических

решений, существенно снизить количество неопределенностей образовательных систем и процессов до нескольких, наиболее вероятных альтернативных направлений, при пошаговом приближении к поставленной цели в условиях высокой турбулентности среды [8].

Выделены три наиболее эффективных метода разработки сценариев: метод получения согласованного мнения; повторяющиеся процедуры объединения независимых сценариев; разработка матрицы взаимодействия. Наиболее приемлемым является метод согласования, обеспечивающий баланс интересов образовательных агентов в рамках реализации вектора развития образования и наиболее полно соответствующий итерационной методологии моделирования.

С целью реализации метода сценарного моделирования в управлении образовательными системами и процессами исследователями Щербаковым В.С. и Левиной Е.Ю. сформулированы основные характеристики сценарного планирования образовательных систем и процессов: наличие множества неравновозможных альтернатив, возникающих под воздействием качественных (количественных), субъективных (объективных), определенных (латентных) факторов; динамическое состояние процесса, изменяющееся при усилении корреляционной связи факторов развития (состояния) образовательных систем или процессов; возможность четкого планирования многофакторного состояния образовательных систем или процессов в том или ином сценарии событий, систем.

Также сформулированы *базовые принципы сценарного моделирования развития образовательной системы*: выделения стратегических ориентиров развития образовательной системы; установления ключевых факторов «ближней» среды (в основном – характеристики состояния образовательной инфраструктуры и педагогических кадров); определения ключевых факторов «дальней» среды (образовательная политика и стратегия государства); ранжирования задач по степени важности и неопределенности; выделения базовой логики каждого сценария; выделения основных индикаторов достижения целей в сценариях; управляемого тайминга.

Авторами предпринята попытка классифицировать сценарии на основании степени вероятности событий экономико-социальной среды, базовых для системы

профессионального образования. В особую категорию выделены эвристические образовательные модели. Эвристическую модель следует рассматривать как ряд итераций – небольших подпроектов, имеющих практическую ценность при любых возможных сценариях.

Обоснованы итерационные циклы в образовательных системах и определен механизм их инициации, обуславливающий развитие образовательных систем и процессов на уровнях: генерализации; стратигемы; организации учебного процесса, реализации учебного процесса и усвоения знаний.

Важной частью исследования являлось выявление критериев инициации итерации, определяемых состоянием управляемости педагогических процессов и степенью их вариабельности. Данная процедура позволяет обосновать решения и проводить корректировку управленческой деятельности, направленной на совершенствование состояний образовательных систем и процессов в рамках имеющихся сценариев [25].

Определены признаки устойчивого развития образовательных систем и процессов в контексте итерационного подхода: вариабельность параметров процессов в заданных границах; длительность итерационного цикла; адаптивность (опережающая управленческая реакция); наличие сценариев развития. В процессе исследования разработана математическая модель, позволяющая делать прогноз состояния образовательной системы или процесса на несколько итераций вперед, что можно считать достаточным с учетом особенностей моделирования образовательных систем и временных образовательных циклов. Одним из существенных результатов исследования является предложенный авторами алгоритм разработки сценариев образовательных систем и процессов на основе итерационного подхода, включающий следующие этапы и соответствующие им шаги: установление предмета исследования и его структурирование; формализация образовательной системы или процесса; определение существенных факторов, влияющих на образовательные системы и процессы, их структурирование; определение структуры моделируемой системы или процесса; определение точки отсчета моделирования (нулевая итерация) образовательных систем и процессов; отбор альтернатив развития образовательных систем и процессов; разработка и выбор альтернативных сценариев развития

образовательных систем и процессов на основе итерационного подхода; анализ выбранных сценариев развития. Разработанный подход дает возможность корректировать стратегии развития по мере получения новых данных, способствуя процессному характеру принимаемых решений и обеспечению баланса интересов всех агентов образования [12].

Одним их важнейших направлений исследований Института является тема «*Особенности психических состояний аддиктивных личностей в профессиональной школе разных уровней*», выполняемая под руководством д.псих.н. А.Н. Грязнова, исполнитель – к.псих.н. Е.А. Чеверикина. Проблема психических состояний субъектов образовательного процесса актуализируется в связи с тем, что одним из наиболее негативных факторов, который препятствует благоприятной социализации и успешному личностно-профессиональному становлению учащихся учреждений профессионального образования различных уровней, является склонность молодежи к зависимости от психоактивных веществ [20]. Современная ситуация развития общества требует научно обоснованного подхода к построению психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование навыков управления психическими состояниями с целью снижения уровня склонности к зависимости от психоактивных веществ и повышения эффективности социализации аддиктивной личности в процессе ее профессионального становления [4].

В процессе исследования авторами (Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А.) были предложены и использованы следующие подходы к изучению эмоционально-оценочных психических состояний аддиктивных личностей, обучающихся и работающих в профессиональных образовательных учреждениях разных уровней: социально-статический для изучения особенностей психических состояний при аддиктивности, социально-динамический для изучения влияния психических состояний на аддиктивность и изменений данного свойства личности при изменении психических состояний в социальных группах, системно-динамический, который позволит обобщить полученные данные и разработать программы коррекции психических состояний при аддиктивности студентов ссузов и вузов [5].

Интересными для психологов и практиков профессионального образования являются

выводы, сделанные в процессе эмпирического исследования. Так, например, выявлено, что у студентов ссузов с высоким уровнем склонности к аддикциям регулятивная функция эмоционально-оценочных психических состояний снижена по отношению к управлению психическими процессами, физиологическими реакциями и, как и у студентов вузов, по отношению к регуляции своего поведения.

У преподавателей вузов с высоким уровнем склонности к аддикциям регулятивная функция эмоционально-оценочных психических состояний сильно повышена в плане усиления переживаний, в то время как у преподавателей ссузов она тормозит и психические процессы, и физиологические реакции, и переживания и отрицательно сказывается на контроле за поведением.

Установлено, что у студентов с высокой и низкой склонностью к аддикциям особенности эмоционально-оценочных психических состояний проявляются в целом в их более сильной выраженности. Сделан вывод о том, что у студентов с высокой склонностью как к алкогольной, так и к наркотической зависимости эмоциональное восприятие образа себя значительно более негативное, чем у студентов с низкой склонностью. Их доминирующим психическим негативным эмоционально-оценочным состоянием, обуславливающим высокий уровень склонности к зависимости от психоактивных веществ, является состояние, вызванное недостаточной адекватностью самооценки, неприятием себя, кроме того, регулятивная функция стресса как эмоционально-оценочного психического состояния выражена сильнее, чем у студентов с низким уровнем склонности. Они сильнее подвержены стрессу – он оказывает более сильное влияние на их соматические, психологические и поведенческие реакции, им труднее совладать со стрессовыми ситуациями и связанными с ними эмоциональными проявлениями [21].

У студентов ссузов и вузов с высокой склонностью к аддикциям в целом все эмоционально-оценочные психические состояния имеют более низкую степень выраженности, но при этом доминируют негативные формы психических состояний. У преподавателей ссузов и вузов как с высокой, так и с низкой и средней склонностью к аддикциям все эмоционально-оценочные психические состояния, как положительные, так и отрицательные, выражены примерно одинаково.

Исследования показали, что студенты, склонные к аддикциям, обладают специфическими проявлениями психических состояний, таких как неадекватная самооценка, слабая регуляция стрессовых состояний, доминанта эмоционально-оценочных психических состояний: пассивность, низкий тонус, эмоциональная напряженность или снижение эмоциональной устойчивости, беспокойство, уныние, низкая удовлетворенность жизнью и своими достижениями, уход в сомнения и отрицательный образ себя. Важным является и следующий вывод, сделанный авторами: у преподавателей вузов с высокой склонностью к аддикциям установлена высокая неустойчивость эмоций и отрицательное восприятие себя и тенденция к напряженности. У преподавателей ссузов с высокой склонностью к аддикциям выявлено усиление негативных проявлений всех эмоционально-оценочных психических состояний кроме состояния активности, которая незначительно выше, чем у преподавателей с низким и средним уровнем склонности.

Таким образом, знание данных особенностей психических состояний студентов и педагогов позволит дифференцированно подходить к разработке программ коррекции психических состояний при аддиктивности учащихся и преподавателей ссузов и вузов. Важно обращать внимание на повышение самооценки, положительного отношения к себе, формирование позитивного эмоционального фона образовательной среды для всех ее участников. Так как эмоционально-оценочные психические состояния влияют на все поведение личности в той или иной ситуации, полученные данные могут использоваться специалистами не только для снижения уровня склонности к аддикциям, но и для профилактики профессионального, эмоционального выгорания, снижения стрессогенных факторов и адекватного реагирования на них, коррекции психологических проблем образовательного процесса.

По проекту 12.2 исследования Института сконцентрированы на проблеме *«Профессиональная ориентация учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера»* (научный руководитель Ф.Ш. Мухаметзянова, д.пед.н., профессор, член-корр. РАО, исполнитель к.пед.н., доцент Г.А. Шайхутдинова).

Профессиональная ориентация на современном этапе претерпевает значительные изменения. Этому есть серьезные основания.

Первое – современную молодежь волнует вопрос не только выбора профессии, но и дальнейшее карьерное продвижение в рамках выбранной профессии. Второе – качественным изменениям повергся рынок труда, предлагающий высокооплачиваемую работу по наиболее перспективным направлениям экономики, что предполагает более ответственный подход к выбору будущей профессии. Третье – изменения перечня профессий, структуры и содержания профессиональной деятельности специалиста способствуют обдумыванию сегодняшними выпускниками школ перспектив своей профессиональной деятельности в плане карьерного продвижения [23].

Авторы (Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А.) считают, что актуальную роль в профориентационной работе могут сыграть кластеры. Кластеры создаются по перспективным и экономически выгодным направлениям экономики региона, и именно в них вероятны наиболее серьезные, экономически обоснованные социальные гарантии. В отличие от традиционной системы, кластерная модель создает основу для объединения знаний в рамках идентичных профессиональных направлений, образующих профиль, позволяет создать инновационную парадигму образования, направленную на управление знаниями, генерацию новых знаний и технологий, подготовку и развитие квалифицированных кадров [10].

Очевидными преимуществами профориентационной работы на основе кластерного подхода являются:

- синергетический эффект объединения образовательного, воспитательного, кадрового, информационного, научного, промышленного и этнокультурного потенциалов в актуализации процесса профессионального самоопределения личности;

- управление профориентационной работой на всех уровнях образования и производства; разработку политики, приумножение и обновление всех эффективных наработок в области профориентации и профессионального самоопределения учащейся молодежи;

- консолидирующий характер целей и задач в обеспечении единства предпочтений молодежи в получении профессионального образования и потребностей работодателей в квалифицированных кадрах;

- нормативно-правовое, организационно-управленческое сопровождение профессионального самоопределения учащихся,

- возможности участия в этом процессе отраслевых объединений работодателей, представителей бизнес-сообщества;

- сетевое взаимодействие между участниками кластера по реализации мер стимулирования профориентационной работы (организация конференций, семинаров, рабочих групп, создание специализированных Интернет-ресурсов и электронных списков рассылки);

- повышение социальной мобильности личности как субъекта самоопределения в условиях расширения доступа к информации о состоянии изменяющегося рынка труда;

- эффективное совместное использование ресурсов партнеров, развитие материально-технической базы и формирование на их основе условий для выявления возможностей личности в различных видах деятельности, связанных с будущей специальностью.

Авторами предложена концепция профориентационной работы с учащейся молодежью в условиях научно-образовательного кластера, основная идея которой заключается в эффекте синергии [14]. Профориентационная работа в условиях научно-образовательного кластера способна к стремительной модернизации и ускоренному внедрению инноваций: происходит ликвидация дублирующих звеньев, устраняются ненужные и надуманные барьеры. На их месте возникает единый научный и практикоориентированный сектор, единая служба профориентации и проч. Все это способствует стремительному внедрению новых процессов и технологий. Инновации, воплощенные в научных знаниях, технологиях, кадрах, организации профориентационной работы, являются главным фактором решения основной задачи профориентации - самоопределение учащегося в будущей профессии.

В рамках проекта 12.3 Институт решает задачи, связанные с дидактическим обеспечением содержания современного образования. Так, по теме *«Теоретико-методологические основы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в процессе гуманитарной подготовки студентов»* (научный руководитель д.пед.н., профессор Р.Х. Гильмеева, исполнитель к.пед.н. Л.Ю. Мухаметзянова) решалась задача внедрения ФГОС в процесс гуманитарной подготовки студентов на основе проектно-целевого подхода.

В этом контексте выявлен и обоснован следующий комплекс педагогических условий: интегративное модульное структурирование

основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по специальности (профессии) и учебных планов по гуманитарным дисциплинам: философии, истории, психологии общения, направленное на выявление соответствия качества разработанной нормативно-правовой и учебно-методической документации требованиям ФГОС СПО; технологическая и дидактико-методическая обеспеченность преподавания гуманитарных дисциплин на основе использования гуманитарных технологий как культурной формы образовательных инноваций, ориентированных на проектирование профессионально-личностной траектории развития; системная диагностика формирования гуманитарной компетентности как готовности оперировать общими компетенциями во взаимосвязи с профессиональными в контексте их культурно-гуманитарной направленности в периоды текущей, промежуточной и итоговой аттестации на основе разработанных критериев (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный) [2].

В соответствии с мониторинговыми функциями и содержательными компонентами комплекса организационно-педагогических условий разработан критериально-диагностический инструментарий, обеспечивающий оценку эффективности реализации каждого условия: интегративное модульное структурирование (диагностическая карта анализа проектирования и реализации модульных программ по гуманитарным дисциплинам (философия, история, психология общения); технологическая и дидактико-методическая обеспеченность (технологическая карта анализа использования в процессе преподавания гуманитарных дисциплин технологий как культурной формы образовательных инноваций: проектно-целевой; эвристической, интерактивной, арт-технологий); системная диагностика формирования гуманитарной компетентности (включающая три критерия формирования гуманитарной компетентности: когнитивный: тестовые методики по гуманитарным дисциплинам (философии, истории, психологии общения), направленные на выявление уровня знаний, основанных на социальном и личностном опыте; эмоционально-оценочный: «Эмоциональный интеллект» (Холл); Экспресс-диагностика эмпатии (И.М. Юсупов); деятельностный: «Карта наблюдения и оценки развития у студентов общих компетенций во взаимосвязи с профессиональными в контексте культурно-

гуманитарной направленности их содержания», «Социокультурная адаптированность студента» (М.И. Рожков)).

Экспериментальная апробация (задействованы экспериментальные площадки: ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж»; ГАОУ СПО «Казанское хореографическое училище»; ФНСПО ЧОУ ВПО «Академия социального образования»; колледж промышленных технологий факультета промышленных технологий ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет») разработанного комплекса организационно-педагогических условий и критериально-диагностический инструментарий оценки его результативности доказывают эффективность педагогической системы реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин на основе проектно-целевого подхода [3].

По теме «*Теоретические основания естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки в учреждениях среднего профессионального образования*» (научный руководитель д.пед.н., доцент А.Р. Камалеева) разработаны научные основы проектирования компетентностно-ориентированных содержательных модулей естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки. В процессе исследования авторы (Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю., Прокофьева Е.Н.) пришли к выводу, что приведение в соответствие разрабатываемых профессиональных стандартов с образовательными стандартами сопровождается внесением определенных изменений в проектирование компетентностно-ориентированных содержательных модулей естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки.

Система действий преподавателя по переходу на модульное обучение предполагает разработку модульной программы, состоящей из комплексной дидактической цели и совокупности модулей, обеспечивающих достижение этой цели. Чтобы составить такую программу, преподавателю необходимо: 1) выделить основные научные идеи курса; 2) структурировать учебное содержание вокруг этих идей в определённые блоки; 3) затем сформулировать комплексную дидактическую цель (КДЦ). Причем КДЦ имеет два уровня: первый предполагает усвоение учебного содержания и его использование в практике на начальном этапе изучения, а второй требует перспективного подхода к учебному содержанию. Из КДЦ выделяются

интегрирующие дидактические цели (ИДЦ) и соответственно им формируются модули, т.е. каждый модуль имеет свою ИДЦ. Совокупность этих целей обеспечивает достижение КДЦ. В результате в модули входят крупные блоки содержания учебного предмета. Поэтому каждая ИДЦ делится на частные дидактические цели (ЧДЦ) и на их основе выделяются учебные элементы. Каждой ЧДЦ соответствует один учебный элемент. В результате создается дерево целей: вершина дерева – КДЦ для модульной программы, средний слой – ИДЦ для построения модулей, и нижний слой – ЧДЦ для построения учебных элементов [7].

Таким образом, основными принципами построения модульных программ являются: принцип целевого назначения; принцип сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей; принцип обратной связи.

Установлено, что построение содержания естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки на основе технологии модульного обучения позволяет сместить баланс в сторону практической подготовки, более полно учитывать потребности работодателя, обучающимся освоить рабочую профессию, использовать новые образовательные технологии на базе реальных производственных сетей.

1. Анализ разрабатываемых авторами модулей смешанного типа показал, что структурно каждый модуль должен содержать: теоретическую часть учебной дисциплины, включающую в себя темы (подтемы), вопросы и задания на закрепление и т.п.; практическую часть (семинарские занятия, лабораторные работы и т.п.) и пакеты средств оценивания результатов обучения: КОМы, КОСы и т.п. с целью проведения текущего, рубежного и итогового контроля [16, 26].

Следовательно, структурно модульное обучение должно содержать: цели и задачи обучения, воспитания и развития студентов; самостоятельную работу студентов с модулями; консультационно-коррекционную деятельность педагога; самостоятельную работу студентов по закреплению учебного материала; информационно-контролирующую деятельность педагога; паритетность педагога и студентов по закреплению теоретических знаний на практике; самостоятельную работу студентов по изучению пройденного учебного материала.

В исследовании описана система действий преподавателя по переходу на модульное обучение: выделить основные научные идеи

курса; структурировать учебное содержание вокруг этих идей в определённые блоки; сформулировать комплексную дидактическую цель.

На основе вышеназванных идей разработаны и внедрены в образовательную практику организаций СПО компетентностно-ориентированные содержательные модули естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки:

– дисциплина «Математика» - модуль «Линейная алгебра (основы)»;

– дисциплина «Физика» - модуль «Механика»;

– интегрированный курс «Физика» и «Электротехника», в содержательном плане которого соблюдается интегративное взаимодействие по следующим направлениям: формированию системных интегративных связей с учетом потребностей сегодняшнего дня; обобщенных способов деятельности в соответствии с уровнем и профилем подготовки специалиста;

– дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» - модуль «Теоретические основы БЖД» [15];

– дисциплина «Инженерная графика» - модуль «Геометрическое черчение»;

– профессиональный модуль «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации» (раздел «Формирование систем автоматического управления типовых технологических процессов, средств измерений, несложных мехатронных устройств и систем»).

По проекту 12.6 Институт работает по трем темам. В рамках темы «*Моделирование непрерывного этнокультурного образования малочисленных народов*» (научный руководитель – д.пед.н. Боргояков С.А.) необходимость разработки концепции непрерывного этнокультурного образования малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока (КМНС) обусловлена требованиями социально-экономических преобразований как государства в целом, так и северных территорий, в частности:

– ориентация образования на новую идеологию, новое содержание (широкая дифференциация образовательных программ), новый тип результата (подготовка к профессиональному самоопределению, образовательная мобильность, общие компетенции, построение индивидуальной образовательной программы учащегося), новые модели организации образования (профильные классы, сетевое взаимодействие);

– образование рассматривается как ведущая социальная деятельность, участвующая в формировании этнокультурной, общероссийской гражданской и общечеловеческой идентичности;

– неконкурентоспособность традиционных способов хозяйственно-экономической деятельности КМНС на фоне масштабного освоения природных ресурсов северных территорий, что требует подготовки выпускников школ к интеграции в формирующуюся постиндустриальную действительность с полноценным освоением навыков проживания в экстремальных природных условиях;

– утрата этнической идентичности молодежью аборигенных народов, ее «уход» от национальной культуры (утрата языка, этносознания, культурных кодов, национальных ценностей и др.);

– несоответствие форм и методов обучения базовой школы (школы-интернаты, общеобразовательные школы) психофизиологическим особенностям детей, особенностям образа жизни и культуры КМНС, связанным с традиционным природопользованием и экстремальным природно-климатическими условиями северных территорий.

Обоснованы основные концептуальные положения исследования, заключающиеся, во-первых, в том, что непрерывное этнокультурное образование предусматривает освоение знаний, позволяющих растущему человеку стать как представителем этноса, так и гражданином многонациональной страны и субъектом мировой цивилизации; во-вторых, потенциальным ресурсом повышения качества и эффективности этнокультурного образования является не только система формального образования, но и неформальное и информальное образование; в-третьих, непрерывное образование ориентировано на формирование культуры проектной деятельности учащейся молодежи, чтобы научить представителей малочисленных народов быть субъектами собственного развития для их успешной интеграции в общероссийское экономическое и социокультурное пространство [1].

Определены следующие специфические (этнокультурные) принципы современной системы непрерывного этнокультурного образования малочисленных народов Севера: этнокультурной направленности образования, непрерывности и содержательной целостности,

территориальной целостности, диалогизации обучения, разноуровневой интеграции, этнокультурной адаптации, равноценности общего и дополнительного образования, интеграции общеобразовательной и профессиональной подготовки, вариативности образования, сетевого и кластерного взаимодействия. Выявлены основные механизмы реализации этнокультурной образовательной политики в специфических условиях Севера: формирование нормативно-правового обеспечения этнокультурного образования на всех уровнях законодательства; развитие единой сети образовательных учреждений, обеспечивающих разностороннее, качественное этнокультурное образование; создание адекватной структуры управления этнокультурным образованием на всех уровнях власти: (от федерального до регионального и локального (внутри образовательного учреждения)); формирование учебно-методического и методологического обеспечения непрерывного этнокультурного образования; формирование эффективной системы контроля качества этнокультурного образования, начиная от системы лицензирования и аккредитации образовательных учреждений для присвоения им статуса этнокультурных образовательных учреждений и заканчивая системой аттестации педагогов этих учреждений.

Обосновано, что для достижения нового качества этнокультурного образования КМНС, адекватного современным (и даже прогнозируемым) запросам личности, общества и государства, необходимо определение *стандартов и требований* к содержанию этнокультурного образования, к программам воспитания и социализации на основе корреляции содержания этноориентированного образования с инвариантной частью основной образовательной программы в соответствии с ФГОС среднего и профессионального образования, а также выявление *критериев и показателей системы оценивания* качества непрерывного этнокультурного образования на различных его ступенях и уровнях.

По теме «*Педагогические условия коррекции межэтнических отношений в образовательной среде*» (Научный руководитель – д.пед.н. Боргояков С.А., к.пед.н. Шибанкова Л.А.) выявлены и систематизированы педагогические условия, способствующие успешной коррекции межэтнических отношений в образовательной среде в полиэтническом регионе по четырем уровням: концептуальном, содержательном,

технологическом и на уровне кадрового потенциала.

Концептуальный уровень исследования определяет необходимость создания толерантного поликультурного образовательного пространства; благоприятного социально-психологического климата, который способен предупредить культурную депривацию в поликультурной образовательной среде; единство и целостность педагогической системы межкультурного образования, включающей взаимосвязанные компоненты, которые позволяют проектировать и корректировать межэтнические отношения учащихся общеобразовательных учреждений и учащейся молодежи в период профессиональной подготовки; культура межэтнических отношений – интегральное личностное качество, которая позволяет взаимодействовать с представителями другого этноса на основе учета их ценностей.

Концептуальная идея связана с необходимостью *формирования культуры межнациональных отношений* обучающихся в поликультурной образовательной среде, при этом культура межнациональных отношений обучающихся рассматривается как интегральное личностное качество, позволяющее взаимодействовать с представителями другого этноса на основе учета их ценностей.

На содержательном уровне речь идет об осуществлении интеграции содержания межкультурного аспекта с содержанием дисциплин общего и профессионального образования на основе межпредметных связей; введение поликультурных доминант в содержание общего и профессионального образования; этнопедагогическое просвещение учащейся молодежи с целью расширения и углубления этнокультурных знаний, ознакомление с этнокультуроведческим материалом, интегрированным в дисциплины общеобразовательного цикла; введение в содержание образования национально-регионального компонента; введение спецкурсов, отражающих национальную духовную культуру и историю, представленных в образовательной организации этнических групп; обеспечение деятельности системы дополнительного образования детей в образовательном учреждении.

Технологический уровень предполагает поэтапность и непрерывность установки на формирование межэтнических отношений; оптимальное сочетание аудиторной и внеаудиторной работы; коррекцию

межэтнических отношений на основе технологии воспитания у учащейся молодежи межнационального взаимодействия, толерантности; использование многообразных форм и интерактивных методов формирования межэтнических отношений; включение учащейся молодежи в активное межкультурное взаимодействие [9].

Уровень кадрового потенциала определяется условиями, связанными с совершенствованием кадрового обеспечения педагогов общего и профессионального образования, развитием компетентности и готовности педагога реализовать концепцию поликультурного образования, углублением профессионального сознания с учетом особенностей профессиональной деятельности по поликультурному воспитанию, расширением профессиональных знаний, умений и навыков, развитием способности к преодолению различных барьеров в восприятии учащегося.

Проблема определения совокупности педагогических условий, соблюдение которых позволяет сформировать позитивные межэтнические отношения в образовательной среде, культуру понимания и восприятия различных этносов, межнационального взаимодействия, обеспечивает становление этноориентированной личности, создает благоприятные возможности для межкультурной рефлексии, социальной активности, вступления в конструктивный межкультурный диалог и межэтнические отношения.

В рамках темы *«Теоретико-методологические основы социокультурной модернизации педагогического образования кадров, работающих в образовательном пространстве северных регионов»* (научный руководитель – д.пед.н. Боргояков С.А.) обосновано, что специфика моделей подготовки нового поколения педагогических кадров, обеспечивающих высокий уровень образования и воспитания в системе общего образования в местах традиционного хозяйствования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока (КМНС), обусловлена особенностями функционирования поликультурного образовательного пространства северных регионов, его структурой и основными свойствами.

Выявлено, что основными тенденциями подготовки современного учителя для работы в условиях поликультурного образовательного пространства являются системные изменения на разных уровнях непрерывного педагогического образования [19, 22]:

– создание комплекса нормативных документов, определяющих статус, права и функционирование инновационных общеобразовательных учреждений северных регионов и подготовка педагогов для работы в них (закон «О кочевых школах Республики Саха (Якутия)», норматив финансирования кочевых школ, система индивидуального подхода к оплате труда учителей таких школ и др.);

– ценностно-смысловое определение целей и результатов подготовки будущих учителей, которые отражают представление о модели учителя межкультурного типа;

– изменение содержания образовательных программ – подготовка многофункционального учителя для работы в малокомплектных и кочевых школах; подготовка специалистов, владеющих дополнительными квалификациями, ориентированными на работу в национальных школах, путем введения дополнительных курсов и междисциплинарных модулей;

– изменения в технологиях подготовки, ориентированные на формирование: 1) меж-/этнокультурной компетентности будущих учителей и культурной идентичности учащейся молодежи разных национальностей в одном культурно-образовательном пространстве; 2) информационной компетентности учителей путем реализации информационных и коммуникационных технологий, онлайн-курсов и программ дистанционного обучения;

– расширение возможностей учебно-педагогических практик в обогащении опыта межкультурного взаимодействия студентов с социальным окружением учебного заведения;

– переход на многоуровневую систему подготовки, а также создание сети образовательных организаций региона.

Определены основные направления построения педагогического образования в странах, имеющих устойчивые традиции поликультурного (мультикультурного) образования:

– включение в содержание подготовки педагогических кадров ценностей поликультурного общества в профессиональной деятельности с учащимися школ, их родителями, местным сообществом;

– организация различных видов педагогической поддержки детей – представителей коренных народов – социокоммуникативной, лингвистической (в том числе билингвальное обучение – на языке большинства и языке малочисленных народов), социальной (развития социальной активности учащихся);

– использование разнообразных методов воспитания в поликультурной образовательной среде – современные методики коммуникации с использованием телевидения, Интернета, дистанционного обучения;

– использование религиозных знаний как своеобразного источника по приобретению знаний и навыков поликультурной направленности, не нарушая принципов светскости образования;

– реализация специальных проектов, направленных на оптимизацию подготовки учителя (как, например, «Обученная нация: учителя для 21 века» в США).

Одним из стратегических направлений научно-исследовательской деятельности Института в 2015 году была разработка научного обеспечения реализации международного Проекта «Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и воспитание толерантности в России» в рамках Программы «ТЕМПУС-IV», целью которого является создание в пяти российских регионах (Республика Марий Эл, Республика Татарстан, Красноярский край, Архангельская область, Москва и Московская область) поликультурных «Платформ» – Центров поликультурного образования и формирования толерантности для обучения по инновационным образовательным программам в модульно-компетентностном формате в соответствии со стандартами Болонского соглашения студентов вузов, представителей маргинальных групп населения, лиц с особыми нуждами, мигрантов, а также иностранной рабочей силы.

В процессе исследовательской работы в 2015 году осуществлен компаративный анализ широкого массива российских и европейских нормативных, программных и аналитических документов и материалов по проблеме развития поликультурного образования и толерантности в контексте социокультурных и педагогических трансформаций XXI века [17, 18, 6], в результате чего:

– *представлен генезис, охарактеризовано становление и современное состояние концепций и программ поликультурного образования в странах Евросоюза и России, выявлены педагогические основы и концептуальные позиции европейских и отечественных авторов применительно к практике организации поликультурного образования и формирования этнокультурной толерантности, включающие основные*

тенденции развития содержания, структурных составляющих и организационных форм, совокупность технологий поликультурного образования и особенности социально-педагогического сопровождения данного процесса в поликультурном социуме, что снижает риск проявлений агрессии, национализма и ксенофобии обучаемых, способствует выработке толерантного поведения и межкультурных компетенций, лежащих в основе толерантности и определяющих устойчивость личности к конфликтам в поликультурном обществе;

– *разработан комплекс научных подходов* (системного, аксиологического, компетентностного, культурологического) к анализу международного опыта организации поликультурного образования и воспитания этнокультурной толерантности в различных форматах образования, реализация которых обеспечивает выявление и обоснование сущности поликультурного образования как ценности (государственной, общественной, личностной, профессиональной); как социокультурного феномена; как фактора изменения социокультурного пространства в целом;

– *выделены и охарактеризованы основные требования* к содержанию, алгоритм и принципы построения диверсифицированных программ поликультурного образования, в основе которых лежит междисциплинарный подход к определению их содержания с учетом этнического, расового, конфессионального и гендерного многообразия и интеграция теоретических знаний с практическим опытом работы обучаемых;

– *актуализирована роль научного сотрудничества* европейских и российских образовательно-научных учреждений в форме международных проектов и академических альянсов, позволяющих объединить интеллектуальный потенциал и ресурсы, повысить академическую мобильность исследователей и конкурентоспособность вуза на глобальном и региональном рынках образовательных услуг.

Научная новизна выполненных Институтом исследований состоит в их вкладе в развитие методологии профессионального образования, педагогических и психологических основ подготовки рабочих и специалистов среднего и высшего звена, а также выявлении организационно-педагогических условий и факторов модернизации среднего образования в полиэтнических регионах. В области методологии образования разработаны:

– теория итерационного подхода как методологического основания реформирования отечественного профессионального образования;

– комплекс подходов для исследования психических состояний аддиктивных личностей обучающихся в профессиональных образовательных организациях разных уровней;

– концепция профориентационной работы с учащейся молодежью в научно-образовательном кластере;

– научные основы проектирования компетентностно-ориентированных содержательных модулей естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки;

– концептуальные основания моделирования непрерывного этнокультурного образования: цели, задачи, методологические подходы и принципы.

В части развития теории профессионального образования выявлены категории итерационного подхода в контексте управления образовательных систем и процессов; обоснованы итерационные циклы в образовательных системах и определен механизм их инициации, обуславливающий развитие образовательных систем и процессов, сформулированы базовые принципы сценарного моделирования развития образовательной системы; дано обоснование организационно-педагогических условий реализации проектно-целевого подхода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в условиях ФГОС профессионального образования; разработаны дидактические основы проектирования компетентностно-ориентированного содержания модулей естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки в учреждениях среднего профессионального образования; выявлены и систематизированы педагогические условия (по четырем уровням: концептуальном, содержательном, технологическом и на уровне кадрового потенциала), способствующие коррекции межэтнических отношений в образовательной среде в полиэтническом регионе.

Вклад результатов исследований в технологии и методики профессионального образования состоит в разработке вариантов компетентностно-ориентированных содержательных модулей естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки, адаптированных к новым образовательным стандартам. Предложен алгоритм разработки сценариев образовательных систем и процессов на основе итерационного подхода, включающий этапы, цикл шагов, критерии эффективности. Разработаны методики выявления особенностей эмоционально-оценочных психических состояний учащихся и преподавателей учреждений профессионального образования

разных уровней, склонных к аддикциям. разработан критериально-диагностический инструментарий, обеспечивающий оценку эффективности комплекса организационно-педагогических условий реализации проектно-целевого подхода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Определены формы и технологии профориентационной работы в условиях научно-

образовательного кластера. Разработан комплекс программ повышения квалификации для педагогов среднего и профессионального образования, а также государственных и муниципальных служащих в области работы с учащимися и молодежью в сфере противодействия идеологии экстремизма.

Литература:

1. Боргояков С.А. Проблемы развития педагогического образования в образовательном пространстве региона / С.А. Боргояков // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Сер. Педагогика и психология. – Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова. – 2014. - № 4.
2. Гильмеева Р.Х. Интегративная модель реализации ФГОС в процессе гуманитарной подготовки на основе проектно-целевого подхода / Р.Х. Гильмеева // Вестник Казанского государственного института культуры и искусств. - 2015. - № 2 (Ч.1). - С. 58-61.
3. Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю. Инновационные технологии формирования гуманитарной компетентности студентов / Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова // Вестник Казанского государственного института культуры и искусств. - 2015. - № 1. - С. 19-23.
4. Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А. Наркотизация и алкоголизация общества как угроза безопасности государства / А.Н. Грязнов, Е.А. Чеверикина // Казанский педагогический журнал. - 2015 - № 1. - С. 103-108.
5. Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А. Тerciарная социализация девиантной личности / А.Н. Грязнов, Е.А. Чеверикина // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 1. - С. 83-92.
6. Гутман Е.В., Шибанкова Л.А., Захарова П.И. Формирование толерантности в поликультурной образовательной среде вуза (на примере социологического исследования «Уровень этнической толерантности студенческой молодежи» в рамках проекта TEMPUS) / Е.В. Гутман, Л.А. Шибанкова, П.И. Захарова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. - С. 57-62.
7. Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю. Виды алгоритмов проектирования содержания учебных курсов естественнонаучных и общепрофессиональных циклов в условиях реализации ФГОС СПО / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 2. – С. 23-29.
8. Левина Е.Ю., Щербаков В.С. Необходимость новых методологических подходов в современном образовании / Е.Ю. Левина, В.С. Щербаков // Материалы Международной научно-практической конференции «XXX международная конференция, посвященная проблемам общественных и гуманитарных наук» г. Москва, Центр гуманитарных исследований «Социум», 2015. – С. 70-72.
9. Марахтанов Б.В., Доронин С.П., Грузкова С.Ю., Шибанкова Л.А. О готовности учителя к формированию культуры межнационального общения в современной образовательной среде / Б.В. Марахтанов, С.П. Доронин, С.Ю. Грузкова., Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 5 (Ч.1). - С. 18-21.
10. Мухаметзянова Ф.Ш. Концептуальные основания профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера / Ф.Ш. Мухаметзянова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Материалы 20 Всероссийской научно-практической конференции 22-23 апреля 2015 г. В 2-х ч.– Екатеринбург, 2015. – 2 ч. – С. 114-121.
11. Мухаметзянова Ф.Ш., Левина Е.Ю. Проблемы управления развитием образовательных систем и процессов. / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина // Сборник докладов I Всероссийской научно-практической заочной конференции «Современные проблемы социально-гуманитарных наук» / Научный ред. д.э.н, проф. А.В. Гумеров. Казань: «Отечество», 2015. - С. 7-10.
12. Мухаметзянова Ф.Ш., Левина Е.Ю. Типология управления развитием образовательных систем и структур / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина // Теория и практика общественного развития. – 2015. - № 19. - С. 123-127.
13. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянов И.Ш., Храпаль Л.Р. Идеи толерантности, межкультурного и межконфессионального диалога в условиях развития национального образования в поликультурном пространстве российского общества / Ф.Ш. Мухаметзянова, И.Ш. Мухаметзянов, Л.Р. Храпаль // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 1. – С. 11-16.
14. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Теоретические и практические аспекты профориентации учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 4 (Ч.1). – С. 10-14.
15. Прокофьева Е.Н. Характеристика безопасности и риска: аспекты понимания / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. - С. 71-76.

16. Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Загребина Е.И. Диагностика формирования компетенций студентов в вузе / Е.Н. Прокофьева, Е.Ю. Левина, Е.И. Загребина // *Фундаментальные исследования*. - 2015. - № 2-4. - С. 797-801.
17. Трегубова Т.М. Международные проекты в области поликультурного образования студентов в ситуации террористических угроз // *Казанский педагогический журнал*. - 2015. - № 1. - С. 48-53.
18. Трегубова Т.М. Международные проекты поликультурного образования студентов в условиях современных проблем глобализации // *Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского*. - 2015. - № 4. - С. 48-56.
19. Храпаль Л.Р., Камалева А.Р., Грузкова С.Ю., Доронин С.П. Научно-методическое обеспечение реализации идей противодействия терроризму и экстремизму в молодежной среде / Л.Р. Храпаль, А.Р. Камалева, С.Ю. Грузкова, С.П. Доронин // *Казанский педагогический журнал*. - 2015. - № 1. - С. 33-42.
20. Чеверикина Е.А. Особенности мотивационной направленности у студентов, склонных к зависимости от психоактивных веществ / Е.А. Чеверикина // *Наркология*. - 2014 - № 9. - С. 60-64.
21. Чеверикина Е.А., Грязнов А.Н. Регулятивная функция стресса как эмоционально-оценочного психического состояния у студентов, склонных к аддикциям / Е.А. Чеверикина, А.Н. Грязнов // *Казанский педагогический журнал*. - 2015. - № 2. - С. 120-123.
22. Шайхутдинова Г.А. Научно-методическая деятельность как ресурс повышения квалификации педагогов профессиональной образовательной организации / Г.А. Шайхутдинова // *Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Профессиональное образование России: вызовы времени, проблемы и перспективы развития»* (г. Казань, 19 мая 2015). В 2-х частях / Под научной редакцией д.п.н. Е.А. Корчагина, д.п.н. Р.С. Сафина. - Казань: РИЦ «Школа», 2015. - Часть 2. - С. 235-243.
23. Шайхутдинова Г.А., Мухаметзянова Ф.Ш. Введение в профессиональную педагогику: учебно-методическое пособие / Г.А. Шайхутдинова, Ф.Ш. Мухаметзянова. - Казань, Издательство «Данис», 2014. - 152 с.
24. Щербаков В.С., Левина Е.Ю. Профессиональное образование в информационную эпоху / В.С. Щербаков, Е.Ю. Левина // *Материалы Международной научно-практической конференции «Электронная Казань-2015»*: г. Казань, 2015 г. - С. 596-602.
25. Levina E.Y. Adaptive mechanisms of management in educational system development/ Levina E.Y., Bazhenova N.G., Beydina T.E., Denisova R.R., Popova N.N., Makarov A.L., Shakhnina I.Z. // *International Journal of Sustainable Development*. - 2015. - Т. 8. - № 6. - С. 292-297.
26. Prokofieva E.N. Pedagogical diagnostics of professional and cultural competences of university students / *Review of European Studies*. - 2015. - Т. 7. - № 5. - С. 161-167.

Сведения об авторе:

Мухаметзянова Фарида Шамилевна (г. Казань, Россия), член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы Российской академии образования», e-mail: ipppo-rao@mail.ru

Data about the author:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), corresponding member of the Russian Academy of Education (RAE), doctor of pedagogic sciences, full professor, head of Federal state budget scientific institution “Institute of the problems of national and ungraded school of the Russian academy of education”, e-mail: ipppo-rao@mail.ru

ГОСТЬ НОМЕРА

УДК 37

О МЕРЕ СВОБОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Л.ТОЛСТОГО

И.П. Смирнов

Аннотация. Автор анализирует описанный в статьях Льва Толстого «О народном образовании» и «Воспитание и образование» эксперимент по созданию свободной школы, рассуждает о допустимой мере свободы в образовании и воспитании, а также о монополии государства в этом вопросе. Противостоящая всякому принуждению идея свободы человека владела умами многих мыслителей, посвятивших себя образованию и воспитанию молодого поколения. Кто они – заложники социальной утопии, красивой, но несбыточной мечты или предсказатели будущего?

Ключевые слова: педагогика, история образования, педагогические идеи Льва Толстого.

ON THE DEGREE OF DISCRETION IN EDUCATION: EDUCATIONAL HERITAGE OF L. TOLSTOY

I. Smirnov

Abstract. The author analyzes the experiment on the creation of free schools. The experiment was described in the Lev Tolstoy's articles "On the popular education" and the "Education and training". The author talks of the permissible degree of discretion in education and training as well as of the state's monopoly in it. Confronting any compulsion the idea of a free human controlled the minds of many thinkers who gave themselves to the education and training of the younger generation. Are they hostages of social utopia, a beautiful but unattainable dream, or are they the prophets of the future?

Keywords: pedagogy, history of education, educational ideas of Lev Tolstoy.

В общественной мысли конца XIX – начала XX вв. были широко распространены идеи о реорганизации системы образования на основе независимых от государства структур, самоуправляющихся, доступных, находящихся в ведении территориальных общин и свободных союзов жителей. Эти идеи прослеживаются в трудах отечественных теоретиков свободного воспитания К. Вентцеля, С. Шацкого, А. Каптерева и, конечно, Л. Толстого.

Толстой Лев Николаевич (1828 – 1910 г.г.), автор «Войны и мира» и «Анны Карениной», вошел в историю российского образования и как крупнейший педагог-мыслитель. Прежде всего, ценен его опыт свободного воспитания в Яснополянской школе, как и созданная им крестьянская учительская семинария, которую он шутливо называл «университетом в лаптях». Толстой еще и автор учебников для младших школьников. Его «Азбука» и четыре «Книги для чтения» выдержали свыше 30 изданий, разошлись миллионами экземпляров и были наряду с «Родным словом» Ушинского самыми распространенными учебными книгами в земских начальных школах.

Глубокие размышления об образовании и собственный педагогический опыт вывели классика русской литературы на резко критическую статью «О народном образовании», которой он открыл первый номер созданного им педагогического журнала «Ясная Поляна» (1860 г.). К тому времени он оставил позади год практических занятий в яснополянской школе, посещение ряда европейских учебных заведений.

Острые критики было направлено на «принудительность школы, которая до сей поры всю силою тяготеет над народом». В Германии действует закон обязательности школ, хотя народ большею частью выносит из школы только отвращение к ней. Во Франции серьезные государственные мужи предлагают введение закона принуждения [1, с. 1]. Был бы Толстой жив, он и сегодня мог бы назвать подобный объект критики. В декабре 2015 года в Кодексе административных правонарушений Азербайджана появилась статья, согласно которой за пропуск больше семи дней в течение месяца будут штрафовать на 100 манатов (около 100 долларов).

«Что и говорить о нашем отечестве, – пишет Толстой, – где народ еще большею

частью озлоблен против мысли о школе, где все школы, даже для высшего сословия, существуют только под условием приманки чина и вытекающих из него выгод. До сих пор детей везде почти силою заставляют идти в школу, а родителей, строгостью закона или хитростью – предоставлением выгод, заставляют посылать своих детей в школу» [1, с. 2].

В то же время народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию, считал Толстой. «Перестанем же смотреть на противодействие народа нашему образованию, – призывает он, – как на враждебный элемент педагогики, а напротив, будем видеть в нем выражение воли народа, которой одной должна руководиться наша деятельность. Созаем, наконец, тот закон, который так ясно говорит нам и из истории педагогики, и из истории всего образования, что для того, чтобы образовывающему знать, что хорошо и что дурно, образовывающийся должен иметь полную власть выразить свое неудовольствие или, по крайней мере, уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его, что критериум педагогики есть только один – свобода» [1, с. 1, 11].

Толстой настойчиво отыскивал в философии, опыте и истории те основания, которые бы давали народу право на образование и убеждался, что мысль человечества постоянно стремится к освобождению народа от насилия в деле образования. Знает он об идеях и экспериментах Мора, Вольтера, Оуэн, Кампанеллы, Фурье. В статье он поминает просветителей «от Платона и до Канта», критикует школы Германии и Франции, в которых побывал, и выводит такое заключение: «Все согласны, что школы несовершенно (я со своей стороны убежден, что они вредны)». Еще хуже, считает он, что «в продолжение нескольких веков каждая школа учреждается на образец прежде бывшей и в каждой непременно условием поставлена дисциплина, воспрещающая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или другой предмет учения. Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса» [1, с. 7]. В этом весь Толстой, устремленный к идее свободы и человеческого права от природы.

В одном он выступает за принуждение: «Образование, имеющее свою основую религию, то есть божественное откровение, в

истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но только в этом, случае законно» [1, с. 3]. А как мог Толстой сказать иначе, если в его время так поступали в школах всего мира относительно преподавания религий: католической, протестантской, иудейской, магометанской и т.д. «Во сколько тысяч раз я предпочитаю моего приятеля попа, – пишет Толстой, – который прямо говорит, что рассуждать нечего, когда люди могут умереть несчастными, не узнав закона божия, и потому, какими бы то ни было средствами, необходимо выучить ребенка закону божию, спасти его» [2, с. 23].

Казалось бы, это время ушло в историю, многие страны мира объявили о своем светском характере, отделении церкви от государства. Но вспомним, что совсем недавно в российские школы вернулся предмет «Основы религиозных культур и светской этики». Вернулся спустя почти 100 лет «безбожия» школы, возвещая о новом ренессансе религии. Он включает шесть модулей, из которых ученики по своему выбору или выбору их родителей выбирают для изучения один. Однако выбрать можно только модуль, сам предмет обязательный. По сути, принудительный. Прямо по Толстому.

Еще хуже, что в ряде российских регионов принуждают и к выбору модуля, навязывая «Основы православной культуры». Не так давно Екатеринбургский и Верхотурский митрополит Кирилл посетовал, что все меньше школьников хотят изучать этот модуль. Ранее его на Урале «выбирали» свыше 20% школьников, сейчас – 14%. И тут же выдал «секрет», обвинив в этом преднамеренную позицию глав муниципалитетов и руководителей районных управлений образования [3].

Но поскольку образование религиозное составляет только малую часть образования, вопрос о том, какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение остается для Толстого нерешенным. Тем более, что он строго придерживался общего правила: «критериум педагогики есть только один – свобода» [2, с. 41].

Потому и в Яснополянской школе были приняты идеи свободы образования. Какие бы то ни было взыскания и наказания здесь отсутствовали. Занятия строились в форме свободных бесед учителя с учениками. Преподавались чтение, письмо, чистописание,

грамматика, закон божий, рассказы из русской истории, арифметика, элементарные сведения по природоведению и географии, рисование и пение. Сведения по природоведению, географии и истории Толстой сообщал детям в форме художественных рассказов на уроках русского языка. Как пример Толстой приводит рассказ на тему об Отечественной войне 1812 года. Из описания видно, с каким захватывающим интересом дети слушали рассказ и как активно они переживали его. «Как начнем иной раз говорить о чем-нибудь интересном, так увлечемся, что проговорим до вечера», – вспоминает Толстой. Хотя обязательного ежедневного посещения школы от детей не требовалось, они посещали ее и настолько заинтересовывались занятиями, что им приходилось напоминать о том, что пора по домам.

Поверить в это можно. История оставила много примеров взаимного притяжения педагога и воспитанников, начиная с Сократа и Платона. Фридрих Ницше вспоминал: «в течение семи лет, когда я преподавал греческий язык в старшем классе Базельского Педагогума, у меня ни разу не было повода прибегнуть к наказанию; самые ленивые были у меня прилежны». Многие годы Иммануил Кант успешно работал на должности экстраординарного профессора, т.е. получал деньги только от приходящих на его лекции слушателей, а не по штату. Подобная практика существует в ряде зарубежных университетов и сегодня, знаменуя толстовский принцип свободы обучения.

В Яснополянской школе не было определенного учебного плана, программы обучения и твердого расписания учебных занятий. Применяемые тогда программы других школ Толстой не признавал. «Из предметов преподавания нет ни одного, который бы был приложим к жизни, – замечал он, – и преподают их точно так же, как заучивают псалтырь. Я исключаю только предметы опытные, как-то: химию, физиологию, анатомию, даже астрономию, в которых заставляют работать студентов; все остальные предметы, как-то: философия, история, право, филология, учатся наизусть, только с целью отвечать на экзамене, какие бы ни были экзамены – переходные или выпускные, это все равно» [2, с. 21].

«Легко было средневековой школе знать, чему учить и как учить, когда метода была только одна и когда вся наука сосредоточивалась в Библии, книгах

Августина и Аристотеля. Но каково нам, при бесконечном разнообразии предлагаемых со всех сторон методов обучения, при огромном количестве наук и их подразделений, сложившихся в наше время, каково нам – выбрать один из всех предлагаемых методов, выбрать известную отрасль наук и выбрать, что труднее всего, ту последовательность в преподавании этих наук, которая была бы разумна и справедлива». Как видим, столкнувшись с проблемой расширения знаний, Толстой не идет путем их систематизации и упорядочения, а, по сути, возвращается к Платону, к свободным диалогам с учениками. Заметим, сегодня диалоги составляют практически неуловимую долю учебного процесса.

Трудно представить, чтобы сегодня, в пору бурного развития знаний, дифференциации наук и специализации профессий, школа оставалась бы трибуной свободного диалога случайно подобранных учителей с учащимися, рассуждений на вольные темы. Толстой, как бы готовясь к подобному возражению, писал: «Скажут, что при такой случайности программы могут войти в курс бесполезные, даже вредные науки, и что многие науки невозможно будет преподавать, потому что ученики недостаточно для них подготовлены. На это отвечу, во-первых, что вредных и бесполезных наук нет для кого бы то ни было, и что есть здравый смысл и потребность учеников, которые при свободе учения не допустят бесполезные или вредные науки, если бы такие были [2, с. 31]. Возможно, Толстой здесь звучит не совсем убедительно, но отбрасывать его мысль было бы опрометчиво. Возврат к толстовским диалогам неизбежен, и он станет не возвратом к прошлому, а возвратом к самой природе образования.

Неверно было бы потерять полезное в приведенном выше рассуждении Толстого. Задумываясь над содержанием образования, он верно замечал, что «отыскание этих оснований в наше время представляется более трудным, в сравнении со средневековой школой» [1, с. 3]. Но трудно – не значит невозможно. Задолго до Толстого началось отыскание таких оснований и на сегодня оно завершилось созданием образовательных стандартов, которые постоянно совершенствуются.

«Насущнейшая потребность русского народа есть народное образование. Образования этого нет. Оно еще не начиналось и никогда не начнется, ежели правительство

будет заведовать им. <...> Чтобы народное образование пошло, нужно, чтобы оно было передано в руки общества...» [1, с. 12]. И здесь Толстой оказался прав, он видел еще далекую от нас, но реальную перспективу. Создание стандартов в России представлялось вначале сугубо ведомственной задачей, отчего они и сегодня сохраняют несоответствующий их целям и потому ошибочный статус «государственных». Статус временный. Но современное общество постепенно заявляет свои права на образование, оттесняя от этого государственные структуры и ведомства. Государство перестало быть абсолютным работодателем, уступив свою функцию нанимателя рабочей силы частным структурам. Оттого в профессиональном образовании содержательную основу стандартов теперь формируют ассоциации работодателей через профессиональные стандарты. Из государственного в них остается только подпись чиновника и синяя печать. Можно быть уверенным, что и образовательные стандарты школы найдут свой механизм перехода в статус общественных. Как и мыслил Толстой.

Угадал он и расширение возможностей самостоятельного образования по мере развития наук и книжного дела. «При отсутствии книгопечатания, какую ничтожную меру образования могла давать жизнь в сравнении со школой, – писал Толстой. И посмотрите, какая доля выпадает теперь жизненному образованию, когда нет человека, не имеющего книги, когда книги продаются по самым ничтожным ценам, когда публичные библиотеки открыты для всех; когда продаются по две азбуки за 3 копейки, и степной мужик, сплошь да рядом, купит азбучку, попросит прохожего солдата показать и выучит всю ту науку, которую тот прежде годами учил у дьячка; когда гимназист бросает гимназию и сам по книгам готовится и выдерживает экзамен в университет; когда молодые люди бросают университет и, вместо того чтобы готовиться по запискам профессора, прямо работают над источниками; когда, говоря искренно, всякое серьезное образование приобретает только из жизни, а не из школы» [1, с. 10].

Здесь все верно, кроме последнего утверждения. «Школа» сегодня это уже не просто жизнь, а формы систематизированной организации науки, отражающей жизнь. А «профессор» – не случайный педагог (не «прохожий солдат» и не «дьячок»), это

специалист по предмету, подготовленный не «университетом в лаптях», а школой высоких знаний – университетом. Современное образование носит системный характер, обеспечивая равную базу знаний каждому вступающему в жизнь. Поэтому, думается, напрасно Толстой увидел в знаменитом немецком педагоге и теоретике Дистервеге только «сухого педанта, который учил и воспитывал детей по раз определенным и неизменным правилам» [4].

«Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания – педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно (1, с. 12). Сомнение Толстого в педагогике как самостоятельной науке долгое время имело распространение и активно дискутировалось, оно и сегодня является предметом обсуждения. Даже в учебниках педагогики их авторы, порою с драматической интонацией, предлагают своим читателям подумать над вопросом: «Является ли педагогика наукой»? В этом сомневаются (по крайней мере, колеблются) и крупные ученые-педагоги [5]. Разумеется, это делает честь их готовности подвергнуть сомнению самое сокровенное, проверить крепость научного древа педагогики.

Однако по мере институализации образования как важнейшей сферы общественного устройства научный статус педагогики как науки утверждается и крепнет. Более того, приходит понимание педагогики как прародительницы других научных направлений: педагогическая этика, социология образования, социальная педагогика, педагогический менеджмент. Педагогика интегрируется в междисциплинарные области исследований, такие как педагогическая психология, педагогическая валеология, педагогическая антропология.

Полезно вспомнить, что еще во времена Канта существовало академическое правило, обязывающее каждого профессора (независимо от профиля преподаваемого им предмета) читать публичные лекции для студентов по педагогике два часа в неделю. Кант тоже читал их, будучи профессором Кёнигсбергского университета, что и

позволило ему в ряде самостоятельных работ («О педагогике» и «Что такое просвещение?») выйти на проблемы педагогики. В этом примере есть глубокий смысл. Ведь ученое звание «профессор», как правило, присваивается за заслуги в преподавательской деятельности. В англоязычных странах термин «профессор» синонимичен термину «преподаватель». Поэтому вполне логично предъявляемое к профессорам требование знать и развивать педагогическую науку.

Педагогика – одна из ведущих наук, результаты исследований которой являются мощным фундаментом развития образования, на нем воспроизводится и крепнет человеческая цивилизация. Возможно, педагогика – это единственная сфера, где и практическая деятельность в полном объеме является научной. Потому что педагогическое исследование в той или иной форме присутствует в профессиональной деятельности каждого думающего учителя. И не только учителя, но и думающего о будущем поколении человека. В этом убеждает и пример самого Толстого – величайшего из классиков исторического романа, связавшего свою судьбу с педагогикой.

Если науками считаются: геология (о неживой природе); астрономия – о планетах, на которых еще никто не бывал; история – о прошлом, которое уже не вернешь и не исправишь; какие могут быть сомнения в педагогике, науке воспитания живых людей – настоящего и будущего человечества. Педагогика – это наука! Пора перестать топтаться на этом месте и двигаться дальше. И не ждать, когда «появятся новые модели классификации науки, в которых место педагогики будет определено более точно» [там же, с. 38].

Со времен Толстого образование, как и другие сферы деятельности человека обрели свои сложные технологии и методы, нуждающиеся в теоретическом осмыслении и анализе, выборе оптимального пути становления личности в общественном пространстве. Чего стоит, для примера, разработка теории образовательных стандартов или идеологии ЕГЭ, концептуальных и методических основ их организации. Здесь тоже обнаруживается расхождение современной педагогической практики с позицией Толстого.

«Экзамены не могут служить мерилем знаний, а служат только поприщем для грубого произвола профессоров и для грубого

обмана со стороны студентов», – считал Толстой [2, с. 25]. Но дальше признания этого факта он не продвинулся, ибо для этого нужно было отказаться от пренебрежения педагогикой как наукой. Но и этого было достаточно, чтобы последователи Толстого систематически подвергали несчастную школу бесконечным перестройкам. Решением советского министра образования Луначарского «Об отмене отметок» (31 мая 1918 года) была упразднена балльная система оценок знаний. Отменялись и экзамены, запрещалось спрашивать учащихся на уроках, проводить письменные, контрольные работы. В 1935 году все опять восстановили.

Школу бесконечно перестраивали, она была и единой, и трудовой и политехнической... В ней вводили гонорарную систему оплаты труда, когда преподаватели помимо государственного жалования получали особую плату от студентов за каждую лекцию. Не сложилось.

«Нам необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образовывающего и образовывающегося; нам нужно определить, что такое есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критерием всей науки образования» [1, с. 12]. Вот здесь Толстой абсолютно прав: важно определить, «что такое есть свобода» в образовании. А заодно и в воспитании.

Педагогическая мысль долго искала адекватное определение понятия «воспитание» – важнейшей функции общества по формированию молодого поколения.

То в качестве самого широкого педагогического понятия стало употребляться не «учение», а «воспитание». (Под воспитанием понимали и учение (приобретение навыков чтения, письма, усвоение элементарных знаний), и собственно воспитание (режим питания, труда, отдыха, общественное поведение, отношение к родителям, старшим)) То под влиянием просветителей (XVIII – XIX вв.) широко стал применяться термин «просвещение» как эквивалент термина «образование» с акцентом на целостность и определенную оценку явлений окружающей жизни. Несколько позже понятия «образование» и «воспитание» дифференцируются, отделяются. В качестве примера форсирования такого разграничения, демонстрирующего к тому же отчетливую идеологическую обусловленность

предложенного решения, можно привести статью Толстого «Воспитание и образование». В ней писатель говорит, что слова «воспитание», «образование», «обучение» относятся к числу необходимых, но в то же время не имеющих точного определения и постоянно смешиваемых друг с другом. Согласно Толстому понятия «воспитание» и «образование» взаимноисключающие. Воспитание есть «умышленное формирование людей по известным образцам», тогда как образование – это «совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения» [2, с. 36].

Разделяя сомнения Толстого, можно, пожалуй, лишь добавить, что и сегодня нет ясности не только в отдельных терминах, но нет устойчивого нормативного определения многих характеризующих образование системных понятий. Иначе в законодательно-нормативных документах последних десятилетий не мелькали бы с калейдоскопической скоростью понятия: «учебное заведение», «образовательное учреждение», а теперь в новом законе – «образовательная организация». Меняется закон – меняются понятия! Иногда начинает казаться, что законы и принимают только, чтобы сменить понятия и тем самым создать видимость реформирования образования. Никто не думает о том, что за предлагаемым законодателями юридическим разнообразием стоит не только обязанная ориентироваться в новых понятиях педагогическая наука, но и педагог, нуждающийся в единой и понятной терминологии. Выходит, от Толстого мы здесь продвинулись немного.

Сам Толстой, несмотря на жестко сформулированный «критериум педагогики – свобода», допускает, что «на высшей ступени (университеты, публичные лекции), образование стремится сделаться все более и более свободным. И хотя он далее делает оговорку: «Но это только предположение» [1, с. 4], его критериум перестает быть абсолютным.

«Публичные лекции, – пишет Толстой, – число которых постоянно возрастает в Европе и Америке, наоборот, не только не обязывают к известному кругу знаний, не только не требуют внимания к себе под угрозой наказания, но требуют от учащихся еще известных пожертвований, тем самым доказывают, в противоположность первым, совершенную свободу выбора и оснований, на

которых они строятся [2, с. 30]. Был бы жив Лев Николаевич, его можно было бы поздравить с предвосхищением внедряемой сейчас в России зачетной системы образования в вузах, когда студенты получают возможность выбора интересующих их предметов. И это, бесспорно, знак расширения свободы.

«А кажется, как дело просто: одни хотят учить, другие хотят учиться. Пускай учат, насколько умеют, пускай учатся, насколько хотят, – легко выводил он рецепт образования [2, с. 24]. Развивая эту тему, Толстой писал, что самостоятельно работающим студентам «не нужны университеты с их организацией, им нужны только пособия – библиотека, не лекции, которые бы они могли слушать, а беседы с руководителями» [2, с. 26]. «Неужели неизвестно, возмущается Толстой, что существуют хорошие издатели, платящие хорошие деньги за хорошие книги, что существует литературная критика, оценивающая литературные произведения, и что студентам было бы гораздо удобнее читать его книгу дома, лежа на кровати, чем записывать его лекции!» [2, с. 22]. Воплощение толстовской мысли легко обнаруживается в развивающемся ныне дистанционном обучении. Это тоже путь к свободе.

«Может быть, – возвращается к своему «критериуму свободы» Толстой, – образование на низших ступенях должно всегда оставаться принудительным, и опыт доказал нам, что такие школы хороши?» [1, с. 4]. «Мы для низшей ступени знания и для низших возрастов найдем много свободно-образовательных влияний без вмешательства в воспитание, соответствующих высшим заведениям и публичным лекциям. Таковы выучивание грамоте от товарищей и братьев, таковы народные детские игры, таковы публичные зрелища, райки и т.п., таковы картины и книги, таковы сказки и песни, таковы работы и таковы, наконец, попытки Яснополянской школы [2, с. 30].

Эта мысль классика не «проросла» в будущее. Сегодня здесь не получается «критериума свободы» в понимании Толстого. Образовательные стандарты уже созданы и для «низшей ступени» – начальной школы. Более того, Законом «Об образовании в РФ» (ст. 10.4) дошкольное образование объявлено первым уровнем общего образования, здесь тоже появляются стандарты и образовательные программы.

Впрочем, Толстой и сам понимал неизбежность развития школы от свободного диалога до организованных, а потому в известной степени несвободных форм образования. Точнее их сочетания. «Школа не будет, может быть, школа, как мы ее понимаем, – с досками, лавками, кафедрами, учительскими или профессорскими, – она, может быть, будет раек, театр, библиотека, музей, беседа, – свод наук, программы, может быть, везде сложатся совсем другие. (Я знаю только свой опыт: яснополянская школа с тем подразделением предметов, которые я описывал, в продолжение полугода, частью по требованиям учеников и их родителей, частью по недостаточности сведений учителей, в полгода совершенно изменилась и приняла другие формы.)» [2, с. 32]. Уж если Толстой заметил, как изменилась его школа за полгода, удивляться тому, что произошло с ней за целый век, не следует и нам.

В определении принципов свободного обучения у Толстого были колебания и, как видим, обоснованные. Зато он был неумолим в вопросах свободы воспитания. Хотя и здесь также видна трансформация его взглядов по мере освоения этой сложной социальной проблемы.

Заглавие статьи Толстого «Воспитание и образование» (№ 7 журнала «Ясная Поляна») обозначило тему, которая больше всего волновала мыслителя. Он размышлял над ней постоянно, много дискутировал с европейскими педагогами, доказывая, что воспитательный элемент сделал школу деспотичной. «Воспитания, как предмета науки, нет. Воспитание есть возведенное в принцип стремление к нравственному деспотизму» [2, с. 16].

«Слишком легко доказать, что воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, – не плодотворно, не законно и не возможно. Права воспитания не существует», – категорично заявлял он и тут же давал разъяснение по вопросу «Чем же должна быть школа при невмешательстве в дело воспитания?» «Отвечаю: школа должна иметь одну цель – передачу сведений, знания (instruction), не пытаюсь переходить в нравственную область убеждений, верований и характера» [2, с. 16, 31].

А что, разъяснение Толстого звучит вполне современно, если учесть, что Законом «Об образовании в РФ» (ст. 34, п. 2.6): «Принуждение обучающихся, воспитанников к вступлению в общественные объединения, в

том числе в политические партии, а также принудительное привлечение их к деятельности этих объединений и участию в агитационных кампаниях и политических акциях не допускается». Из этого, стало быть, вытекает и недопустимость навязывания убеждений. Посмотрим, как к этому будет привязана новейшая идея создания Российского движения школьников, провозглашенная Указом Президента РФ. Будет ли это возвратом к принуждению либо новым этапом развития свободы, по Толстому.

Образование и воспитание, по Толстому, это два различных понятия. «Образование – свободно и потому законно и справедливо; воспитание – насильственно и потому незаконно и несправедливо, – не может быть оправдываемо разумом и потому не может быть предметом педагогики [2, с. 29]. «Предметом педагогики должно и может быть только образование» [2, с. 15].

Часто приводимый против данного утверждения аргумент о том, что воспитание одного поколения другим суть явление историческое, закономерное, Толстого не устраивал. «Вы признаете право одного человека делать из других людей таких, каких ему хочется. Докажите это право, но только не тем, что факт злоупотребления властью существует и давно уже существовал [2, с. 16].

Толстой признавал воспитывающий характер образования, но видел его не в содержании наук, а в методике преподавания, в отношении педагога к преподаванию. «Говорят, наука носит в себе воспитательный элемент; и в этом положении лежит основная ошибка существующего парадоксального взгляда на воспитание», – писал он. Наука есть наука и ничего не носит в себе. Воспитательный же элемент лежит в преподавании наук, в любви учителя к своей науке и в любовной передаче ее, в отношении учителя к ученику. Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя, и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния. И тут опять одно мерило, одно спасенье – опять та же свобода учеников слушать или не слушать учителя, воспринимать или не воспринимать его воспитательное влияние, т.е. им одним решить, знает ли он и любит ли свою науку [2, с. 32].

Как справедливо возражала еще современная Толстому критика, в своей школе

он неизбежно не только учил, но и воспитывал детей. Во-первых, через обучение предмету, во-вторых, через отношение к ученику. И в третьих, через обязательное по его убеждению усвоение религиозных норм. «Повторяю еще раз: религия есть единственное, законное и разумное основание воспитания», – постоянно напоминал Толстой [2, с. 18].

Но лучшее понимание взгляда Толстого на образование и воспитание дают его последние труды и письма. Здесь звучит признание о недопустимости разделять воспитание и образование. Так, в письме 1909 года Булгакову, впоследствии ставшему хранителем Дома-музея Толстого, написано: «Очень может быть, что в моих статьях о воспитании и образовании, давнишних и последних, окажутся и противоречия и неясности... Во-первых, скажу, что разделение, которое я в педагогических статьях делал между образованием и воспитанием, искусственно. И образование и воспитание нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно» [6].

Здесь Толстой полностью сливается с позицией Руссо: «Вы отличаете учителя от воспитателя – новая нелепость! Разве вы отличаете ученика от воспитанника? Одну лишь науку предстоит преподавать детям – науку об обязанностях человека. Наука эта едина...» [7]. Сравним у Толстого: «Ужели можно отделять воспитание от ученья, особенно первоначального, когда воспитательный элемент вносится в молодые умы даже и в высших школах?» [2, с. 13].

Толстой согласен не только с Руссо. Вспоминая встречу с Дистервегом, он пишет: «Я навел его на вопрос об образовании, воспитании и преподавании. Дистервег со злою иронией отозвался о людях, подразделяющих то и другое, – в его понятиях то и другое сливается. Он сам сказал, что образование носит в себе элемент воспитательный, который заключается в каждом преподавании» [2, с. 14].

Признаваемая классиками педагогики неразрывность обучения и воспитания, однако, не вносит ясность в современные приоритеты образования. Закон «Об образовании в РФ» (ст. 2) уверенно ставит на первое место «образование», трактуя его как единый процесс воспитания и обучения. Но если идти по букве закона, возникает вопрос: почему «единое» образование делится на основное и дополнительное? Причем, основным считается

обучение, а дополнительным – воспитание, опять же «направленное на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека...» (ст. 2.14). Обучение имеет госстандарты и строку в госбюджете, дополнительное образование, т.е. воспитание, бюджетуется из милости министерства финансов. К «обучению» допускаются только дипломированные педагоги, к дополнительным программам – «любые лица без предъявления требований к уровню образования» [ст. 75, п. 3].

Вопрос о приоритетах имеет не только философский, но и прагматический смысл. Если педагогическая наука докажет, что первично воспитание, а образование является его составной частью, принятая в 2015 году «Стратегия развития воспитания детей» становится важнее действующего Закона «Об образовании в РФ» и требует иного правового статуса.

Пока же воспитательная функция образования напоминает одну из разновидностей коммунальных услуг. Кто может заказать воспитание для своего потомка, оплачивает его по растущей таксе: занятия техническим творчеством, спортом, туризмом, музыкой, танцами, пением... В стране бесплатно обучают письму, математике, физике, профессии – тому, что надо Производителю, но то, что нужно Человеку, – за деньги. Замечая это явление, Александр Солженицын в статье «Образованщина» писал: «потеря в образовании – не главная потеря в жизни. Потери в душе, порча души, на которую мы беззаботно соглашаемся с юных лет, – непоправимее» [8].

Десять лет назад ЮНЕСКО в докладе «К обществу знания» предупреждал: «...слишком большое значение придается экономическим и профессиональным целям образования, развитие личности рассматривается как дополнение, а не как основной элемент» [9].

Да что там ЮНЕСКО. Давным-давно Песталоцци, которого Ушинский назвал «первым народным учителем», утверждал: «Воспитание и только воспитание – цель школы». Воспитание – святая обязанность государства, для того и создаваемого обществом, чтобы готовить из каждого молодого человека Личность и только потом – Производителя. В Законе «Об образовании в РФ» указанные приоритеты поменялись местами.

От Толстого нам надо взять и главную его идею свободного воспитания без «нравственного деспотизма» [2, с. 16], без «перехода в область навязывания убеждений, верований и характера» [2, с. 31]. «Чтобы так называемая наука педагогика (*признал-таки ее Толстой наукой!* – И.С.) не смотрела на ученика как на существо, совершенно подчиненное воспитателю» [1, с. 14]. «Не будет признавать его, – по мнению Толстого, – и все воспитываемое молодое поколение, всегда и везде возмущающееся против насилия воспитания» [2, с. 16].

Отказ от нравственного принуждения учащихся, по Толстому, это вопрос не о методике, а о принципах воспитания. Об уважении к границе прав человека, даже и молодого, еще нуждающегося в педагогическом наставлении. Пока же российская школа и родительская общественность далека от толстовского принципа воспитания без деспотизма. Под воспитанием 20% родителей понимают физическое наказание. Вопрос «Бить или не бить» – остается актуальной проблемой педагогики. Но «битьем», как показывает история, можно «выбить» любые «убеждения, верования и характер». Нужно ли это нам, с трудом освободившимся от тоталитарного наследия прошлого?

Ранее, да порою и сегодня, идеи и опыт свободоборцев-толстовцев относили к утопическим, не достаивая углубленного анализа и лишь снисходительно упоминая их в сносках научных монографий. Идущий в настоящее время педагогический поиск заставляет пересмотреть такое отношение и позитивно оценить исторические модели свободной школы, равно как и связанные с ними социальные эксперименты, оценить их как важные вехи развития свободного общества и его образовательной системы.

Базовые идеи свободной школы Толстого поддерживались и общественной мыслью. Известный русский критик Д.И. Писарев, оценивая опыт Яснополянской школы, замечал: «Что учение может идти совершенно успешно не только без розог, но даже – что несравненно важнее – безо всякого нравственного принуждения, это доказано на вечные времена практическим опытом самого же графа Толстого» [10]. Сам Толстой с гордостью писал: «Существенное для меня сделано. В моем участке на 9000 душ в нынешнюю осень возникли 21 школы – и возникли совершенно свободно» [1, с. 21].

Хотя отцы-основатели свободного образования и не претендовали на массовое распространение своего опыта и точное его копирование в проекции на будущее.

Толстой полагал, что каждая школа должна быть своего рода устремленной в будущее педагогической лабораторией. В этом ее главное назначение. И это его положение тоже принято в педагогике как одно из предпосылок дидактики.

«Едва ли еще через сто лет мысль, которую я, может быть, неясно, неловко, неубедительно выражаю, сделается общим достоянием, – искренне замечал он, – едва ли через сто лет отживут все готовые заведения – училища, гимназии, университеты, и вырастут свободно сложившиеся заведения, имеющие своим основанием свободу учащегося поколения [2, с. 33]. Нашему поколению также не следует думать, что все идеи теоретиков свободного образования исчерпаны и их пора списывать в педагогический архив.

Обращаясь к потомкам, к будущим критикам, Толстой писал: «Я прошу от критики не голословных похвал, я прошу только или презрительного молчания, или добросовестного опровержения всех моих основных положений. Говорю это в особенности потому, что 3-х-летняя деятельность моя довела меня до результатов, столь противоположных общепринятым, что не может быть ничего легче подтрунивания, с помощью вопросительных знаков и притворного недоумения, над сделанными мною выводами» [2, с. 13]. И, конечно, он понимал неизбежность движения вперед педагогической мысли и практики образования. «Разве не очевидно, что курсы ученья наших высших учебных заведений будут в XXI столетии казаться нашим потомкам столь же странными и бесполезными, какими нам кажутся теперь средневековые школы?» [2, с. 17].

Понять Толстого можно только через его характер. Великий писатель был сложной, самокопающейся личностью и принимал лишь то, во что верил. А если верил, то не скрывал внутри, а выплескивал наружу, без расчета последствий. Однажды Толстой сказал Чехову: «Вы знаете, я терпеть не могу шекспировских пьес, но ваши еще хуже». Самого Шекспира он называл безвкусным, банальным, пустым, циничным, аморальным писателем без идей, философии и интереса к общественным проблемам – короче говоря, «не мыслителем». Как показало время, Толстой ошибался:

Шекспир стал самым читаемым в мире писателем: два с половиной миллиарда проданных книг!

Но и здесь Толстой искал истину. Разбирая статью Толстого о Шекспире, английский писатель Джордж Оруэлл признавал: «Никто не сумел сколько-нибудь убедительно ответить Толстому <...>, а его высказывания внесли полезную поправку в слепое преклонение перед Шекспиром, которое было модно в то время» [11].

Феномен Толстого лишь фиксирует момент пробуждения человечества от догмы,

стремления глубже понять мироздание, в том числе и божественное. Так же как в его образовательном эксперименте, замысле Яснополянской школы.

Пора и нам отпустить «грехи» за свободомыслие и Толстому, и другим великим педагогам прошлого. Их опыты не были успешны, но и не были напрасны. Они показали правильный вектор развития образования будущего: к обучению и воспитанию без принуждения. Когда это в полной мере произойдет, можно только гадать. Но и это уже не мало.

Литература:

1. Толстой Л.Н. О народном образовании. – Собр. соч. в 22 томах. Том 16. Избранные публицистические статьи. – С. 2-13. Источник: lib.com
2. Толстой Л.Н. Воспитание и образование. – Собр. соч. в 22 томах. Том 16. Избранные публицистические статьи. – С. 13-33. Источник: lib.com
3. Источник: Полит.ру, 17 ноября 2015.
4. Левенфельд Р.В. Граф Л.Н. Толстой в суждениях о нем его близких и в разговорах с ним самим. – «Русское обозрение». – 1897. – № 10. – С. 595.
5. Бахмутский А.Е. и др. Педагогика: Учебник для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» / Под общ. ред. А.П. Тряпицкой. – СПб., 2014. – С. 241.
6. Булгаков В.Ф. Л.Н. Толстой в последний год его жизни. Серия литературных мемуаров. – Госиздательство художественной литературы, 1960. – С 36.
7. Жан-Жак Руссо. Эмиль, или о воспитании. – С. 72. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.litmir.co/bd/?b=157478
8. Солженицын А.И. «Образованщина». – С. 38. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.lib.ru/PROZA/SOLZHENICYN/obrazovan.txt
9. Доклад ЮНЕСКО. К обществу знания. – Издательство ЮНЕСКО. – 2005. – С. 80.
10. Писарев Д.И. Соч. в 4-х томах. – Т. 3. – М., 1956. – С. 147.
11. Оруэлл Д. Сказки, эссе, статьи, рецензии. Известия (Б-ка ж. «Иностранная литература»). – М., 1989. – С. 88.

Сведения об авторе:

Смирнов Игорь Павлович (г. Москва, Россия), член-корреспондент РАО, доктор философских наук, научный руководитель журнала «Профессиональное образование. Столица», e-mail: ips2@list.ru

Data about the author:

I. Smirnov (Moscow, Russia), corresponding member of the Russian Academy of Education, doctor of philosophy, academic adviser of the magazine “Professional education. Capital”, e-mail: ips2@list.ru



УДК 316

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СФЕРОЙ КУЛЬТУРЫ

С.Т. Сагитов

Аннотация. В статье рассматриваются особенности управления развитием сферы культуры. Утверждается, что в управлении сферы культурой необходимо применять субъектно-субъектный подход. Также ввиду того, что культура является сложной системой, а управление представляет собой динамический процесс, в управлении сферой культуры обязателен учет процессов самоорганизации. Предлагается применять подход, при котором процесс управления сферой культуры рассматривается как процесс массовой коммуникации. Это обусловлено тем, что многие процессы в управлении сферой культуры происходят латентно.

Ключевые слова: управление, сфера культуры, самоорганизация, субъектно-субъектный подход, процесс массовой коммуникации.

THE ISSUES OF CULTURE MANAGEMENT

S. Sagitov

Abstract. The author investigates the issues of the culture development management. The author insists that the subject-subject approach needs to be applied in the culture management. Due to the fact that culture is a complex system and management is a dynamic process, the culture management requires respecting of the processes of self-organization. The author suggests an approach in which the culture management is considered to be a process of mass communication. It's determined by the fact that many processes in culture management go in a latent way.

Keywords: management, cultural sphere, self-organization, subject-subject approach, process of mass communication.

Понятие «управления сферой культуры» в определенном смысле условно, так как оно существенно отличается от тех процессов, которые присущи управлению в других сферах, ибо «оно не может обладать жесткостью, ориентированностью на количественные показатели. Это скорее глубокий анализ состояния духовности, выявление тенденций и предвидение возможных изменений в производстве духовных ценностей» [1].

Спектр воздействия сферы культуры очень широк, начиная от информирования и воспитания, до убеждения и социализации личности в обществе, чему в немалой степени способствуют такие ее качества как глобальность и многогранность охвата, системность, регулярность, повторяемость и разнообразность предоставляемой конечной продукции. В то же время действенность культуры не обеспечивается автоматически и в любых условиях, без приложения каких-либо усилий в ее управлении, без адекватной ориентации их на население, как на потребителя. Проблема заключается в том, что в одних и тех же условиях воздействие различных форм и методов культурной политики может вызывать к себе как положительное, так и отрицательное отношение со стороны населения, как потребителя данной продукции. Управление сферой культуры, представляющее собой

процесс согласования интересов культурной деятельности, осуществляемое с помощью распределения различного рода ресурсов, имеет дело не только с очевидными процессами воздействия субъектов управления на объект, но и с процессами, протекающими латентно.

Терминам «управление» и явлению «культура» в научной литературе дается большое количество определений, каждое из которых имеет свое законное право на существование. В целом автором полностью разделяется точка зрения, что культура – это выражающийся в общественных отношениях исторически развивающийся процесс человеческого творчества по усвоению, созданию, сохранению и распространению материальных и духовных ценностей и норм, направленный на удовлетворение потребностей и интересов общества, социальных групп и отдельно взятой личности [2]. Это понимание термина «культура» в широком смысле слова. Более подробно теоретические изыскания, наряду с результатами социологических исследований, приведены в монографии «Социальные проблемы управления сферой культуры» [3]. В данной же статье применяется термин «сфера культуры», под которым понимается этим область деятельности людей и систему отношений между ними по поводу производства, распределения и потребления

духовных ценностей. Термин «сфера культуры» можно отождествить с термином «поле культурного производства», предлагаемым П. Бурдые [4], хотя понятие «сфера культуры» шире термина «поле культурного производства», поскольку включает в себя не только производство, но полный цикл воспроизводства: производство, распределение, потребление.

В свою очередь управление представляется в виде социального процесса, как совокупный результат целенаправленной деятельности по оптимизации функционирования социальной системы в целях более полного удовлетворения потребностей элементов системы. Что хотелось бы здесь подчеркнуть – и культура, и управление динамические процессы. Именно это обстоятельство в значительной мере и усложняет процессы управления в сфере культуры. Участники процесса управления, потребности и ценностные ориентиры которых сформированы ранее, в конкретный момент времени, в определенной ситуации принимают решение, которые будут реализованы в будущем на завтрашней системе информации, на завтрашних материально-технических, финансовых, организационно-правовых и кадровых ресурсах, на основе завтрашних представлений. Что же делать в такой ситуации, в особенности практикам-управленцам? Учитывая, что изменить этот алгоритм действий в управлении никто не в состоянии, именно ввиду динамичности процесса управления как такового необходимо при выработке и реализации решений предвидеть, прогнозировать, планировать и постоянно анализировать происходящие процессы, чтобы вовремя скорректировать управленческие решения.

Это еще раз подтверждает тезис о том, что не может быть одной единственно верной, правильной и на все времена утвержденной схемы управления тем или иным процессом, в том числе и в управлении сферой культуры.

Еще один важный момент, на который хотелось бы обратить особое внимание, касается того, что наш подход к управлению не сводится только к целенаправленному управляющему воздействию на управляемую подсистему, но включает в себя организационный порядок и процессы самоорганизации. Как отмечается в литературе «социальное управление всегда представляет собой единство управления и самоуправления» [5]. Ведь у любой сложной системы, с внутренней структурой и целью функционирования, имеющей связи, как внутренние, так и внешние, характеризующейся

свойствами целостности и декомпозиции, обладающей синергетическим эффектом, есть свои внутренние процессы развития, без учета которых внешнее управляющее воздействие может привести как минимум к диссонансу системы, а как максимум – к ее системному кризису.

В качестве примера можно привести ситуацию, которая сегодня наблюдается в развитии системы местного самоуправления. Большинство декларируется и даже осознается необходимость полноценного развития системы местного самоуправления в Российской Федерации. Требуется этого саморазвития и само местного самоуправления, берущего свое начало если и не с Новгородского Вече, то точно сформированное в ходе реализации городских реформ Петра I еще XVIII века и получившее свое продолжение и закрепление в Грамоте на права и выгоды городам Российской империи 1785 года, а дальнейшее развитие – в Городовом положении от 1870 года, и далее при земской реформе. Кстати, идеи самоуправления, вовлечения широких слоев населения в решение местных задач включались и в официальную доктрину государства и в советский период. Это нашло отражение и в Конституции СССР 1977 года, и в Законе СССР «Об общих началах местного самоуправления и местного хозяйства в СССР», принятого в 1990 году, который впервые устанавливал систему местного самоуправления в ее современном понимании. Новый период развития местного самоуправления в России был предопределен разработкой, принятием и реализацией Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». С одной стороны можно говорить о том, что Федеральный закон № 131-ФЗ открыл дорогу к новому пониманию конституционных основ российского местного самоуправления: преодолены крайние позиции в понимании сущности местного самоуправления: от абсолютизации самостоятельности местного самоуправления и противопоставления различных конституционных норм к законодательному установлению гарантий эффективности местной публичной власти. С другой стороны, российская действительность представляет собой перевернутую пирамиду средств, ресурсов и решаемых проблем: большинство проблем жизнеобеспечения жителей нижестоящих социально-территориальных общностей решаются на их уровне, а большинство средств, необходимых

для их реализации, уходит в вышестоящие общности. Специфика развития российского общества такова, что город, как социально-поселенческая общность, всегда господствовал над селом, что привело к истощению ресурсов последнего до крайней степени. Речь идет не только о том, что сегодня на заре III тысячелетия по некоторым данным более 20 тысяч российских деревень не имеют электричества. Истощены людские ресурсы. Большинство деревень страны, например, ощущает дисбаланс поло-возрастной структуры. В условиях, когда молодежь поголовно переезжает в город, а в деревне остаются одни пожилые люди, пытаются внедрить на селе самоуправление, это значит обречь их к самостоятельному вымиранию. Здесь хотелось бы привести интересный факт. Согласно статистическим данным по Республике Башкортостан впервые за долгое время наблюдается ситуация, когда по итогам I полугодия 2015 года отмечено отрицательное сальдо в городской местности и положительное – в сельской. Учитывая, что это, по сути, единичный случай за последние десятилетия, говорить о новой тенденции пока рано. Однако этот факт заслуживает пристального внимания и дальнейшего наблюдения и изучения.

Следующий аспект касается отношения к процессу управления как к субъектно-субъектному процессу, антиподу, зачастую применяемому на практике методу управления по принципу «я – начальник, ты – дурак». И субъектно-субъектный подход в данном случае не чье-то желание или результат теоретических изысканий. Это объективная необходимость. Такое отношение к процессу управления диктует нынешняя степень развития общества, при котором «...управление представляет собой не одностороннее воздействие управляющей социальной системы на управляемую, а диалектическое взаимодействие между его субъектом и объектом, состоящее из многообразных прямых и обратных связей между ними» [6]. Т.е. объект управления, наделенный сознанием, обладая определенным опытом, наличием цели функционирования, одновременно выступает и его субъектом, поскольку имеет в себе качества, необходимые для организации процессов управления и самоуправления. Можно даже говорить о том, что субъект управления управляет объектом только в той степени, в которой объект управления позволяет собой управлять [7].

Больше того, объект управления в определенных условиях способен не только корректировать управленческое воздействие «субъекта управления», но и начинает диктовать «субъекту» свою волю, управлять им. Примеры из жизни мы встречаем на каждом шагу. Например, многочисленные революции, происходящие на постсоветском пространстве.

Каждый человек в процессе своей жизнедеятельности удовлетворяет свои потребности, достигая свои цели и решая свои задачи. Осознав их (а иногда и неосознанно), он приступает к реализации своих идей. А для достижения своих целей он активно взаимодействует с другими социальными субъектами и воздействует на них. Таким образом, он, управляя собой, другими индивидами, организациями, социальными группами вносит изменения в социальную жизнь, в жизнь общества. При таком подходе процесс управления рассматривается как субъектно-субъектный процесс, где все его участники активны в достижении своих целей и задач. При всем при том, как уже говорилось выше, что возможности и экономические, и организационные, и административные, и информационные у социальных групп разные, взаимодействие в процессе управления между членами социальных групп исключает абсолютное превосходство одного над другим.

Ввиду вышеизложенного, а также учитывая тот факт, что многие процессы в управлении сферой культуры проходят латентно, считаем целесообразным при изучении применять подход, при котором процесс управления культурой представляется как процесс массовой коммуникации. Видится, что при таком походе изучению подвергаются не только характеристики потребителя – населения, что мы можем наблюдать в большинстве проводимых исследованиях в сфере культуры, но и появляется возможность более детального изучения остальных элементов процесса управления.

В общем виде процесс массовой коммуникации можно отобразить графически в следующем виде (см. схема 1). Логика процесса предполагает следующее: источник информации предоставляет коммуникатору определенного вида информацию (i_1), которую тот обрабатывает и выдает в виде решения (k_1) коммуникационному каналу.

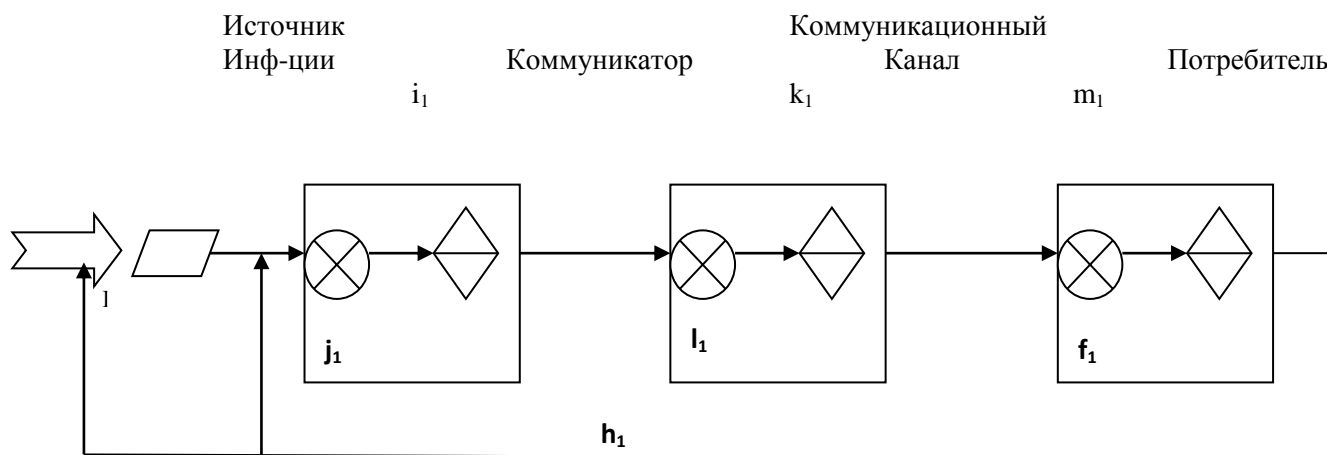


Схема 1. – Схема процесса массовой коммуникации

Коммуникационный канал производит продукцию (m_1) и предлагает ее потребителю. Потребитель реагирует на эту продукцию и посредством обратной связи (h_1) доводит свое мнение коммуникатору. Процесс управления будет в том случае эффективен, когда i_1 тождественно или максимально близко к значению m_1 и если реальный h_1 будет соответствовать предположениям коммуникатора.

Хотелось бы оговориться, что приведенное выше графическое изображение упрощенное и предусматривает один источник информации, один коммуникатор, один коммуникационный канал, одну продукцию, одного потребителя и идентичную реакцию потребителей на продукцию. В реальной же жизни существует *n*-ное количество участников (элементов) процесса управления, что вносит серьезные коррективы в представленную нами выше модель.

Кроме того, можно выделить еще как минимум 2 фактора, влияющих в итоге на соответствие или несоответствие i_1 и m_1 , присущих всем участникам процесса управления. Первый фактор – профессиональная подготовка всех участников процесса, где можно выделить уровень профессионализма коммуникатора и коммуникационного канала, правильность понимания коммуникатором первоначальной информации и принятого на его основе решения, правильность понимания принятого решения коммуникационным каналом, что воплощается в итоговой продукции, общий уровень развития потребителя и пр. Второй фактор – социальные и индивидуальные фильтры, в качестве которых могут выступать субъективное мнение коммуникатора, коммуникационного канала, потребителя относительно принятой информации, личное отношение участников

процесса друг к другу, общественное мнение и пр., в результате воздействия которых на любом участке процесса может произойти искажение первоначального значения i_1 .

А теперь перенесем обозначенную модель управления на сферу культуры. В этом случае вырисовывается следующая картина. В качестве источника информации выступает то, что происходит или происходило в физической и социальной реальности, события, сопровождающие развитие этой реальности, происходящие с ней изменения, т.е. все то, что имеет содержательную сторону, которая может быть передана в виде окончательной культурной продукции. Коммуникатором выступают достаточно большое количество организаций. Это и органы исполнительной власти (как государственные, так и муниципальные), и законодательной власти всех уровней, и различные общественные объединения (профессиональные и творческие союзы) и т.п., то есть все те, кто в той или иной степени непосредственно или опосредованно определяет направления развития отрасли. С культурной продукцией, при всем ее многообразии бесконечности, чуть проще – это материальные и духовные ценности. В качестве коммуникационного канала выступают производители ценностей, реализующие культурную политику (театры, библиотеки, музеи, кинотеатры и т.п.). Причем в данном случае в качестве коммуникационных каналов (и при прямой, и при обратной связи) могут выступать как неодушевленные предметы (например: книга, статья в газете, картина и пр.), так и одушевленные (театральные труппы, музыкальные ансамбли, преподаватели в детских музыкальных школах, количество зрителей и пр.). Потребителем культурной продукции можно обозначить население

(общество) в целом и/или отдельно взятые группы (социальные) населения, отдельных индивидов, на которых ориентированы и для которых предназначены культурные ценности. О роли и значении социальных и индивидуальных фильтров мы уже говорили выше. Здесь же хотелось бы добавить, что они являются своего рода ограничителями в организации процесса управления сферой культуры. Именно эти фильтры обеспечивают разницу в структуре предпочтений у коммуникатора, коммуникационного канала, потребителя, в структуре их целей, задач и приоритетов развития отрасли, а также мнений относительно деятельности каждого элемента коммуникационного процесса. Обратная связь – реакция потребителей на предоставляемую культурную продукцию. Она дает коммуникатору сведения об эффективности работы того или иного коммуникационного канала, о получении или неполучении желаемого результата. Для эффективного действия обратной связи «потребитель – коммуникатор» необходимы, как и при процессе «коммуникатор – потребитель», несколько форм обратных коммуникационных каналов, для того чтобы население имело возможность выражать свои предпочтения как непосредственно, так опосредованно и доводить их, таким образом, до власти имущих, т.е. коммуникаторов.

Все описанное выше и позволяет нам утверждать, что сферой культуры управлять можно, но только основываясь на субъектно-

субъектном подходе, когда между коммуникатором, коммуникационным каналом и потребителем будет налажен диалог. Когда в этом процессе будут преобладать не «указилочки сверху», не слепое следование «попсовым» запросам большинства и не следование постоянным экспериментам при работе с материалом, понятным узкой группировке «избранных». Процесс «массовой коммуникации» ни в коем случае нельзя отождествлять с односторонним процессом воздействия «коммуникатор – коммуникационный канал – потребитель», необходимо рассматривать отношения коммуникатора, коммуникационного канала и потребителя как взаимодействие равноправных сторон. Разумеется, такой подход несет с собой некоторые проблемы, заключающиеся как в сложности, аморфности самого потребителя, разнообразии коммуникационных каналов, так и в скрытом (неявном) характере реагирования потребителя на культурные ценности, а также в скрытом характере последствий и результатов деятельности потребителя как для канала, так и для коммуникатора. Однако при таком подходе с наибольшей точностью можно выявить проблемы управления, установив, какой именно элемент является «слабым звеном» в данном процессе массовой коммуникации, а какой – наиболее эффективным, и что необходимо предпринять для ликвидации негативных явлений и для улучшения позитивных результатов.

Литература:

1. Тощенко Ж.Т. Социология. Общий курс. – М., 1994.
2. Арнольдов А.И. Социалистический образ жизни и культура. – М., 1976.
3. Сагитов С.Т. Социальные проблемы управления сферой культуры. – М., РАГС, 2002.
4. Бурдьё П. Начала. Choses dites: пер. с фр. / Pierre Bourdieu. Choses dites. Paris, Minuit, 1987. Перевод Шматко Н.А. – М., 1994.
5. Зборовский Г.Е., Костина Н.Б. Социология управления: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004.
6. Атаманчук Г.В. К вопросу о взаимосвязи субъектов и объектов социального управления // Вопросы философии. – 1974. – № 7.
7. Насибуллин Р.Т., Бикметов Е.Ю. Социология управления. – Уфа, 2005.

Сведения об авторе:

Сагитов Салават Талгатович (г. Уфа, Россия), кандидат социологических наук, заведующий кафедрой социологии и социальных технологий Уфимского государственного авиационного технического университета, e-mail: sst09@list.ru

Data about the author:

S. Sagitov (Ufa, Russia), candidate of sociological sciences, head of the Department of Sociology and Social Technologies of Ufa State Aviation Technical University, e-mail: sst09@list.ru

ПЕДАГОГИКА ЗДОРОВЬЯ

УДК 37

МЕДИЦИНСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

И.Ш. Мухаметзянов

Аннотация. Медицинские и санитарно-гигиенические основания формирования информационной образовательной среды как основы формирования безопасной для пользователя безопасной и личностно-ориентированной образовательной среды связаны с фундаментальными исследованиями целого ряда научных областей, таких как педагогика, психология, медицина и прочие. Автором рассмотрен вопрос адаптации образовательного пространства к медицинскому и психологическому состоянию обучающихся в условиях проблемности ее нормирования. Предлагаемые автором рекомендации могут служить медицинскими и санитарно-гигиеническими основаниями формирования модели информационной образовательной среды.

Ключевые слова: информационная образовательная среда пользователя, здоровьесберегающая образовательная среда, медицинские и санитарно-гигиенические требования.

MEDICAL ASPECTS OF THE HEALTH SAVING AND INFORMATION OF EDUCATION OF ENVIRONMENT

I. Mukhametzyanov

Abstract. Medical and health grounds for the development of informational and educational environment that is the basis of the development of safe person-centered educational environment for the users are connected with the fundamental investigations in various academic fields such as pedagogy, psychology, medicine etc. The author pays attention to the issue of an adjustment of the educational space to the medical and psychological status of the students taking into account the difficulty of its rating. The recommendations given can be the medical and health grounds for the development of the model of informational and educational environment.

Keywords: informational and educational environment of the user, health saving educational environment, medical and health requirements.

Информационно-коммуникационная среда представляет собой совокупность условий, обеспечивающих взаимодействие пользователя с информационным ресурсом посредством интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) как с субъектом информационного общения и личностью. Информационно-коммуникационная среда включает: множество информационных объектов и связей между ними; средства и технологии сбора, накопления, передачи (транслирования), обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации; организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы. Общество, создавая информационно-коммуникационную среду, функционирует в ней, видоизменяет и совершенствует ее. В свою очередь, информационно-коммуникационная среда современного общества постоянно детерминирована достижениями научно-технического прогресса. Совершенствование

информационно-коммуникационной среды общества инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил, изменение структуры общественных взаимоотношений, взаимосвязей и, прежде всего, интеллектуализацию деятельности всех членов общества во всех его сферах и, естественно, в сфере образования [10, 22, 23].

Единое (глобальное) информационное образовательное пространство включает в себя совокупность условий, реализующих определенную целостность и заключающихся в наличии: распределенного информационного образовательного ресурса; комплекса воспитательных и организационных форм и методов обучения, а также организационно – правовых норм по защите авторских прав; содержания обучения и определенной навигационной структуры для него; средств и механизмов информационного взаимодействия образовательного назначения [5, 9].

Медицинские и санитарно-гигиенические основания формирования информационной

образовательной среды (ИОС) как основы формирования безопасной для пользователя безопасной и личностно-ориентированной образовательной среды связаны с фундаментальными исследованиями целого ряда научных областей, таких как педагогика, психология, медицина и прочие. Многие авторы констатируют, что быстрота изменений, происходящих в системе образования, связанных с использованием ИКТ, обуславливает ситуацию, когда ИОС становится технологической и дидактической основой современного образования. Интеграция образовательной среды учебного заведения и современных ИКТ изменяют традиционную среду образования за счет привлечения технических средств и технологий. При этом, если в рамках учебного заведения, внедрение и использование ИОС нормировано, то вне образовательной организации вопрос погружения в ИОС, нормы, контент и др. составляющие остаются слабоизученным по влиянию на здоровье пользователя. То есть остро стоит вопрос адаптации образовательного пространства к медицинскому и психологическому состоянию обучающихся, поскольку какое-либо нормирование ее не представляется возможным.

В качестве примера можно привести данные, представленные в докладе Председателя комитета СФ по социальной политике и здравоохранению В. Петренко. Наиболее значимое ухудшение состояния здоровья детей происходит в возрасте от 7 до 17 лет, то есть в период обучения в различных образовательных учреждениях. Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Сегодняшняя статистика здоровья школьников говорит о том, что за последние 10 лет повысилась распространенность функциональных отклонений и хронических заболеваний среди обучаемых младшей и средней школы. Ведущее место занимают болезни костно-мышечной системы, органов пищеварения, нервной системы и психическая сфера. Причинами нервно-психических нарушений и функциональных отклонений со стороны сердечно-сосудистой системы являются снижение возраста приема в школу, сложные учебные программы, низкая двигательная активность детей, нарушения режима дня, уменьшение продолжительности сна. За последние 10 лет общая заболеваемость невротическими расстройствами, связанными со стрессом и психоматическими расстройствами,

среди детей 15 – 17 лет увеличилась почти на 26%, а первичная – почти на 50. Дети проводят в школе значительную часть дня, и заниматься их здоровьем должны, в том числе и педагоги. К каждому ученику должен быть применен индивидуальный подход, минимизирующий риски для здоровья в процессе обучения.

Частота регистрируемых психических расстройств и расстройств поведения в России и за рубежом выросла на 35 – 40%, причем рост распространения психической патологии среди детей сильно опережает темпы её роста у взрослых. Под наблюдением психиатров в России, по данным официальной статистики, состоит 2 – 3% детского населения; рост заболеваемости приводит к увеличению детской инвалидности: в настоящее время в структуре всей детской инвалидности психические расстройства и расстройства поведения занимают первое место, их удельный вес составляет почти 20%. Распространенность психических расстройств и расстройств поведения в детской популяции колеблется в рамках 22 – 26% [1, 6]. Более удручающие данные приведены в докладе «Здоровье детей России как фактор национальной безопасности» ФГБУ «Научный центр здоровья детей» МЗ РФ. Существенные негативные тенденции произошли в состоянии здоровья школьников, что обусловлено высокими учебными нагрузками, хроническим стрессом, гиподинамией и ухудшением качества питания. Среди функциональных нарушений доминируют нарушения со стороны костно-мышечной системы, нервной системы и психической сферы, эндокринной системы и обмена веществ.

Заболеваемость подростков - обучаемых профессиональных училищ, за последние 10 лет также существенно возросла. Уровень функциональных нарушений возрос на 74,5% (с 1391,8‰ до 2444,4‰), хронических болезней на 39,6% (819,6‰ до 1211,5‰). В структуре функциональных нарушений три первые ранговые места занимают изменения со стороны системы кровообращения (30,3%), костно-мышечной системы (20,9%), эндокринной системы и обмена веществ (13,5%). В структуре хронических болезней первые три ранговые места разделили: патология костно-мышечная система (29,5%), нервная система и психическая сфера (25,2%), органы пищеварения (15,5%). В целом, структура функциональных отклонений и хронических болезней у подростков, обучающихся в СПО, принципиально не отличается у подростков-старшеклассников. Результаты специальных научных исследований

позволяют считать, что на здоровье обучаемых СПО неблагоприятное влияние оказывает сочетанное воздействие высокой учебной нагрузки, профессионально-производственные факторы и распространенность вредных привычек. Объем медицинской помощи учащимся СПО резко ограничен и обеспечивается в основном медицинскими сестрами. Ежегодные профилактические осмотры и оздоровление обучаемых не проводятся [2].

Физическая подготовленность современных школьников достигает не более 60% от соответствующих показателей 60-х годов. Снижение физической активности негативно влияет на состояние здоровья детей, способствует росту болезней органов дыхания (на 18%), кровообращения (на 35%), костно-мышечной системы (на 45%), а также травм, в том числе переломов (на 15%) [3].

Вместе с тем, согласно данным Федеральной службы статистики для подавляющего большинства людей в возрасте 15 лет и более хорошее здоровье является одной из наиболее актуальных базовых ценностей. По пятибалльной шкале ценность здоровья в ряду других жизненных ценностей 85,0% опрошенных дали ответы, в которых выражено максимальное ранговое значение ценности крепкого здоровья. 84,2% осознают, что состояние их здоровья зависит, прежде всего, от них самих. Вместе с тем основная масса обследованных на практике относится к собственному здоровью весьма небрежно. Многие люди не приучены к стилю жизни и поведению, которые обеспечивают предупреждение заболеваний, подвержены влиянию отрицательных социальных норм и традиций. Как свидетельствует совокупность полученных данных о распространенности положительных и отрицательных поведенческих факторов, влияющих на здоровье, доля тех, кто в повседневной жизни действительно бережет свое здоровье, не превышает 25% обследованных [11].

В рамках рассматриваемой тематики особый интерес представляют следующие данные. Доля лиц, имеющих детей в возрасте до 15 лет, оценивающих неудовлетворенно качество образовательных услуг, получаемых их детьми в образовательных учреждениях составляет 10,1% [12]. По наличию у детей в возрасте 9 – 18 лет навыков работы с персональным компьютером, в процентах к общей численности детей в соответствующем возрасте распределение по 2011 и 2014 годам представляется как 91% и

92,7% [13]. Распределение детей в возрасте 15 – 18 лет по частоте и целям использования сети Интернет, в процентах к общей численности детей в соответствующем возрасте составляет, в сравнении 2011 и 2014 годов: по наличию устройств для доступа к сети Интернет (персональный компьютер и/или портативный компьютер – 88,9% (2011) и персональный компьютер – 71,1% и портативный компьютер – 43,7%. Мобильный интернет использовали 37,9% в 2011 году и 58,7% в 2014 году. По частоте выхода в Интернет (более 1 раза в неделю) – 83,8 в 2011 году и 91,5% в 2014 году. По целям использования выхода в Интернет (по годам соответственно): поиск или выполнение оплачиваемой работы, рассылка информации – 1,6% и 2,4%; получение информации, оформление документов на сайтах органов государственной власти, госучреждений и ведомств – 6,5% и 4,7%; поиск информации о товарах и услугах для повседневной жизни, заказ товаров (бронирование мест), подача собственных объявлений – 11,6% и 14,2%; осуществление финансовых операций (оплата услуг, перевод денег) – 1,1% и 3,9%; дистанционное обучение по обязательной или дополнительной программе, пользование электронными библиотеками, энциклопедиями и др. – 35,7% и 65,6%; прочтение новостной информации, статей – 43,0% и 40,3%; общение в социальных сетях для поддержания личных контактов и обмена информацией, переписка с родными и близкими – 85,6% и 88,1%; обсуждение социальных и политических вопросов, участие в Интернет-акциях, опросах общественного мнения и др. – 3,9% и 7,2%; проведение времени за скачиванием фильмов, музыки и игр, за игрой в сетевые игры и др. – 66,9% и 73,3%; для других целей – 14,5% и 12,4% [14].

Можно отметить развитие тенденции использования ИКТ в образовательных целях с одновременным ростом использования мобильного интернета, что подтверждает распространение учебной образовательной среды за пределы учебного заведения. Этому способствуют и существующие нормативные акты, направленные на изменение традиционной организации обучения, все больше выводящие этот процесс за пределы образовательного учреждения. Поправкой в закон «Об образовании» Федеральный закон от 28 февраля 2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий»

[18] в России официально признана данная форма обучения. В действующей редакции Закона данный раздел представлен в статье 16: «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». Вместе с тем, до настоящего времени все нормирование в нашей стране, применительно к целям образования, ориентировано на обучение в образовательном учреждении. Тем самым, наиболее быстрорастущий сегмент обучения, вне образовательного учреждения не контролируется, в части организации обучения, государством. Это требует не только проработки нормативных актов, регулирующих сам процесс такого обучения и его дидактические составляющие, так и методик организации безопасной образовательной среды вне учебного заведения, по месту пребывания или проживания обучаемого.

При смене уровня образования, в ВУЗе меняется не только социальный уровень обучаемого, но и формируется комплекс ограничений в организации быта, питания и отдыха, снижением доли суточной двигательной активности и др., в совокупности оказывающими негативное влияние на состояние здоровья обучаемых [4].

В рамках данного исследования нас будут интересовать медицинские и санитарно-гигиенические основания формирования модели информационной образовательной среды пользователя, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение в условиях глобального информационного пространства, т.е. не столько в рамках учебного заведения, сколько вне его. И учебное заведение будет рассматриваться нами как некоторая точка отсчета, регулируемая действующим законодательством и имеющая богатую практику. Нас, в первую очередь, интересуют два основных направления: предотвращение возможных негативных последствий (медицинского, психолого-педагогического, социального характера) применения средств информационных и коммуникационных технологий в образовательных целях и осуществление педагогика-эргономической оценки качества педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий.

Рассматривая личностно-ориентированное обучение необходимо отметить, что в настоящее время только ИКТ обладают необходимым потенциалом индивидуализации обучения, адаптации к способностям, возможностям и

интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творчества, доступ к новым источникам учебной информации, использование компьютерного моделирования изучаемых процессов и объектов и т.д. Все это невозможно без учета деятельности обучаемого в рамках ИОС. В тоже время, если учебное заведение можно описать как единую ИОС на основе принципа системности, дидактической целостности, то к личностно ориентированной образовательной среде, с учетом ее крайней вариабельности по всем показателям, данный подход представляется не применимым. Рассматривая понятие «среда» как совокупность условий, обеспечивающих развитие, социализацию и воспитание человека мы исходим из того, что до настоящего времени нет каких-либо нормирующих документов, определяющих условия подобной деятельности по месту проживания или пребывания обучаемого. К факторам, оказывающим влияние на здоровье обучаемого вне учебного заведения можно отнести как характеристики используемой компьютерной техники, так и особенности организации деятельности пользователей ПК в домашних условиях и наличие информационной культуры, позволяющей формировать и контролировать безопасную для себя образовательную среду с использованием ИКТ. В условиях значительного роста объема информации, окружающего каждого участника педагогического процесса все более актуальным становится определение требований безопасного образовательного процесса и актуализации его применительно к возможностям конкретного обучаемого, создание для него такой образовательной среды, которая бы не допускала ухудшения состояния здоровья и развития заболевания. Можно говорить о том, что на сегодня самая актуальная педагогика – это другая, здоровьесформирующая педагогика, ориентированная на гармоничное развитие личности обучаемого, сохранение и развитие его здоровья. Элементы здоровьесбережения в образовательной среде представляют собой не только базовые, санитарно-гигиенические компоненты, но и элементы реабилитации не только больного, но и здорового человека. Здоровьесформирующие педагогические технологии подразумевают не только безопасность педагогическую, но и формирование потребности и культуры безопасной образовательной и деятельностной среды.

В значительной степени состояние здоровья обучаемых связано с условиями жизни в семье и

организацией учебно-воспитательного процесса на всех ступенях обучения. Если в образовательном учреждении еще можно поддерживать связь с большинством родителей обучаемых, так как обучение, как правило, происходит по месту жительства, то в профессиональном образовательном учреждении сделать это уже трудно, а порой и невозможно, как в силу объективных причин (удаленности места жительства родителей), так и субъективных, так как родители полагают, что детство прошло, ребенок вырос и вполне самостоятельно может отвечать за себя.

К особенностям применения компьютера в домашних условиях необходимо отнести возможность длительного индивидуального использования, отбора программных средств родителями или самим учащимся, отсутствие как оперативного, так и систематического контроля со стороны преподавателя, сложность применения специализированного программного обеспечения, изначально ориентированного на классно-урочную систему; существование выраженных отвлекающих факторов.

Кроме того, эффективное использование средств ИКТ в образовании по месту проживания обучаемого осложняется и сниженной мотивацией обучаемого в условиях естественной для него среды обитания. Возрастает риск использования средств ИКТ вне образовательных целей, что приводит к быстрому утомлению обучаемого и существенно снижает эффективность образовательной деятельности. Вместе с тем, в современных условиях важным становится и доверие к информации, в том числе и в рамках обучения. В исследованиях ряда авторов показано, что для доверия к информации, напрямую связанной с деятельностью респондентов, важным оказывается способность мыслить и воспринимать новое. Для доверия к информации, с помощью которой респонденты могут развлечься, необходимо умение эмоционально откликнуться на что-либо, однако интеллектуальные характеристики также остаются необходимыми. Наибольшие оценки значимости свойств информации для доверия к ней независимо от вида информации демонстрируют пользователи специализированных по различным тематикам Интернет-журналов (например, образовательного назначения), пользующиеся ими 1 – 2 раза в неделю по 10 – 15 мин. [20].

Существуют и причины внешнего влияния на обучаемого, которые могут быть обусловлены следующим: неоднородность домашней ИКТ

среды (или ее отсутствие у ряда обучаемых) делает невозможным использование ее в качестве компоненты единой образовательной среды. При этом существующее материально-техническое неравенство осложняется и разными образовательными способностями обучаемых, различиями в уровне их мотивации. Все это практически исключает на сегодня использование домашнего ПК именно в стандартизированных образовательных целях, но сохраняет возможность его использования в рамках индивидуального обучения. Это становится возможным при условии отбора преподавателем электронных образовательных ресурсов ЭОР (презентации, энциклопедии, фильмы, тексты интернет-ресурсы, игры и т.д.) и учета их как составных элементов общей образовательной программы [7]. Зачастую при использовании этих ресурсов роль учителя может перейти к родителям обучаемого, что предъявляет определенные требования и к уровню их ИКТ и педагогической компетентности, и наличия эффективной связи между образовательным учреждением и родителями обучаемого.

Кроме того, в новой, информационной системе образования меняется и роль преподавателя. Он перестает быть единственным транслятором знаний, а становится помощником обучаемого в выборе и реализации индивидуальной образовательной траектории в соответствии с его психофизиологическими и духовными потребностями. Существующая в настоящее время классно-урочная система в условиях информатизации образования, дистанционного образования и перехода от образовательной среды учебного заведения к образовательной среде личности неспособна реализовать образовательный потенциал системы в связи с тем, что изменяется сама система. Присутствие обучаемого в рамках образовательного учреждения становится необязательным, а за пределами учреждения, в рамках личного образовательного пространства обучаемого реализовать контроль за учащимся в имеющихся в настоящее время формах не представляется возможным. Кроме того, само учреждение и место проживания обучаемого перестают быть ключевыми пунктами доступа к коммуникационным технологиям.

Естественно, что в рамках такого обучения необходимо говорить и о новой модели информационной образовательной среды обучаемого, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение в условиях

глобального информационного пространства. Необходимо обратить внимание на то, что ни в нормативной части, ни в методических рекомендациях не отражены требования к формированию здоровьесберегающей образовательной среде вне учебного заведения.

Кроме того, обращает на себя внимание на следующее:

- определении требований к организации домашней информационно-коммуникационной образовательной среды и ее влияния на совокупную учебную деятельность, интеграцию ее видов, форм и технологий, разработку теоретических и научно-методических основ формирования у обучаемых качеств личной безопасности;

- обоснованию требований к организации здоровьесберегающей домашней самостоятельной работы обучаемых;

- разработку и внедрение в учебный процесс рекомендаций для участников педагогического процесса и родителей, обучаемых по формированию и реализации домашних заданий с учетом личностно-ориентированной направленности, параметров индивидуального здоровья и возможного негативного влияния на него средств информационно-коммуникационных технологий.

Моделируя информационную образовательную среду пользователя, обеспечивающую личностно-ориентированное обучение в условиях глобального информационного пространства вне учебного заведения необходимо учитывать отличие этой среды от среды образовательного учреждения. Основным является то, что в условиях места проживания обучаемого персональный компьютер, как и иные средства обучения, становится действительно персональными, что позволяет индивидуализировать их компоненты (монитор, клавиатура, мышь – у компьютера и т.д.) под особенности конкретного пользователя. Кроме того, в большей степени возможно соблюдение режима использования средств информационно-коммуникационных технологий в соответствии с действующими нормативами, т.к. нивелируется временной (урочный) фактор, отсутствует влияние на процесс принятия решения соучеников.

Необходимость учета медицинских оснований модели информационной образовательной среды пользователя, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение в условиях глобального информационного пространства

обуславливается и тем, что на сегодня в Российской Федерации насчитывается 12,85 млн. инвалидов. Уровень инвалидизации составляет 9,2%. Из 2,5 млн. инвалидов, которые находятся в трудоспособном возрасте, работает только 805,3 тыс. человек (или 32% от численности инвалидов в трудоспособном возрасте), численность неработающих инвалидов составляет 1,7 млн. человек или 68% от численности инвалидов в трудоспособном возрасте [10]. Из них детей в возрасте от 8 до 17 лет 378 тыс. и в возрасте от 18 до 30 лет 587 тыс. [15]. Из всего числа примерно 30% имеют ограничения по ведущему виду деятельности в части образования [16]. Примерно половина имеют психические и неврологические заболевания [17]. Все дети - инвалиды имеют ограничения по уровню здоровья, что определяет и их особые образовательные потребности, обусловленные не только процессом получения знания, но и формированием условий, способствующих данному процессу. В настоящее время образование данной группы населения регламентируется Письмом Рособнадзора от 16.04.2015 № 01-50-174/07-1968 «О приеме на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья». Вместе с тем, по официальным данным уровень образования у инвалидов в возрасте 15 и более лет составляет: основное общее – 9,6%; полное общее – 18,3%; начальное и среднее профессиональное образование – 35,8%; высшее образование – 23,9%.

В условиях перехода системы образования на использование возможностей современных ИКТ, приоритетом становится и интеграция их в контекст отечественной традиции, для которой ценностью является максимально возможное развитие ребенка в процессе обучения, преодоление уже имеющихся и предупреждение новых отклонений в развитии, вторичных по своей природе [8]. Использование современных образовательных (в том числе, дистанционных технологий) с использованием ИКТ в рамках личностно-ориентированного обучения предусматривает организацию рабочего места по месту жительства, компоненты которого носят индивидуальный характер, обусловленный медицинскими особенностями здоровья конкретного обучаемого. Наиболее значимой группой с особыми образовательными потребностями является группа детей – инвалидов по зрению.

При формировании модели личностно-ориентированного обучения в условиях глобального информационного пространства,

для данной группы обучаемых, необходимо отталкиваться от действующего нормативного обеспечения для образовательных учреждений. Примером может быть, приказ Минобрнауки РФ от 21.09.2009 г. № 341 «Требования к оснащению рабочих мест для детей - инвалидов и педагогических работников, а также центров дистанционного образования детей - инвалидов компьютерным, телекоммуникационным и специализированным оборудованием и программным обеспечением для организации дистанционного образования детей-инвалидов, а также к подключению и обеспечению технического обслуживания указанных оборудования и программного обеспечения» в котором предусматривается наличие специальных требований к средствам ИКТ и специальному программному обеспечению. Например, в п. 1.1.3. «Общие требования к специальным функциям программного обеспечения, упрощающим работу с компьютерным оборудованием для детей с ограниченными возможностями здоровья» предусматривается, что: используемое программное обеспечение в составе поставляемых комплектов программно-технических средств должно стандартно обеспечивать следующие возможности:

- увеличения изображения экрана компьютера в любой момент работы независимо от используемых программ не менее чем в 20 раз, а также сглаживания его, инвертирования изображения экрана компьютера в любой момент работы с использованием серых оттенков, изменения контрастности изображения экрана;
- управления компьютером только при помощи мыши или клавиатуры;
- озвучивания всех основных элементов интерфейса операционной системы и программ, а также любых текстов, отображаемых на экране компьютера;
- вывода информации на брайлевские дисплеи;
- изменения режима ввода символов с клавиатуры для более комфортной работы за компьютером, такие как задержка действия нажатия клавиш, последовательный ввод сочетаний клавиш вместо одновременного их нажатия, сопровождения визуальным и звуком нажатия клавиш-модификаторов (Alt, Ctrl, Shift и прочее);
- поддержки специализированных устройств ввода информации, которые обеспечивают управление компьютером и набор текстов с помощью одной кнопки.

В разделе 1.1.4. «Общие требования к наличию специального программного обеспечения, обеспечивающего поддержку процесса дистанционного обучения» рассматриваются требования к программному обеспечению в части мультимедиа и конференцсвязи. Нормативное обеспечение качества используемой техники регулируется ГОСТ Р 50917-96: «Устройства, печатающие шрифтом Брайля. Общие технические условия» и ГОСТ Р 52873-2007: «Синтезаторы речи для специальных компьютерных рабочих мест для инвалидов по зрению. Технические требования». Предусматривается и расширенный комплект оборудования для организации компьютеризированного рабочего места инвалида, дополняемый специальными элементами для детей – инвалидов по зрению. Это брайлевский портативный дисплей, принтер с рельефно - точечным шрифтом Брайля и программное обеспечение экранного доступа с синтезом речи.

С социально-психологической точки зрения, самый главный эффект, результирующий использование ИКТ в целях компенсации недостатков здоровья обучаемых, заключается в значительном повышении уровня их жизни. Активное вовлечение этой группы во все большее число доступных видов деятельности делает их более уверенными в себе, более позитивными, а значит и более успешными в дальнейшем. Можно говорить о том, что привнесение в образовательный процесс средств ИКТ позволяет вести не только образовательную деятельность, но и обеспечить инвалиду дополнительный канал социализации, реабилитации и интеграции в жизнь социума.

Обобщенно медицинские основания могут быть представлены в виде следующей группы оснований [21]:

- общие основания системы организации образовательного процесса;
- основания структуры и организации образовательного процесса - в части его инфраструктуры и средств обучения, включая электронные образовательные ресурсы и их носители;
- основания в части квалификации персонала в части информационных и здоровьесберегающих технологий в образовании [19];
- основания в показателях назначения информационной образовательной среды;
- основания качества используемых образовательных ресурсов;

- основания надежности функционирования образовательной среды;
- основания защиты информации от несанкционированного использования.

В настоящее время к основным факторам, оказывающим негативное влияние на состояние здоровья обучаемых в части медицинского обеспечения образовательного процесса можно отнести:

- нарушение требований санитарно-противоэпидемических норм и правил, которое приводит к нерациональной организации режима жизнедеятельности образовательного учреждения в части учебной перегрузки и переутомления; использования стандартизированной мебели для разных возрастных групп обучаемых; нарушения санитарного режима (освещение, температурный режим, проветривания, размещение обучаемых с учётом остроты зрения и т.д.); нарушение правил использования в образовательном процессе современных технических средств (по типу, правилам применения и режиму труда и отдыха); недостаточное сочетание умственного и физического труда и высокие статические нагрузки; сочетание основного и дополнительного образования без учёта единовременной нагрузки на обучаемого и многое другое;

- нарушение требований в части организации образовательного процесса, что обуславливает ведение образовательной деятельности в ситуации хронического стресса, обусловленного как высокой ответственностью принимаемых учащимся решений, так и существующей неадекватная оценка обучающим или родителем обучаемого ситуации обучения; несоответствие результатов обучения требованиям, предъявляемым к учебному заведению; нарушение предполагаемой родителями траектории и скорости обучения, обусловленной как особенностями самого образовательного заведения, так и обучаемого; нарушение естественного ритма жизни и организация режима труда и отдыха исходя из рекомендованных средних показателей;

- эмоциональная перегрузка обучаемых в условиях высокой внутренней и внешней конкуренции, открытости образовательного процесса для родителей обучаемого (электронные дневники т.д.), росте значимости для обучаемых социальных сетей, наличия признания не в рамках прямой межличностной коммуникации, а сетевой коммуникации и сетевого сообщества;

- неэффективная система пропаганды здорового образа жизни, использующая устаревшие материалы и реализуемая без учета потребностей целевой аудитории. Не используются социальные сети, существующие реальные и виртуальные авторитеты, неэффективна коммуникация в части организации и ведения образовательной деятельности по месту проживания обучаемого и с его родителями.

Вне учебного заведения нагрузки на обучаемого (образовательные, зрительные, физические и т.д.) не контролируются и не учитываются. Это приводит к формированию психической перегрузкой на фоне физической гиподинамией, что приводит к развитию группы заболеваний, характерных для современного общества: вегето-сосудистые дистония, артериальная гипертензия, ожирение, нарушения опорно-двигательного аппарата (сколиоз и т.д.), нарушений зрения и т.д. Применительно к периоду компьютеризации образования основные мероприятия по сохранению и развитию здоровья обучаемых регулировались СанПиН в части организации рабочего места и способов представления информации. На современном этапе, этапе информатизации образования, эти мероприятия должны быть дополнены не столько за счет регулирования представления цифровой информации, сколько за счет регулирования способов ее сбора, обработки, хранения и представления учащимися. Это обусловлено тем, что изменился традиционный диалог: обучающий и обучаемый, и появился третий участник – средство обучения, изменяемое обеими сторонами в процессе коммуникации, располагающееся как внутри, так и вне образовательного учреждения, в интернете, и неконтролируемое в рамках существующего нормирования для образовательных учреждений. Фактически сам процесс обучения выходит за рамки образовательного учреждения, что требует не столько законодательного регулирования формирования рабочего места обучаемого вне учебного заведения и способов представления информации в образовательных ресурсах, сколько ведения активной пропаганды у обучаемых здоровьесберегающих навыков организации и ведения образовательного процесса. С учетом того, что основными социализирующими факторами, в настоящее время, являются элементы виртуального пространства, навыки безопасного их использования, несомненно, значимы для обучаемых.

К негативным аспектам можно отнести то, что вопросы санитарно-гигиенического обеспечения условий образовательной деятельности в рамках личностно-ориентированной образовательной среды вне учебного заведения возлагаются на родителей, зачастую не имеющих в данной области достаточного и обновляемого объема знаний. Кроме того, в отличие от условий образовательного учреждения в условиях вне учебного заведения элементы образовательной среды (программное обеспечение, компьютерные игры, развивающие и информационные программы) отбираются неспециалистами (родители и сами обучаемые) в зависимости от эмоциональных, а образовательных критериев. Неоднородный уровень технических средств по месту проживания обучаемого также затрудняет использование стандартизированных цифровых образовательных ресурсов. Кроме того, необходимо учитывать и то, что существующие электронные издания учебного назначения ориентированы на классно - урочную систему и не применимы в домашних условиях, когда отсутствует один из основных элементов обучения – обучающий. Существующие методические рекомендации по использованию электронных изданий ориентированы на учителя, а не на обучаемого, что не позволяет эффективно использовать их вне учебного

заведения и приводит к отсутствию контроля за обучением, снижает его эффективность.

Наиболее эффективным вариантом представляется переход к формированию комплексной личностно-ориентированной образовательной среды конкретного обучаемого (учебное заведение - место проживания – место пребывания), включающей в себя элементы образовательного учреждения и места пребывания учащегося. В этом случае возникает необходимость в стандартизации технических средств и образовательных ресурсов, возможность доступа к ним в режиме реального времени в рамках единой личностно-ориентированной образовательной среды как компоненты глобального информационного пространства.

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что медицинские и санитарно-гигиенические основания формирования модели информационной образовательной среды пользователя, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение в условиях глобального информационного пространства представляют собой комплекс категорий, описывающих основные условия качества личностно-ориентированной образовательной среды учащегося, включающей в себя как учреждение образования, так и организацию обучения вне такового, по месту его проживания или пребывания.

Литература:

1. Андреева О.О. Клинико-динамические аспекты ранней инвалидности вследствие психических болезней // Автореф. канд. мед. наук. - Москва. - 2013. - 25 с.
2. Вошев Д.В. Здоровье, социальная адаптированность и формирующийся профессионализм студентов учреждений среднего профессионального образования Тверской области (региональный аспект) // Автореф. канд. мед. наук. - Москва. - 2013. - 26 с.
3. Здоровье детей России как фактор национальной безопасности. Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научный центр здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nczd.ru/art12.htm>
4. Зиятдинов А.И. Медико-социальные аспекты профилактики заболеваний среди часто болеющих студентов медицинского университета // Автореф. дисс. канд. мед. наук. – Казань. - 2015. - 22 с.
5. Касторнова В.А. Научно-методические условия функционирования образовательного пространства // Вектор науки ТГУ. - № 3(3). - 2010. – С. 60-64.
6. Краснов Б.Ю. Научное обоснование совершенствования психиатрической помощи детскому населению крупного города (на примере Санкт-Петербурга) // Автореф. канд. мед. наук. - Санкт-Петербург. - 2015. - 23 с.
7. Мухаметзянов И.Ш., Храпаль Л.Р. Требования к педагогической продукции, реализованной на базе ИКТ (гигиенический аспект) // IV Международного научно-методического симпозиум «Электронные ресурсы в непрерывном образовании» («ЭРНО-2015») 27-30 сентября 2015 г. Анапа, 2015. - 254 С. - Стр. 65-70.
8. Петрова С.А. Информационные компьютерные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья «Применение инновационных технологий в образовании» «ИТО-Троицк-2013» // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tmo.ito.edu.ru/2013/section/222/96163/>
9. Роберт И.В., Прозорова Ю.А., Касторнова В.А. Основные понятия Единого информационного образовательного пространства / Ученые записки ИИО РАО. - Вып. 6. – М.: ИИО РАО, 2002. - С. 3-13.
10. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. - М.: ИИО

РАО, 2009. – 96 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.iiorao.ru/iio/pages/fonds/dict/>

11. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/2008/demo/zdr08.htm

12. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/family/2-4.xlsx

13. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/family/2-6.xls

14. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/family/2-7.xls

15. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/invalid/8-6.doc

16. /new_site/population/invalid/8-6.doc

17. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/invalid/8-4.doc

18. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/invalid/5-2.doc

19. Федеральный закон от 28 февраля 2012 г. N 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения

электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70143486/#ixzz3oQenWR44>

20. Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш., Мухаметзянова Ф.Ш. Организационно-педагогические условия создания информационно-коммуникационной образовательной среды в системе высшего профессионального образования / Л.Р. Храпаль, К.Ш. Шарифзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 4. - С. 21-27.

21. Шляхова Е.В. Социально-психологические факторы доверия пользователей к информации в электронной массовой коммуникации // Автореф. канд. психол. наук. – Москва. - 2013. - 27 с.

22. Мухаметзянов И.Ш. Формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды в условиях глобальной информатизации / Мухаметзянов И.Ш. // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 5(2). - С. 239-245.

23. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянов И.Ш., Храпаль Л.Р., Камалеева А.Р., Хадиуллина Р.Р. Экология комфортности виртуальной образовательной среды вуза физической культуры // Информатизация образования, 2015 // Материалы Международной научно-практической конференции / Сост. Э.М. Рафикова; Под ред. И.Ш. Мухаметзянова, Р.Р. Фахрутдинова. - Казань, 2015. - С. 31-51.

24. Шайхутдинова Г.А. Профессиональная культура как основа безопасности жизнедеятельности будущего специалиста Вестник НЦБЖД. - 2011. - № 4. - С. 75-80.

Сведения об авторе:

Мухаметзянов Искандар Шамилевич (г. Москва, Россия), доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ Институт управления образованием РАО, e-mail: ishm@inbox.ru

Data about the author:

I. Mukhametzyanov (Moscow, Russia), MD, Prof., chief researcher, FSBI Institute of education management RAO, e-mail: ishm@inbox.ru



УДК 317.5

АКТУАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Т.М. Трегубова, Н.В. Новожилова

Аннотация. В данной статье актуализируется проблема формирования здорового образа жизни студента медицинского колледжа, раскрываются современные подходы к данному процессу, подчеркивается значимость здоровья как социальной ценности; выделяются факторы, способствующие эффективности этого процесса. Рассматривается процесс формирования здорового образа жизни у студентов медицинского колледжа, основанный на рекомендациях национального проекта «Здоровье», приказов министерства здравоохранения РФ, а также на основе рекомендаций Всемирной организации здравоохранения.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, факторы, подготовка педагогов, подготовка студентов медицинского колледжа.

THE IMPORTANCE OF FORMATION OF A PRESENT MEDICAL COLLEGE STUDENT'S HEALTHY LIFESTYLE

T. Tregubova, N. Novozhilova

Abstract. The authors of the article touch upon the importance of the formation of healthy lifestyle of medical college students, current approaches to this process; the authors emphasize the significance of health as a social value; they pay attention to the factors that contribute to the effectiveness of the process. The authors investigate the process of formation of a healthy lifestyle among students of medical college that is based on the recommendations of the national project of "Health", the orders of the Ministry of Health of the Russian Federation as well as on the recommendations of the World Health Organization.

Keywords: health, healthy lifestyle, factors, teachers' training, training of medical students in medical college.

Реформы здравоохранения РФ, связанные с предоставлением медицинской помощи населению, были направлены на увеличение медицинского персонала из среднего звена и качество оказываемых ими услуг. Была проведена большая нормативно-законодательная работа, включающая в себя повышение значимости профессии медицинской сестры (приказ МЗ РФ № 4 от 09.01.2001 «Об отраслевой программе развития сестринского дела в Российской Федерации» и др.). В декабре 2005 года правительство Российской Федерации приняло национальный проект «Здоровье», в котором особое внимание было уделено роли медицинских сестер, применяющих профессиональные навыки в своей работе [3].

В документах Всемирной организации здравоохранения укрепление здоровья детей и молодежи, формирование здорового образа жизни, борьба с вредными привычками, профилактика употребления психотропных веществ выдвинуты как задачи первостепенной важности для развития общества и личности. Формирование здорового образа жизни выпускника медицинского колледжа предусматривает воспитание у всех субъектов позитивной, устойчивой ориентации на

сохранение здоровья как необходимого условия жизнеспособности и будущей эффективной профессиональной деятельности [1,2,5].

Одним из ведущих направлений, стремительно развивающихся в XXI веке процессов международной интеграции во всех сферах деятельности современного постиндустриального общества, является создание единого пространства в области образования. Указанный подход явился концептуальной базой, подписанной в 1999 г. Болонской декларацией, целью и основополагающим принципом которой является широкая интеграция образовательных систем стран Европейского региона с созданием единого образовательного поля, способного обеспечить высокую конкурентоспособность европейской системы в области образования в мировом масштабе. Сложившееся в Европе единое экономическое, финансовое и политическое пространство потребовало создания единой системы образования, предусматривающей приобретение, наряду с высоким уровнем теоретических знаний, необходимых умений и навыков.

Несомненно, здоровье является социальной ценностью и его сохранение определяется различными социокультурными факторами.

По мнению ряда ученых, охрану здоровья следует рассматривать как борьбу с патологией. При этом рассматривается альтернатива болезн-здоров. Однако существуют многочисленные переходные состояния между болезнью и здоровьем. Изучением этих понятий и призвана заниматься валеология – наука о здоровье, т.к. это не дань моде, а необходимость времени и ситуации в обществе.

Основным средством «научению здоровья» является педагогика. Даже слово «доктор» (лат.) в переводе «учитель». Педагоги – это те люди, которые всегда рядом с учащимися, формируют их поведенческий фактор и первыми соприкасаются с больными детьми, т.е. профессия педагога более, чем другая, имеет «человекоформирующий смысл». А для того, чтобы воспитать у студента потребность быть здоровым, научить повышению жизнестойкости педагог должен сам овладеть навыками валеологической культуры и быть в этом для окружающих личным примером. Следовательно, преподаватель обязан изучить принципы рационального питания, овладеть способами борьбы с гиподинамией, избавиться от вредных привычек, что позволит исключить факторы риска здоровья обучающихся. Здесь большую помощь могут оказать специальные курсы повышения квалификации преподавателей.

Важно акцентировать внимание преподавателей на возрастной психологии в процессе валеологического образования, в частности, на такие вопросы, как: психология здоровья, психические состояния, эмоции, стресс, неврозы, суицид, саморегуляция психических состояний, двигательная активность, «ролевые функции в жизнедеятельности, уверенность, достижение цели, смысл жизни, релаксация как основной источник эмоционального выживания, понятие «личность» и «индивидуальность» и др.» [5, с. 24].

Результаты нашей экспериментальной работы показали, что практические занятия для педагогов должны состоять из обучения методом аутотренинга и самовнушения, с учетом того, что в настоящее время у людей редко появляется возможность релаксации.

Также важным фактором является эффективное функционирование валеологической службы в колледже, которая, помимо консультаций студентов, проводит и

встречи с педагогами, где рассматриваются такие вопросы, как: организационные основы валеологической службы в колледже, направления работы валеологической службы, валеолог в колледже: его квалификационная характеристика и должностные функциональные обязанности, взаимодействие с медицинскими работниками колледжа, валеологическая консультативная сеть для студентов, их родителей, педагогов, изучение состояния здоровья обучающихся и уровня их осведомленности в организации здорового образа жизни.

Не вызывает сомнения тот факт, что в современном обществе существует проблема формирования здорового образа жизни, которую необходимо решать на научно-управленческом уровне, о чем свидетельствуют работы Вершинина В.С., Ефремова Д.В и др. В психолого-педагогических исследованиях рассматриваются психологические аспекты мотивации к ведению здорового образа жизни. К изучению вопросов формирования здорового образа жизни студентов медицинского колледжа обращается С.В. Салько. Большинство ученых склоняются к мнению, что на формирование здоровья каждого человека влияют: наследственная предрасположенность, факторы, окружающие человека, правильность ведения образ жизни. Немаловажную роль в сохранении здоровья играет и уровень развития медицинской науки, способности медиков оказать квалифицированную медицинскую помощь. К факторам, способствующим сохранению здоровья, относится и профилактика, проводимая медицинскими работниками среди населения.

Исследования Е.В. Соколовой, Р.С. Чистова, Е.Н. Яковлевой показали, что здоровый образ жизни может определяться демографическими показателями (полом, возрастом), семейным положением, уровнем образования, профессиональными особенностями, индивидуальными способностями, местом проживания, уровнем доходов человека и другими факторами.

Одно из направлений ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» – разработка программ формирования здорового образа жизни, включающих борьбу с наркоманией, алкоголизмом, табакокурением, профилактику инфекционных и соматических заболеваний. Федеральный закон призывает граждан стремиться вести здоровый образ жизни.

Основной формой работы с населением является информирование граждан о факторах риска для здоровья. К поведению этой формы работы привлекаются и студенты Казанского медицинского колледжа, которые во время прохождения практики по профилю специальности, учебно-производственной практики проводят профилактическую работу с населением.

С введением ФГОС СПО нового поколения увеличилось количество часов, отведенных на занятия доклинической практикой, в связи с чем студенты Казанского медицинского колледжа имеют возможность заниматься этим видом практики как в стенах колледжа, так и в лечебных учреждениях города. Во время проведения занятий доклинической практикой в стационарах и поликлиниках города студенты имеют возможность при общении с пациентами провести беседы о правильном питании, вреде алкоголизма и табакокурения, профилактике различных заболеваний, сформировать мотивацию к занятиям физкультурой и спортом. В соответствии с положениями ФГОС СПО выпускникам медицинских учреждений среднего звена предписывается проведение профилактических мероприятий. Умение проведения профилактической работы формируется у студентов Казанского медицинского колледжа во время занятий по клиническим дисциплинам.

При подготовке к проведению бесед с пациентами о ведении здорового образа жизни, студенты усваивают принцип: болезнь легче предотвратить, чем лечить, избавляются от вредных привычек, становятся приверженцами рационального питания, ведут правильный режим дня, записываются в спортивные секции, проявляют больше усердия во время занятий физкультурой.

В связи с тем, что в юном возрасте происходит становление личности, формируются привычки, складывается определенный образ жизни, целесообразно направить усилия на формирование здоровья молодежи как основы будущего экономического развития страны.

Поскольку с 2011 года в Казанский медицинский колледж осуществляется прием абитуриентов не только на базе 11, но и на базе 9 классов, а это по сути еще школьники, классным руководителям приходится прикладывать много усилий, чтобы сформировать у этого контингента студентов мотивацию к ведению здорового образа жизни.

С этой целью классные руководители групп посвящают классные часы разъяснению методов формирования здорового образа жизни, проводят индивидуальные беседы со студентами и их родителями.

Значительную роль в пропаганде здорового образа жизни в Казанском медицинском колледже играет воспитательный отдел. Организуя для студентов первого курса лекции, проводимые приглашенными специалистами лечебных учреждений, сотрудники воспитательного отдела стараются довести до сведения студентов данные о состоянии здоровья населения Казани, обучить методам профилактики инфекционных заболеваний, заболеваний, передающихся половым путем, методам борьбы с вредными привычками.

Как показали наши наблюдения, успеваемость студентов напрямую зависит от состояния здоровья. Часто болеющие студенты пропускают занятия, не получают полный объем информации и, следовательно, имеют более низкий уровень успеваемости.

Д.С. Сомов предлагает создать социально ориентированные программы, которые будут направлены на формирование у всех студентов навыков критического мышления для анализа различных негативных социальных явлений, что будет приводить к осознанию студентами и общечеловеческих ценностей и ценностных ориентаций нынешнего демократического общества [4].

Научно-теоретический анализ психолого-педагогической литературы, практики профессиональной подготовки среднего медицинского персонала позволяют прийти к таким выводам: потребность нашего общества в медицинском персонале среднего звена, который обладает высоким уровнем профессиональных компетенций, с каждым годом возрастает; возникла необходимость проводить учебный процесс в медицинском колледже на основе компетенций – это является одним из ведущих принципов в педагогике профессионального образования; внутренние закономерности процесса обучения должны отвечать современным требованиям.

Одновременно укажем, что формирование здорового образа жизни у будущих медицинских работников является также важной задачей и требует фундаментальных исследований с использованием современной методологии.

Литература:

1. Мухаметзянов И.Ш. Формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды в условиях глобальной информатизации / Мухаметзянов И.Ш. // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 5(2). - С. 239-245.
2. Мухаметзянова Ф.Ш., Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш. Организационно-педагогические условия создания информационно-телекоммуникационной образовательной среды в системе повышения квалификации педагогов // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 4. - 21 с.
3. Приказ МЗ РФ: № 4 от 09.01.2001 «Об отраслевой программе развития сестринского дела в Российской Федерации». – 2001. (ред. 2013г.). – 87 с.
4. Сомов Д.С. Здоровый образ жизни как объект педагогической деятельности // Гуманизация образования. - № 5. – 2009.
5. Трегубова Т.М. Международные проекты в области поликультурного образования студентов в ситуации террористических угроз // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. – С. 50-55.

Сведения об авторах:

Трегубова Татьяна Моисеевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы Российской академии образования», e-mail: tmtreg@mail.ru

Новожилова Наталья Викторовна (г. Казань, Россия), преподаватель ГАОУ СПО «Казанский медицинский колледж».

Data about the authors:

T. Tregubova (Kazan, Russia), doctor of education, full professor, lead staff scientist at the Federal state budget scientific institution “Institute of the problems of national and ungraded school of the Russian academy of education”, e-mail: tmtreg@mail.ru

N. Novozhilova (Kazan, Russia), lecturer at Kazan Medical College.



УДК 377

РАБОТА ПО ПРОГРАММЕ «НАЧАЛЬНОЙ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ» С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.С. Игонова, А.Б. Лагутин

Аннотация. В статье рассматриваются содержание и результативность занятий начальной спортивной подготовкой детей 4 – 7 лет в детско-юношеском гимнастическом клубе «Тривим» города Москвы. Двигательным содержанием «Программы» послужили упражнения основной гимнастики, ориентированные на разностороннюю физическую подготовку, формирование двигательных умений универсального характера и развитие способности быстро и прочно осваивать новые формы движений. При реализации программы широко использовались приёмы психолого-педагогического воздействия, формирующие мотивацию к систематическим занятиям спортивными упражнениями. Моторная составляющая результативности занятий по экспериментальной программе определялась тестами, оценивающими уровень технико-физической подготовленности детей, мотивационная – методами практической психологии.

Ключевые слова: начальная спортивная подготовка, дети дошкольного возраста, общеразвивающая (основная) гимнастика, обучение двигательным действиям, мотивация к занятиям спортом.

WORKING WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE UNDER THE PROGRAM OF THE "INITIAL SPORTS TRAINING"

E. Igonova, A. Lagutin

Abstract. The article examines the content and effectiveness of the initial sports training of children of 4 – 7 years old in youth gymnastic club "Trivim" of Moscow. The motive content of the Program is the exercise of basic gymnastics focused on the miscellaneous physical preparation, formation of the motor abilities of unique nature and development of the ability to master new modes of motion quickly. When implementing the Program the methods of psychological and pedagogical influence are widely used, they help to start the regular exercises. The motor component of the effectiveness of training under the pilot program was determined by tests that estimate the level of technical and physical proficiency of children, the motivational component – by the methods of practical psychology.

Keywords: initial sports training, preschool children, general developmental (basic) gymnastics, training motive actions, motivation to exercise.

Физкультурно-спортивное образование детей рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Физкультурно-оздоровительная и спортивная работа в системе дошкольного и школьного образования детей ориентирована на формирование приверженности к здоровому образу жизни, гармоничное физическое развитие, а также воспитание спортивного резерва нации.

Целью проведённого нами исследования явилось экспериментальное обоснование эффективности разработанной нами программы занятий начальной спортивной подготовки с детьми среднего и старшего дошкольного возраста.

Рабочей гипотезой исследования послужило предположение о том, что занятия по программе начальной спортивной подготовки, основное двигательное содержание которой составляют привлекательные и доступные детям упражнения общеразвивающей

(«основной») гимнастики с выраженной координационно-двигательной направленностью, позволят поднять уровень физической подготовленности детей, улучшат их способность к обучению спортивным упражнениям и сформируют устойчивый интерес к систематической двигательной активности.

Двигательное содержание экспериментальной программы осваивалось детьми в течение 3 лет.

В течение первого года обучения на этапе *начального формирования базовых прикладных умений* продолжительностью 68 учебных часов на занятиях с детьми 4 – 5 лет решались задачи укрепления здоровья и физического состояния детей, освоения основ технико-правильного выполнения упражнений прикладного характера.

Двигательное содержание занятий составляли: разнообразные виды ходьбы, бега, подскоков с продвижением вперёд, передвижения в смешанном упоре,

выполняемые как на обычной, так и на ограниченной опоре; доступные детям варианты лазания; упражнений с бросками, ловлей и ведением мяча; простейшие акробатические упражнения; комплексы упражнений общей физической подготовки с двигательнo-координационной доминантой.

В процессе занятий широко использовались разнообразные педагогические приёмы, воспитывающие у детей привычку к систематическим занятиям физическими упражнениями.

Второй год обучения детей 5 – 6 лет был направлен на формирование базовых спортивно-прикладных умений и продолжался 87 учебных часов.

Двигательное содержание занятий составляли: более сложные варианты освоенных ранее упражнений прикладного характера; простейшие упражнения в висах и упорах на гимнастических снарядах; структурно более сложные акробатические упражнения и их соединения; комплексы упражнений общефизической и двигательнo-координационной подготовки.

Педагогические воздействия воспитательного характера были направлены на формирование у детей волевого комплекса, являющегося неременным атрибутом спортивной деятельности, а также обучения их нормам и правилам бесконфликтного социального поведения.

Третий год занятий с детьми 6 – 7 лет, продолжительностью 153 учебных часа, был направлен на формирование универсальных спортивных умений и повышение адаптационных возможностей детей к занятиям начальной подготовкой в видах спорта со

сложной координацией движений, спортивных играх, циклических локомоциях.

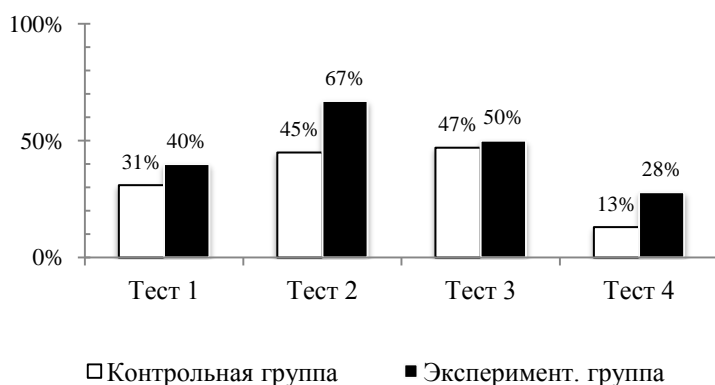
На этом этапе решался широкий спектр новых задач: дальнейшее повышение уровня общей физической и функциональной подготовленности, совершенствование ранее разученных прикладных и освоение новых, более сложных спортивных упражнений: акробатических; в висах и упорах на гимнастических снарядах; опорных и без опорных прыжков; гимнастических полос препятствий прогрессирующей сложности, включающих задания, подобранные в соответствии с физиологическими механизмами развития двигательнo-координационных способностей.

Участие в спортивных соревнованиях и подготовка к ним позволяла формировать у детей волевой комплекс, целеустремлённость, мотивацию к дальнейшим занятиям спортом.

Результаты исследования:

Проверкой эффективности экспериментальной программы послужили результаты педагогического эксперимента, в котором приняли участие 42 ребёнка дошкольника в возрасте 4 – 7 лет. Контрольная группа численностью 21 человек занимались на базе детского сада № 2053 г. Москвы по государственной программе. Вторая группа такой же численности, идентичная контрольной по стартовым параметрам моторной подготовленности, занималась в гимнастическом клубе «Тривим» г. Москвы по экспериментальной программе.

По завершению эксперимента был проведён контроль динамики физической подготовленности детей, с использованием батареи двигательных заданий (тестов), см. рис. 1.



Тест 1. Прыжок в длину с места
Тест 2. Наклон вперед сидя
Тест 3. Челночный бег 2x10
Тест 4. Повторное сгибание и разгибание туловища за 30 с.

Рисунок 1. – Динамика среднегрупповых результатов детей контрольной и экспериментальной групп при выполнении тестов на силовые способности и общую гибкость в процентах от исходного уровня

Отдельные проявления силовых способностей измерялись при помощи прыжка в длину с места; удержания виса на согнутых руках; повторных сгибаний-разгибаний туловища из положения «сидя» за 30 сек; челночного бега на дистанции 2 по 10 метров.

Общая гибкость измерялась показателями наклона вперёд сидя. Для измерения уровня двигательной-координационной подготовленности детей применялась следующая батарея тестов: «Жучок», «Парные картинки», «Восьмёрка», тест на баллистическую координацию; прыжки в глубину по разметке; метание мяча в горизонтальную цель; бег на время по

гимнастической скамейке; удержание стойки на одной ноге с закрытыми глазами.

Анализ полученных результатов позволяет говорить о превалировании результатов детей, занимавшихся по экспериментальной программе, во всех видах испытаний, однако проверка на однородность среднегрупповых показателей обеих групп методами математической статистики не подтвердила достоверность различий, за исключением теста «наклон вперед сидя».

Иная картина наблюдалась при выполнении тестов, измеряющих динамику развития двигательной-координационных способностей детей обеих групп, см. рис.2.

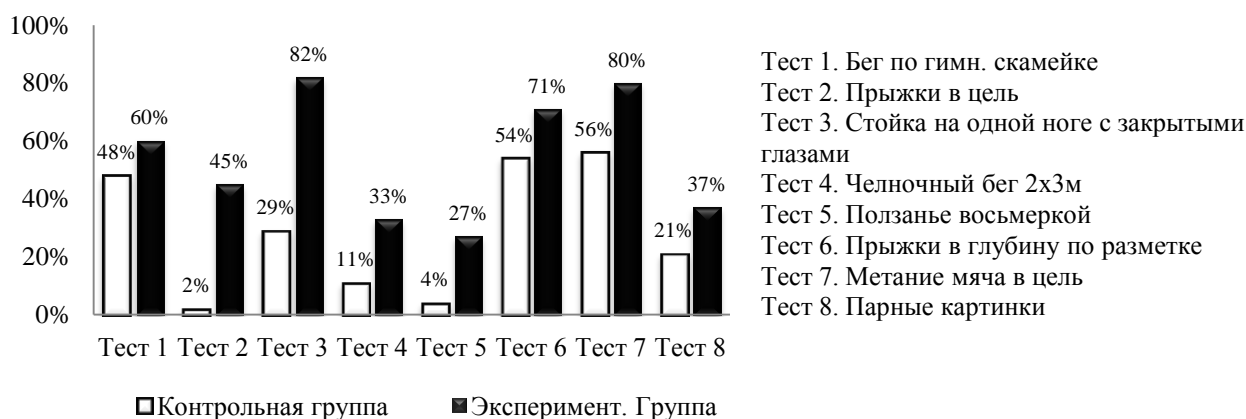


Рисунок 2. – Динамика среднегрупповых результатов детей контрольной и экспериментальной групп при выполнении тестов на двигательные-координационные способности в процентах от исходного уровня

Результаты тестирования динамики уровня технико-физической подготовленности детей позволяют сделать вывод о том, что занятия по экспериментальной программе оказали положительное влияние на моторику и физическую подготовленность детей-дошкольников, принявших участие в эксперименте.

Другой задачей исследования явилось изучение влияния занятий по экспериментальной программе на способность осваивать новые формы движений. Для её решения в конце трёхгодичного цикла занятий по экспериментальной программе был проведён педагогический эксперимент, позволивший дать сравнительную оценку способности испытуемых к обучению двигательным действиям. Для этого использовались следующие двигательные задания:

1. Прохождение полосы препятствия с включением ранее не известных детям разнообразных по характеру и структуре двигательных действий.

2. Выполнение серии упражнений общеразвивающего характера (ОРУ) с использованием показа как основного способа создания представления о движениях.

3. Самостоятельное разучивание переворота в сторону («колеса») с использованием видеоматериала.

Полученные результаты (рис.3) позволяют сделать вывод о том, что занятия по экспериментальной программе начальной спортивной подготовки детей дошкольного возраста с использованием привлекательных и доступных им упражнений основной гимнастики позволяют улучшить их способность быстрее и качественнее осваивать новые формы движений, расширяя индивидуальный запас моторных умений.

Ещё одной задачей исследования явилось определение приёмов педагогического воздействия, позволяющих формировать мотивацию к занятиям спортом у детей дошкольного возраста. Зная, что движет человеком, побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе действий, можно

разработать эффективную систему методов тренировочной деятельности [6].

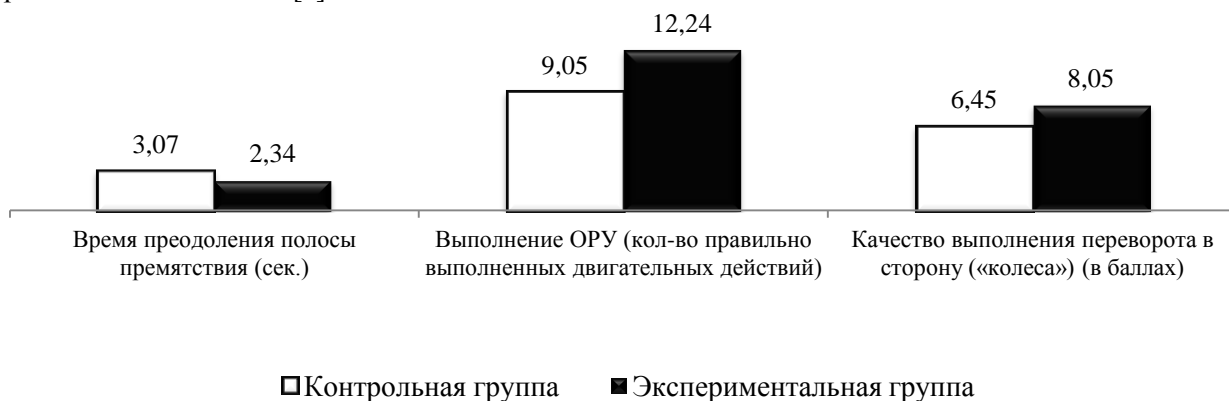


Рисунок 3. – Результаты контрольной и экспериментальной групп, полученные при тестировании способности к обучению двигательным действиям, в абсолютных показателях

Анализ литературных источников, педагогические наблюдения, беседы с педагогами-дошкольниками и тренерами групп начальной подготовки позволили выделить факторы, побуждающие детей дошкольного возраста заниматься организованной двигательной активностью, а также определить и систематизировать приёмы педагогического воздействия их формирующие.

Первая группа – приёмы, создающие положительный эмоциональный фон занятий, приёмы с использованием игрового и соревновательного метода при выполнении двигательных заданий и обучении двигательным действиям, приёмы вербального воздействия, стимулирующие активность детей на занятии.

Вторая группа – приёмы педагогического воздействия, акцентирующие внимание на положительных примерах поведения, связанных с проявлением собранности, трудолюбия и целеустремлённости.

Третья группа – положительная оценка итогов каждого занятия с выделением детей, достигших «маленьких побед над собой».

Четвёртая группа – приёмы демонстрации положительных изменений в физическом развитии человека, которые происходят при систематических занятиях гимнастическими упражнениями и индивидуальные и групповые беседы с родителями по вопросам, связанным с учебно-тренировочным процессом.

Пятая группа приёмов направлена на создание благоприятного психологического климата в детском коллективе, атмосферы взаимного уважения, доверия, поощрения разумного риска, проявления терпимости к ошибкам и неудачам, связанным с активизацией досуговой деятельности детей,

проведение тематических бесед, экскурсий и т.д.

С целью изучения динамики мотивационного профиля детей, занимавшихся по программе начальной спортивной подготовки, в начале и по завершению эксперимента было проведено конкретное социологическое исследование, в ходе которого детям было предложено под руководством педагога дать ответы на вопросы формализованного опросника, выбирая из предложенных вариантов побудительных причин посещения занятий десять наиболее значимых.

Анализ результатов анкетирования показал, что ведущими факторами, определяющими желание детей систематически заниматься физическими упражнениями, на начальном этапе социологического исследования являлись:

– *потребность в одобрении* со стороны родителей, родственников, друзей за достигнутые результаты, посещения спортивной секции;

– *стремление к самосовершенствованию*, выраженное в желании стать сильным, ловким, быстрым, выносливым;

– *повышение престижа, желание признания заслуг*, выраженные привлечением к себе особого внимания, желанием достичь успеха любой ценой, в том числе незаслуженного.

Выявленные мотивы, по нашему мнению, не являются осознанными побудителями к тренировочной деятельности и характерны для детей, не владеющих знаниями о полезности занятий, об их положительном влиянии на развитие личности.

В ходе эксперимента нами использовались перечисленные выше приемы педагогического

воздействия, направленные на формирование мотивации к занятиям спортом. Для выявления динамики результатов, полученных в ходе эксперимента, было проведено повторное анкетирование, результаты которого показали следующее.

1. У детей, занимавшихся по экспериментальной программе, повысилась потребность в занятиях физическими упражнениями, связанная с получением новых ощущений и эмоциональных переживаний, возникающих при освоении новых упражнений и двигательных заданий.

2. Значительная положительная динамика отмечена также в отношении с педагогом, являющихся важным фактором формирования у ребёнка устойчивой мотивации к занятиям спортом. В значительной степени это может быть объяснено разумным и уместным применением различных видов поощрений и наказаний, своевременной помощью в ситуациях, связанных с затруднениями в обучении.

3. Значимым фактором для формирования потребности в занятиях спортивными упражнениями явилась организованная педагогом внутренировочная деятельность детей (поездки на соревнования, экскурсии, участие в мероприятиях клуба с показательными выступлениями и т.п.), показатели которой как мотивирующего фактора значительно увеличились в ходе эксперимента.

4. Приобретения для жизни полезных умений и знаний, стремление к самосовершенствованию, дружеские отношения в коллективе также послужили факторами, формирующими мотивацию к систематическим посещениям занятий.

5. Напротив, такие факторы, как получение материальных благ, повышение престижа и желание спортивной славы, оказались значительно менее выражены, чем в начале эксперимента, что, на наш взгляд, связано с более ясным осознанием детьми положительного влияния двигательной активности на показатели своего физического развития.

Изменение среднегруппового мотивационного профиля испытуемых, произошедшее в процессе эксперимента, представлено на рисунке 4.

Социологическое исследование показало, что факторами, эффективно способствующими формированию у детей дошкольного возраста мотивации к систематической двигательной активности, являются: систематически передаваемая детям в процессе занятий информация о пользе занятий и важности двигательной активности в физическом развитии человека; поддержание позитивного эмоционального фона занятий, а также использование большого разнообразия доступных детям двигательных заданий, позволяющих получать новые двигательные ощущения.



1 – общение в коллективе; 2 – отношение к тренеру; 3 – познавательный мотив; 4 – внутренировочная деятельность; 5 – стремление к самосовершенствованию; 6 – получение материальных благ; 7 – получение удовольствия и новых ощущений; 8 – приобретение полезных знаний и умений; 9 – потребность в одобрении со стороны значимых взрослых; 10 – желание получить социальное признание, прославиться.

Рисунок 4. – Среднегрупповой мотивационный профиль детей экспериментальной группы до и после эксперимента

В целом по результатам исследования нами сделаны следующие выводы:

1. Занятия по экспериментальной программе статистически достоверно улучшили показатели силовых способностей и общей гибкости испытуемых (среднегрупповой прирост признаков соответственно составил 27% и 22%), что может быть объяснено тем, что детям в процессе занятий был предложен широкий ассортимент доступных и привлекательных средств общеразвивающей гимнастики, оказавший положительное разностороннее влияние на уровень их физической подготовленности.

2. У детей, принимавших участие в эксперименте, значительно улучшились в целом показатели *развития двигательных-координационных* способностей (у мальчиков – на 65% к исходному уровню, у девочек – на 109%). При этом:

- наиболее выражено динамика результатов наблюдалась в проявлении способности к реакции и ориентации в пространстве (тесты «челночный бег», «парные картинки», «восьмерка», «баллистическая координация»), где среднегрупповой прирост признака составил 35% и результаты всех тестовых заданий оказались статистически достоверными;

- наименее выражено изменились показатели способности управлять субдоминантными конечностями и дифференцировать параметры двигательных действий, где среднегрупповой прирост признака, определяемый тестом «прыжок в глубину по изменяющейся разметке», составил 17%. При этом проверка результатов методами математической статистики показала недостоверность полученных различий. Напротив, среднегрупповой прирост теста «метание мяча в цель» составил 24%, что является статистически достоверным результатом;

- необходимо отметить, что исследованные нами проявления силовых способностей детей 4 – 7 лет оказались наименее чувствительны к влиянию занятий по экспериментальной программе, что, по нашему мнению, объясняется морфофункциональными особенностями развития детей 4 – 7 лет в онтогенезе.

3. Результаты педагогического эксперимента позволили убедиться в том, что у детей седьмого года жизни, занимавшихся по экспериментальной программе, заметно

улучшилась способность к запоминанию двигательной информации, умению четко и ритмично воспроизводить по памяти разученные упражнения, накапливать двигательный опыт и видоизменять его в зависимости от характера поставленной задачи:

- при разучивании двигательной композиции, составленной из 16 движений различными частями тела среднегрупповой показатель правильно воспроизведенных по памяти движений детьми экспериментальной и контрольной групп достоверно различался, составляя соответственно 12 и 9 движений;

- преимущество детей экспериментальной группы в проявлении способности к быстрому перестроению двигательных действий составило 0,73 сек., (контрольная группа – 3,07 с., экспериментальная – 2,34 с.) при достоверном различии этих показателей;

- в способности к обучению двигательным действиям, используя визуальный и вербальный образ разучиваемого движения как основу создания двигательных представлений на начальном этапе обучения, среднегрупповые оценки итогового тестирования техники выполнения акробатического упражнения «*переворот в сторону*» («колесо») составили: у экспериментальной группы – 8,05 балла, у контрольной – всего 6,45 балла при статистически достоверном различии результатов.

4. Исследование факторов, позволяющих формировать мотивацию к занятиям спортом у детей дошкольного возраста, показало, что:

- наиболее значимыми факторами, формирующими мотивацию детей к систематической спортивно-двигательной активности, являются: получение новых двигательных ощущений; конструктивные и взаимно уважительные отношения между учениками и педагогом; разумно организованная педагогом внутренировочная совместная познавательная-рекреационная деятельность;

- действенными психолого-педагогическими приемами, способствующими формированию у детей дошкольного возраста мотивации к систематической спортивно-двигательной активности, являются: беседы о пользе занятий и важности двигательной сферы в развитии личности человека; поддержание позитивного эмоционального фона занятий; приёмы педагогического воздействия, направленные

на создание благоприятного психологического климата в детском коллективе.

Литература:

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
2. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
3. Москатова А.К. Спортивная физиология: учебно-методическое пособие для студентов и слушателей ИПК и ППК РГУФК. – Москва; РИО РГУФК, 2007. – С. 110.
4. Пензулаева Л.И. Оздоровительная гимнастика для детей дошкольного возраста (3 – 7 лет). – М.: Гуманит. изд. цент ВЛАДОС, 2002. – 128 с.
5. Семенов Л.П. Веселая гимнастика: сб. упражнений и методических рекомендаций для студентов и преподавателей РГАФК / Л. Семенов, В. Козлов // Российская государственная академия физической культуры. – М., 1998. – 48 с: ил.
6. Родионов А.В. Психология физической культуры и спорта: учебник для вузов. – М.: Академический проект; Фонд "Мир", 2004. – 576 с.
7. Kretti B.J. Psychology in modern sport. – М.: FiS, 1978. – 224 p.
8. Krug J. Computer aided feedback in technique training // Book of abstracts of World Congress of Performance Analysis of Sport VIII / Edited by Peter O'Donoghue and Anita Hökelmann. – 2008. – P. 23.
9. Martin D. Training in Kindes and Jugendalter. – Schorndor. – 1998. – 274 p.

Сведения об авторах:

Игонова Екатерина Сергеевна (г. Москва, Россия), аспирантка, кафедра ТиМ гимнастики Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), e-mail: katu_koch@mail.ru

Лагутин Андрей Борисович (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, профессор, кафедра ТиМ гимнастики Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК).

Data about the authors:

E. Igonova (Moscow, Russia), postgraduate student at the Department of Gymnastics of Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism, e-mail: katu_koch@mail.ru

A. Lagutin (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, full professor, the Department of Gymnastics of Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism.



УДК 370.12

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЛИЦ РАЗНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СТАНДАРТНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ

Р.Р. Набиуллин, И.Г. Хурамшин, С.С. Русакова

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что современные требования в области образования и воспитания обучающихся вынуждают пересмотреть организационные вопросы учебного процесса. В связи с этим данная статья направлена на выявление характера умственной деятельности испытуемых при выполнении двигательной нагрузки. В статье представлены показатели умственной деятельности, а полученные данные обоснованы с учетом характера двигательной деятельности. Материалы статьи представляют практическую ценность для педагогов-тренеров в процессе организации учебно-тренировочных занятий по спортивному туризму и ориентированию.

Ключевые слова: физическая подготовка, умственная деятельность, физические упражнения, двигательные действия, физическая подготовленность.

THE ANALYSIS OF THE INDICATORS OF MENTAL ACTIVITY OF PEOPLE OF DIFFERENT AGES DURING THE PHYSICAL EXERCISES

R. Nabiullin, I. Khuramshin, S. Rusakova

Abstract. The article considers to be relevant due to the fact that the modern requirements in the sphere of education and training of students force to revise the organizational issues of the educational process. In this context the article aims at identifying the nature of the mental activity of test persons during the physical activity. The author presents the indicators of mental activity while the data received is justified with a glance to the character of physical activity. The data of the article is of practical value for the teacher trainers to implement it in the process of arrangement of studying and training lessons of sport tourism and orientation.

Keywords: physical training, mental activity, physical exercise, physical actions, physical fitness.

Физическая нагрузка на фоне напряженной умственной деятельности в период сдачи экзаменов является дополнительным фактором раздражения и стресса. Увеличение объема и интенсивности выполняемой физической нагрузки в процессе тренировочной деятельности способствует совершенствованию адаптационных возможностей центральной нервной системы, повышению умственной работоспособности и мышечной тренированности организма студентов. Выполнение физических упражнений и занятия спортом утомленного умственным трудом человека рассматриваются как средство активного отдыха, обеспечивающее оптимальное функционирование организма, сохраняя высокую работоспособность [4, с. 2 – 5].

Изменение показателей характера умственной деятельности можно изучать с использованием буквенной корректурной пробы по таблице В.Я. Анфимова [2, с. 41 – 50] в редакции В.В. Розенблатта и Ю.В. Калинина [6, с. 227 – 250]. Так как эта методика давно апробирована и в настоящее время применяется [5, с. 87 – 93].

Известно, что корректурная проба по таблице В.Я. Анфимова представляет собой

один из вариантов дозированных заданий и даже при некоторых ее недостатках имеет ряд существенных преимуществ: за короткое время и у большого количества исследуемых можно выявить важные стороны функционального состояния центральной нервной системы и их сдвиги в отдельных интервалах времени; не утомляет студентов и не нарушает обычного течения педагогического процесса. Изучение показателей корректурной пробы по таблице В.Я. Анфимова позволяет обосновать динамику взаимовлияния и взаимозависимости физической и умственной деятельности, успеваемости студентов как показателя их адаптации к образовательному процессу во время учебной и спортивной деятельности одновременно.

С.В. Хрущевым [7, с. 66 – 91] показано, что с повышением коэффициентов умственной деятельности у многих школьников и студентов отмечается изменения в состоянии здоровья. К таким изменениям относятся нарушение осанки, сколиозы, близорукость (миопия слабой и средней степеней), нервно-психическая неустойчивость, снижение функциональной возможности кардио-респираторной системы, лабильность регуляции деятельности сердца и сосудов с преобладанием тонуса симпатического

отдела вегетативной нервной системы, снижение сопротивляемости организма, которое играет значительную роль в высокой заболеваемости организма.

Процесс формирования человека предусматривает методически правильный подбор умственной и физической нагрузок в соответствие с анатомо-физиологическими особенностями и требует научного доказательства. Многократными экспериментальными исследованиями установлено, что дозированная с учетом возраста занимающихся специфическая физическая нагрузка (тренировка организма) стимулирует процесс умственной деятельности, а это способствует формированию здорового мышления и гибкости ума, что является основой в воспитании современного человека на всех уровнях системы образования [3, с. 23; 1, с. 80 – 84; 5, с. 87 – 93].

Положительное влияние систематических занятий двигательными действиями на умственную деятельность не является частным случаем, характерным только для решения умственной задачи. Различные занятия двигательными действиями направлены, в том числе, к изменению соотношения показателей характера умственной деятельности. В этом немаловажный интерес наших исследований. Следовательно, занятия различными видами двигательной деятельности можно рекомендовать как один из методов повышения уровня физического развития, характера умственной деятельности, успеваемости в учебе и понижения степени напряжения адаптивных механизмов к образовательному процессу.

В связи с актуальностью изучаемой проблемы нами была определена цель работы: проведение сравнительного анализа показателей умственной деятельности у лиц разного возраста до и после выполнения стандартной физической нагрузки.

Исходя из поставленной цели, были определены следующие задачи:

1. Изучить соотношение отдельных показателей умственной деятельности у лиц разного возраста на фоне выполнения стандартной физической нагрузки.

2. Анализировать соотношения показателей умственной деятельности у лиц разного возраста и уровня двигательной подготовленности.

Наши исследования были проведены в период с 2012 по 2015 годы. Участники эксперимента разделены на 6 групп с учетом возраста и уровня двигательной подготовленности.

Первая группа – учащиеся сельской местности в 12 – 14 лет, занимающихся дополнительно в объединении «Спортивно-оздоровительный туризм». Вторая группа – ученики сельской местности в 12 – 14 лет, специально не занимающихся спортивным туризмом. Третья группа – школьники в возрасте 10 – 11 лет, целенаправленно не занимающихся туристским многоборьем. Четвертая группа – студенты 2 курса 2014 – 2015 учебного года Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, специализирующиеся по разным видам спорта. Пятая группа – студенческая сборная команда по спортивному туризму и спортивному ориентированию Поволжской государственной академии физической культуры спорта и туризма. Шестая группа – профессиональные фигуристы города Казани.

Для определения показателей умственной деятельности была использована корректурная проба в виде буквенной таблицы В.Я. Анфимова (1911). Нами определены соотношения следующих показателей умственной деятельности до и после выполнения стандартного физического упражнения в виде челночного бега 3 раза по 10 метров внутри каждой изученной нами группы: количество просмотренных букв (К), коэффициент продуктивности (П), коэффициент точности (Т), коэффициент умственной работоспособности (УР).

При анализе соотношений показателей количества просмотренных знаков самый высокий коэффициент нами обнаружен у сборной команды студентов по туристскому многоборью и спортивному ориентированию (1,09 единиц), а самый низкий – у фигуристов-одиночников (0,87 единиц), см. рис. 1.

Соотношение показателей продуктивности до и после выполнения двигательных действий относительно высокий у сборной команды студентов по туристскому многоборью и спортивному ориентированию (1,12 единиц), а самый низкий – у фигуристов-одиночников (0,85 единиц), см. рис. 2. При этом у фигуристов после выполнения физической нагрузки показатели продуктивности умственной деятельности уменьшаются. Представленные группы не имеют максимальное значение коэффициента продуктивности среди изученных нами лиц. При анализе соотношений показателей точности просмотренных знаков до и после выполнения физической нагрузки самый высокий коэффициент выявлен у учеников 10 – 11 лет

(1,31 единицы), а самый низкий – у фигуристов-одиночников (0,99 единицы), см. рис. 3.

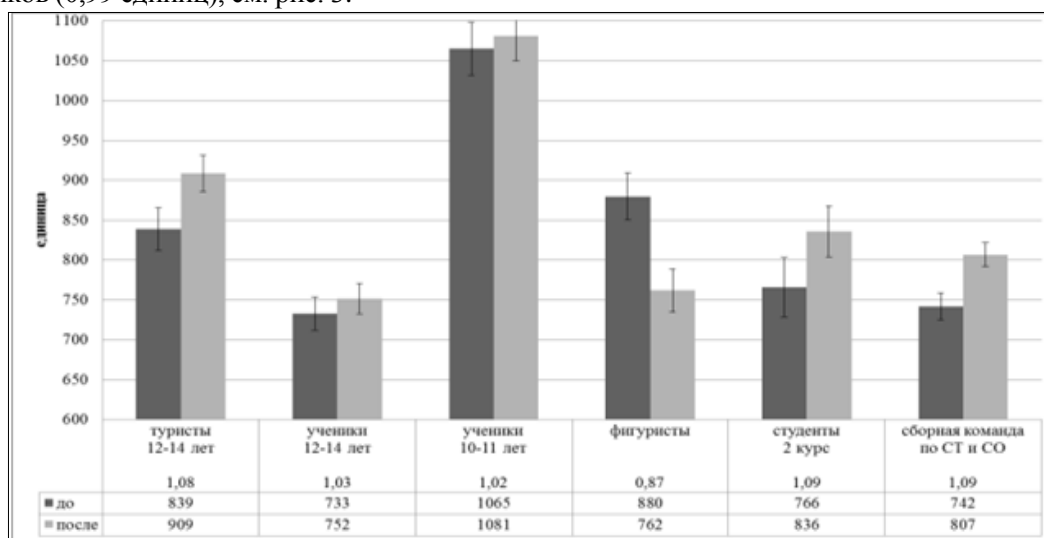


Рисунок 1. – Соотношение показателей количества просмотренных знаков у лиц, занимающихся различными видами деятельности при выполнении корректурной пробы по таблице Анфимова до и после выполнения стандартной физической нагрузки (единица)

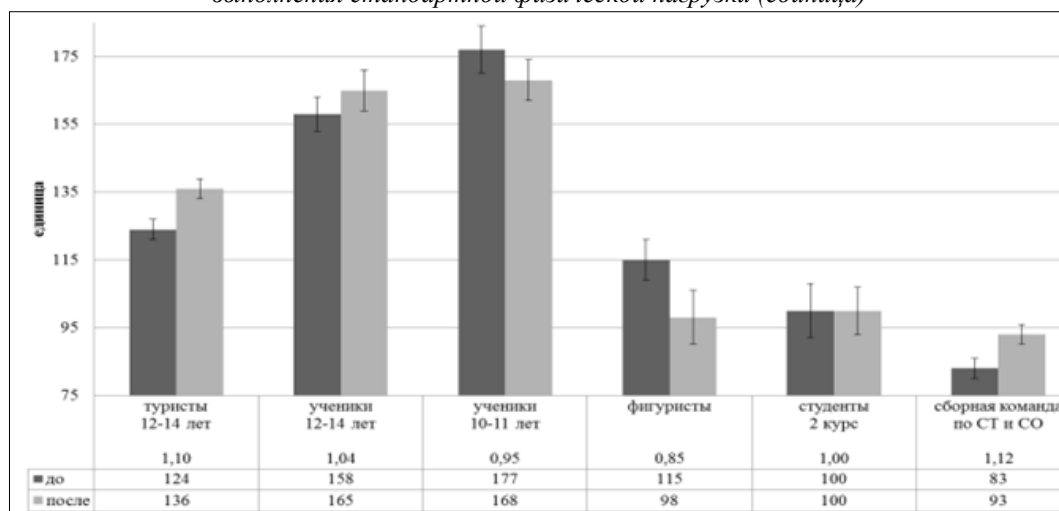


Рисунок 2. – Соотношение показателей коэффициента продуктивности у лиц, занимающихся различными видами деятельности при выполнении корректурной пробы по таблице Анфимова до и после выполнения стандартной физической нагрузки (единица)

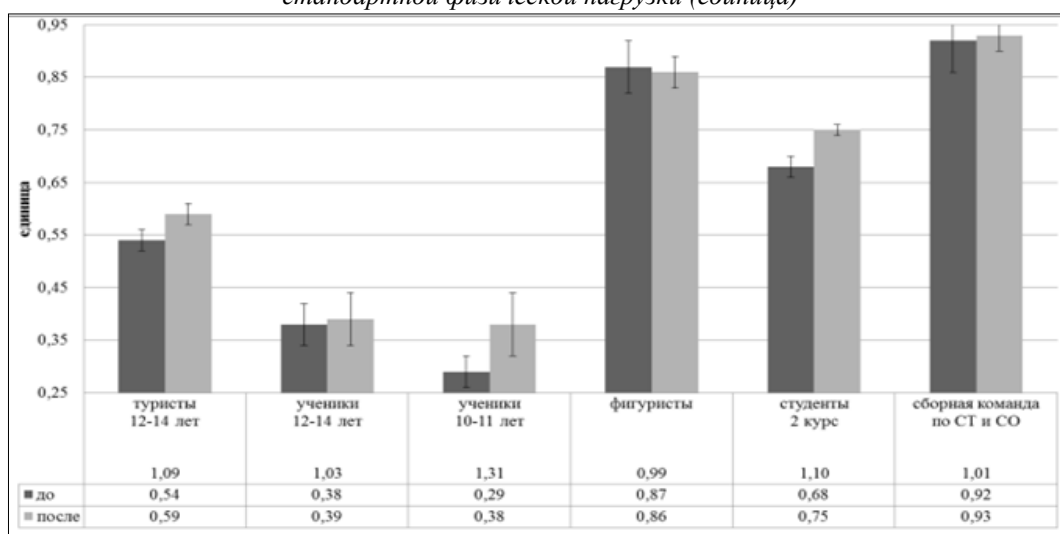


Рисунок 3. – Соотношение показателей коэффициента точности у лиц, занимающихся различными видами деятельности при выполнении корректурной пробы по таблице Анфимова до и после выполнения стандартной физической нагрузки (единица)

При этом ученики 10 – 11 лет имеют минимальные значения коэффициента точности среди изученных нами лиц после выполнения физической нагрузки.

Анализ соотношения показателей умственной работоспособности до и после выполнения двигательных действий позволяет говорить о том, что самый высокий коэффициент нами выявлен у детей 10 – 11 лет

(1,3 единицы), а самый низкий – у фигуристов (0,87 единицы), см. рис. 4. Необходимо отметить, что среди представленных групп на всех этапах экспериментальных исследований максимальные значения показателей умственной деятельности определены у сборной команды студентов по туристскому многоборью и спортивному ориентированию.

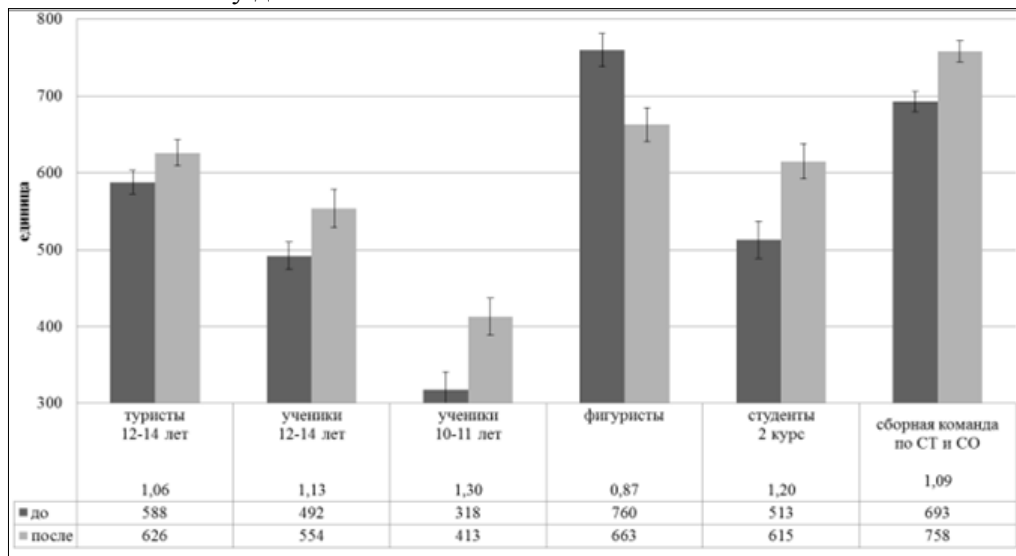


Рисунок 4. – Соотношение показателей коэффициента умственной работоспособности у лиц, занимающихся различными видами деятельности при выполнении корректурной пробы по таблице Анфимова до и после выполнения стандартной физической нагрузки (единица)

По итогам сравнительного анализа в изученных нами экспериментальных группах соотношения показателей характера умственной деятельности по методике В.Я. Анфимова до и после выполнения физической нагрузки в виде челночного бега 3 раза по 10 метров можно выделить следующие основные выводы:

1. Наименьшие коэффициенты соотношения данных до и после выполнения физической нагрузки по всем показателям характера умственной деятельности у фигуристов, возможно, связана с тем, что группа профессиональных спортсменов готовилась к основным соревнованиям в усиленном режиме с выполнением максимального объема специальных физических упражнений.

2. Мы считаем, что сравнительно высокие коэффициенты соотношения показателей точности и умственной работоспособности в группе учеников 10 – 11 лет объясняется значительной разницей показателей до и после выполнения физической нагрузки в виде

челночного бега 3 раза по 10 метров. Значения этих показателей остаются относительно низкими до и после выполнения физической нагрузки по сравнению с другими группами.

3. Стабильные коэффициенты соотношения данных до и после выполнения физической нагрузки на уровне одной единицы по всем изученным нами показателям характера умственной деятельности выявлены у туристов 12 – 14 лет, занимающихся спортивным туризмом в течение 2 – 3 лет. Незначительная разница показателей умственной деятельности у туристов до и после выполнения физической нагрузки показывает, что 12 – 14 летние дети с трехлетним стажем занятий обладают сравнительно высокими адаптационными способностями к учебно-тренировочным занятиям в объединении «Спортивный туризм».

4. Методические рекомендации экспериментальных исследований могут быть использованы при организации учебно-тренировочных занятий по спортивному туризму в группе дисциплин «дистанция» в

системе дополнительного образования с детьми разного школьного возраста. При этом необходимо учитывать уровень их характера умственной деятельности во взаимосвязи с уровнем физической подготовленности.

Таким образом, изучение соотношения показателей характера умственной деятельности в изученных нами

экспериментальных группах позволяет объективно оценить возможности умственной деятельности у лиц разного возраста и уровня физической подготовленности при выполнении стандартных двигательных нагрузок, тем самым прогнозируя спортивную деятельность занимающихся.

Литература:

1. Антропова М.В. Умственная работоспособность и состояние здоровья младших школьников, обучающихся по разным педагогическим системам / М.В. Антропова, Л.М. Кузнецова, Г.В. Бородкина // Физиология человека. – Москва. – 1998. – Т. 24. – № 5. – С. 80-84.

2. Анфимов В.Я. К методике исследования сосредоточения активного внимания / В.Я. Анфимов // Вестник психологии, криминологии, антропологии и гипнотизма. – Москва. – 1911. – Т. 8. – Вып. 1. – С. 41-50.

3. Бекмансуров Х.А. Влияние ежедневной продолжительной ходьбы на функции сердечно-сосудистой системы и умственную работоспособность сельских школьников: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. биол. наук / Х.А. Бекмансуров. – Казань. – 1973. – 24 с.

4. Виленский М.Я. Студент как субъект физической культуры / М.Я. Виленский // Теория и практика ФК. – Москва. – 1999. – № 10. – С. 2-5.

5. Набиуллин Р.Р. Особенности насосной функции сердца спортсменов-туристов при физической нагрузке: Дисс. на соиск. уч. степ. канд. биол. наук / Р.Р. Набиуллин. – Казань. – 2008. – С. 87-93.

6. Розенблат В.В. Утомление / В.В. Розенблат // Руководство по физиологии труда. – М.: «Медицина», 1983. – С. 227-250.

7. Хрущев С.В. Влияние систематических занятий спортом на сердечно-сосудистую систему детей и подростков / С.В. Хрущев // Детская спортивная медицина. – Москва. – 1980. – С. 66-91.

Сведения об авторах:

Набиуллин Равиль Расипович (г. Казань, Россия), кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры спортивного менеджмента, рекреации и спортивно-оздоровительного туризма Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, e-mail: n-ravil@mail.ru

Хурамшин Илнур Гумерович (г. Казань, Россия), кандидат биологических наук, доцент, декан факультета физической культуры Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма.

Русакова Светлана Сергеевна (г. Казань, Россия), кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма.

Data about the authors:

R. Nabiullin (Kazan, Russia), candidate of biological sciences, docent, associate professor at the Department of Sport Management, Recreation and Sport Health Tourism of Volga State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, e-mail: n-ravil@mail.ru

I. Khuramshin (Kazan, Russia), candidate of biological sciences, docent, dean of the Faculty of Physical Culture of Volga State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism.

S. Rusakova (Kazan, Russia), candidate of biological sciences, docent, associate professor at the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sport of Volga State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 372.851

ПОНЯТИЕ НАГЛЯДНОЙ МОДЕЛИ С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Ю.Б. Мельников

Аннотация. Выделены признаки наглядной модели, являющиеся, по мнению автора, ключевыми: сравнительность, субъективность, динамичность субъекта, динамичность объекта и др. Показано, что предложенная трактовка наглядной модели в целом согласуется с интерпретацией понятия «наглядное моделирование», предложенного Е.И. Смирновым. Продемонстрированы преимущества и отражение предложенной трактовки наглядной модели в организации процесса обучения математике.

Ключевые слова: модель, моделирование, обучение математике, наглядность, наглядные модели.

THE CONCEPT OF VISUAL MODEL IN THE MODELING THEORY

Yu. Melnikov

Abstract. The author marks out some key (by the opinion of the author) attributes of a visual model: comparativeness, subjectivity, agility of the specimen, agility of the object and etc. The author shows on the whole that the proposed visual interpretation of the model agrees with the interpretation of the concept of visual modeling proposed by E. Smirnov. The author demonstrates the advantages of the proposed reflection and interpretation of visual models in the process of learning mathematics.

Keywords: model, modeling, mathematics, visualization, visual models.

Большинство дидактических систем включает в себя принцип наглядности или его аналоги, впервые он был выдвинут, видимо, Я.А. Коменским. Психологи и методисты подробно рассматривали и рассматривают идею наглядности [1, 5, 9]. Принцип наглядности в дидактике нередко трактуется как требование целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала для повышения эффективности обучения. Принцип наглядности выражает необходимость формирования у учащихся представлений и понятий на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. Однако ограниченность опоры только на чувства отмечал еще Г. Песталоцци, считавший, что органы чувств доставляют нам огромный объем информации, для восприятия которой необходимо ее структурирование, упорядочение. Естественно, что принцип наглядности тесно связан с моделированием как важнейшим способом познания. Л.Я. Венгер [10] выдвинул и обосновал гипотезу о наглядном моделировании как основной форме опосредствования мыслительной деятельности ребенка-дошкольника.

Большое внимание наглядному моделированию уделено в работах Е.И. Смирнова, его учеников и последователей. По их мнению, наглядно-модельное обучение включает в себя построение модели и

формирование результата внутренних действий обучаемых в процессе учебной деятельности. Концепция наглядно-модельного обучения как педагогический процесс формирования новых знаний состоит из следующих компонентов [11, с. 234]: 1) целеполагание (теоретический, практический, методический модуль); 2) представление модели (в том числе процесса); 3) оперирование знаково-символическими средствами (материальными, перцептивными, идеальными); 4) знаково-символическая деятельность и управление; 5) обеспечение устойчивости перцептивного образа и представления; 6) контроль адекватности априорной модели результату внутренних действий обучаемого.

В теории моделирования, основанной на формально-конструктивном определении, адекватность модели определяется как результат сравнения образа с некоторой эталонной моделью [4], вообще говоря, отличной от прототипа, см. рис. 1. При этом конкретный способ оценивания адекватности определяется с помощью характеристики адекватности, т.е. функций от двух аргументов (оцениваемая модель, эталонная модель), см. рис. 2.

С позиций теории моделирования [3] можно выделить несколько ключевых особенностей понятия «наглядная модель».



Рисунок 1. – Иллюстрация к понятию адекватности модели



Рисунок 2. – Иллюстрация к понятию «характеристика адекватности модели»

Сравнительность. Утверждение о том, что данная модель является наглядной, определяется только в результате сравнения данной модели с другими моделями. Например, это может быть утверждение о том, что модель *A* является более наглядной, чем модель *B*. Даже в случае, когда по некоторым признакам выделяется класс наглядных моделей, отнесение модели к этому классу осуществляется путем сравнения этой модели с некоторым «образцом». Таким образом, *оценку наглядности модели можно рассматривать как частный случай оценки адекватности.*

Полиадность. В случае, когда характеристику наглядности можно рассматривать как внутреннюю характеристику адекватности [4], т.е. когда эталонная модель относится к тому же классу, что и оцениваемая модель, повышение адекватности может осуществляться с помощью изменения, корректировки оцениваемой модели. Если же характеристика

наглядности не является внутренней, т.е. когда сравнение осуществляется с моделью из другого класса моделей, повышение наглядности может осуществляться как за счет изменения исходной модели, так и за счет перехода к моделям из другого класса. Но и в последнем случае требуется, чтобы модели рассматриваемого объекта были представимы друг в друге, т.е. эти модели должны отражать одни и те же особенности моделируемого объекта.

Например, нельзя сравнивать наглядность моделей, построенных по геометрическому чертежу, если первая из них отражает точность соблюдения условий задачи (длин отрезков, величин углов, заданных в тексте задачи), а вторая – лёгкость визуального восприятия элементов чертежа (достаточно большой размер фигур, подчёркнутое различие отрезков, длины которых должны быть разными, выделение с помощью цвета или толщины линий, заполнения внутренности фигур цветом и др.). Таким образом, сравнение

по уровню наглядности возможно, в основном, для моделей, описывающих одни и те же свойства прототипа. В этом случае обычно между образами устанавливаются непосредственные связи, т.е. формируется интерфейс, обеспечивающий обмен информацией между ними, см. рис. 3.

В случае, когда передача информации между ними является достаточно адекватной,

эту систему образов мы называем *моделью-полиадой*, в частности, на рис. 3 изображена модель-триада. Например, векторная алгебра представляет собой модель-триаду с компонентами в виде векторно-геометрической, векторно-символической и координатной моделями, см. рис. 4.

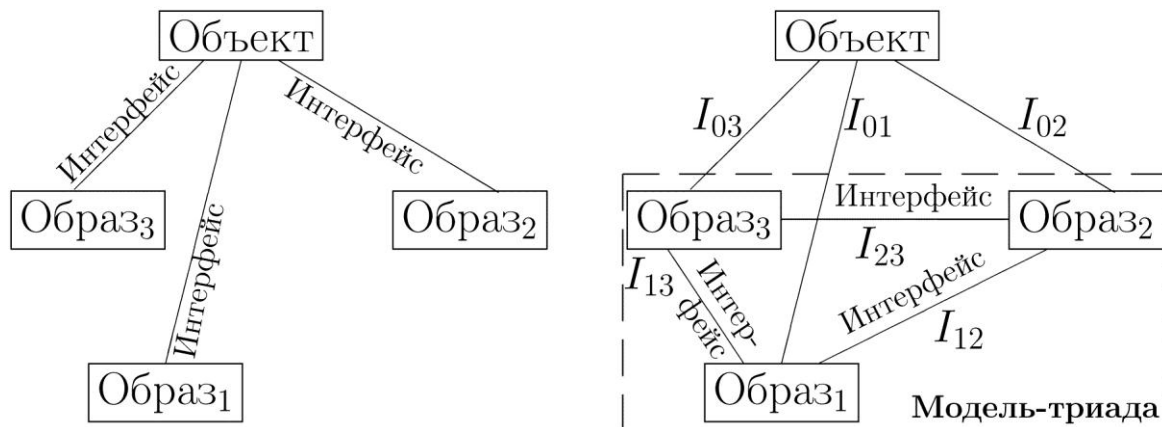


Рисунок 3. – К понятию «модель-полиада»

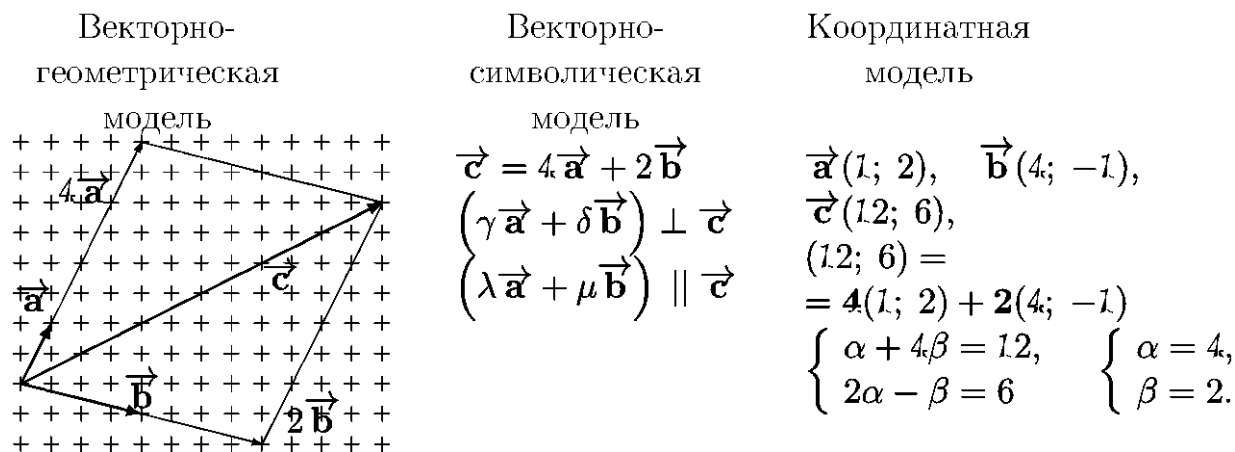


Рисунок 4. – Векторная алгебра как модель-триада

В рамках векторно-геометрической модели мы оперируем с точками и направленными отрезками, в векторно-символической модели рассматриваются такие формулы, как $2\vec{a} - \vec{AB} \perp \vec{b}$. В качестве другого примера модели-полиады можно привести алгебру комплексных чисел, которую можно рассматривать, например, как модель-квадриаду с компонентами:

1) алгебра многочленов степени не выше 1 от переменной i (в радиотехнике и электротехнике обычно вместо i используют j) с дополнительным отношением $i^2 = -1$;

2) алгебра упорядоченных пар с умножением $(a, b)(c, d) = (ac - bd, ad + bc)$;

3) комплексная плоскость;

4) алгебра матриц вида $\begin{pmatrix} a & b \\ -b & a \end{pmatrix}$.

Теорема об изоморфности алгебры линейных операторов конечномерного пространства и соответствующей алгебры матриц позволяет рассматривать алгебру линейных операторов как модель-диаду.

Теория бинарных отношений представлена [2] в виде модели-квадриады, составляющими которой являются: 1) раздел теории множеств,

в котором бинарное отношение рассматривается как подмножество декартова квадрата некоторого множества; 2) предикаты-высказывания (рассматриваются классы логически эквивалентных высказываний о парах переменных объектов); 3) предикаты-функции (рассматриваются функции, парам объектов ставящие в соответствие логическое значение, например, в зависимости от истинности или ложности соответствующего предиката-высказывания); 4) ориентированные графы (точнее, их графическая интерпретация в виде точек плоскости и дуг со «стрелочкой на конце»).

Линейное пространство целесообразно представить моделью-полиадой из различных моделей линейного пространства (пространство многочленов, матричные пространства, пространства некоторых функций и др.), причем арифметическое пространство рассматривается как приоритетное из них, на этой основе изложение линейных операторов основано на представлении оператора конечномерного линейного пространства в виде модели-полиады, составляющими которой являются алгебра линейных функций и алгебра матриц (интерфейсный компонент представлен в доказательстве теоремы об изоморфности алгебры операторов и алгебры матриц).

Субъективность. Для рассмотренных в предыдущем пункте векторно-геометрической, векторно-символической и координатной примеров векторной алгебры уровень наглядности каждой из моделей зависит от уровня владения каждой из моделей конкретным субъектом деятельности. Таким образом, *результат сравнения моделей по уровню наглядности во многом зависит от особенностей конкретного субъекта деятельности.*

Динамичность субъекта. В процессе деятельности нередко происходит изменение субъекта деятельности, причём в учебной деятельности изменение субъекта (обучаемого) является приоритетной целью. Вследствие субъективности понятия «наглядная модель» это может привести к перестройке иерархии наглядных моделей. Поэтому могут получаться существенно различные результаты сравнения по наглядности. Например, студенту, недостаточно владеющему аппаратом «школьной» геометрии, но имеющему необходимые навыки выполнения алгебраических преобразований, векторно-

символическая и координатная модели могут представляться более наглядной моделью, чем векторно-геометрическая модель, хотя представление объекта в виде рисунка обычно считается более наглядным. Но если в результате обучения студент освоит векторную алгебру, ситуация может измениться. Таким образом, *оценки уровня наглядности и результаты сравнения по наглядности зависят от характера и темпов развития субъекта деятельности, в особенности учебной деятельности.*

Динамичность объекта. Традиционно в процессе моделирования выделяют три составляющие: создание модели, исследование модели «внутримодельными» средствами, интерпретация результатов исследования. Отражением наглядности модели в первом и последнем компонентах является простота построения или восприятия модели и простота интерпретации результатов (в различных трактовках термина «простота»). Процесс восприятия модели можно трактовать как её обогащение: установление новых связей между прототипом и его образом (обогащение интерфейсного компонента), выделение новых элементов, характеристик и отношений (обогащение модельно-содержательного компонента). Исследование модели также естественно трактовать как применение типовых преобразований модели: обогащения и редуцирования, композиции, развёртывания, свёртывания и др. Таким образом, *наглядность модели отражается в характере преобразований этой модели, особенностях применения к ней типовых преобразований – «операций алгебры моделей» [3].*

Ресурсоориентированность. Интуитивно ясно, что более наглядная модель требует меньше времени и сил для её восприятия и преобразования. Например, общеизвестно, что во многих случаях геометрический метод решения задач «с параметрами» намного проще и легче решения алгебраическим методом. Время и усилия, затрачиваемые на преобразование модели, можно трактовать как частные виды ресурса. Поэтому *измерение уровня наглядности и сравнение моделей по наглядности естественно осуществлять с помощью оценок объема ресурсов, требуемых для создания или восприятия этой модели и ее преобразования к требуемому виду.*

Полизначность. Результат сравнения по наглядности и оценка уровня наглядности зависит от того, какие именно характеристики наглядности и критерии наглядности

используются. Например, для векторно-геометрической модели векторной алгебры (см. рис. 4) результат суммирования может быть (по крайней мере, приблизительно) предсказан в течение секунд. Это позволяет почти мгновенно определить, допустим, будет ли модуль суммы векторов достаточно большим или небольшим. Для координатной и векторно-символической моделей (кратко представленных выше) это потребует обязательных вычислений. Таким образом, при таком оценивании расхода временного ресурса векторно-геометрическая модель оказывается более наглядной. Но в случае, если необходимо оформить результат, то аккуратное и корректное выполнение чертежей потребует значительно большего времени, она займет больше места, чем запись соответствующих выкладок в рамках координатной и векторно-символической моделей. Кроме того, уровень общности у векторно-символической и координатной моделей во многом выше, чем у векторно-геометрической, например, введение параметров в рамках векторно-геометрической модели может быть затруднительным. Таким образом, в последнем случае расход временного ресурса для векторно-геометрической модели больше, с этой точки

зрения ее можно считать менее наглядной, поскольку, например, для анализа общности результата при использовании векторно-геометрической модели, возможно, придётся выполнить несколько чертежей.

Следовательно, *оценки уровня наглядности может осуществляться с помощью разных характеристик наглядности и разных критериев наглядности*, см. рис. 1.

В качестве иллюстрации рассмотрим решение следующего примера.

Пример 1. Тангенс угла между векторами \vec{a} и \vec{c} равен $1/4$, а между \vec{b} и \vec{c} равен $2/3$, причём вектор \vec{a} находится между \vec{b} и \vec{c} , $|\vec{a}| = \sqrt{17}$, $|\vec{b}| = \sqrt{13}$, $|\vec{c}| = 5$. Найдите

разложение вектора \vec{c} по \vec{a} и \vec{b} , если эти три вектора, будучи отложенными от одной точки, образуют направленные отрезки, лежащие в одной плоскости.

Решение этой задачи в терминах векторно-символической модели можно представить следующими выкладками: $\vec{c} = p\vec{a} + q\vec{b}$,

$$\text{откуда } \begin{cases} (\vec{c}, \vec{a}) = p(\vec{a}, \vec{a}) + q(\vec{b}, \vec{a}) \\ (\vec{c}, \vec{b}) = p(\vec{a}, \vec{b}) + q(\vec{b}, \vec{b}) \end{cases}$$

$$\begin{cases} \sqrt{17} \cdot 5 \cdot \frac{1}{\sqrt{1 + \left(\frac{1}{4}\right)^2}} = 17p + q \cdot \sqrt{17} \cdot \sqrt{13} \cdot \frac{1 + \frac{1}{4} \cdot \frac{2}{3}}{\sqrt{1 + \left(\frac{1}{4}\right)^2} \sqrt{1 + \left(\frac{2}{3}\right)^2}}, \\ \sqrt{13} \cdot 5 \cdot \frac{1}{\sqrt{1 + \left(\frac{2}{3}\right)^2}} = p \cdot \sqrt{17} \cdot \sqrt{13} \cdot \frac{1 + \frac{1}{4} \cdot \frac{2}{3}}{\sqrt{1 + \left(\frac{1}{4}\right)^2} \sqrt{1 + \left(\frac{2}{3}\right)^2}} + q \cdot 13. \end{cases} \quad \begin{cases} 20 = 17p + 14 \cdot q, \\ 15 = 14p + 13q. \end{cases} \quad \begin{cases} p = 2, \\ q = -1, \end{cases}$$

откуда $\vec{c} = 2\vec{a} - \vec{b}$.

Решение в терминах векторно-геометрической модели проиллюстрировано на рис. 5.

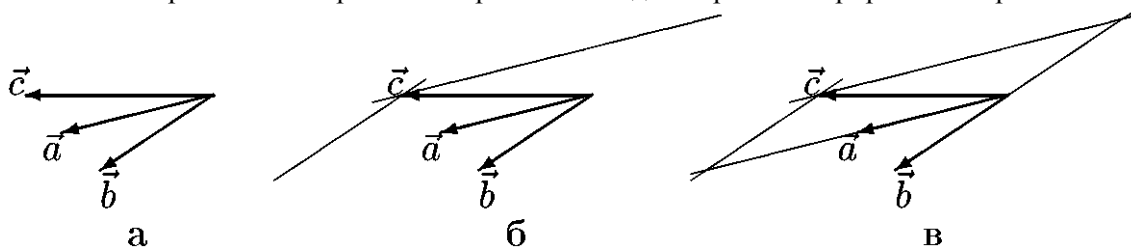


Рисунок 5. – Пример разложения в линейную комбинацию векторов геометрическим методом, см. пример 1.

Решение в терминах векторно-символической модели является рутинным, требует в основном хорошего владения

тригонометрией и дает точный результат. Решение на языке векторно-геометрической модели требует умения точно выполнить

чертеж и аккуратно провести построения, причем ответ получается, вообще говоря, приближенным. Таким образом, для субъекта, владеющего тригонометрией, в рамках рассматриваемых преобразований (с целью получить коэффициенты в разложении) векторно-символическую модель можно считать более наглядной, чем векторно-геометрическую.

Для построения определения наглядной модели применим стратегию перехода от одной модели к системе моделей: модели преобразования моделей, характеристики наглядности.

Модель назовем субъективно-наглядной для субъекта S относительно набора преобразований Φ и ресурса Π , если субъект S способен, во-первых, выполнять любое преобразование $\varphi \in \Phi$ этой модели с допустимым расходом ресурса (под расходом ресурса может пониматься, например, время, требуемое для выполнения преобразования, объем необходимых выкладок и др.) Π ; во-вторых, с достаточным уровнем достоверности оценить адекватность модели, полученной в результате преобразования φ .

В случае, когда:

– либо набор преобразований Π включается в систему типовых «операций алгебры моделей» и в качестве ресурса Π выступает время выполнения преобразования φ ;

– либо в случае, когда Φ и Π ясны из контекста;

– либо Φ и Π зафиксированы заранее, мы будем говорить о субъективно-наглядной модели, без явного описания набора преобразований Φ и ресурса Π .

Оценим адекватность нашего определения наглядной модели, выбирая в качестве эталонной модели трактовку наглядного моделирования, предложенную Е.И. Смирновым, который определяет наглядное моделирование следующим образом [11, с.230], [5, с.103]: «Наглядное моделирование – это формирование адекватного категории диагностично поставленной цели, устойчивого результата внутренних действий обучаемого в процессе моделирования существенных свойств, отношений, связей и взаимодействий при непосредственном восприятии приемов знаково-символической деятельности с отдельными знаниями или упорядоченными наборами знаний». Понятие «устойчивого

результата внутренних действий обучаемого» означает, что деятельность обучаемого отвечает заранее предъявленным требованиям, что можно трактовать как достижение достаточного уровня адекватности субъективной модели обучаемого относительно некоторой эталонной модели (например, представленной требованиями «должен знать...», «должен уметь...», «должен владеть...»). *Диагностичность* поставленной цели означает, что имеется конструктивный способ оценить адекватность рассматриваемых выше моделей, в том числе субъективных. *Непосредственность восприятия приемов деятельности* можно трактовать как минимизацию ресурса, измеряемого количеством промежуточных звеньев восприятия, с помощью которых осуществляется переход от исходной модели к итоговой модели. Например, если в качестве локальной цели обучения рассматривается формирование компетенций, обеспечивающих обработку информации в векторной алгебре геометрическими средствами, то диагностичность постановки может состоять, например, в требовании определить знак коэффициента в разложении вектора \vec{c} по рис. 5а без привлечения другой информации из условия примера 1. Здесь непосредственность восприятия состоит в получении ответа с использованием только геометрических моделей, представленных на рис. 5б, 5в, т.е. переход к знаково-символической модели векторной алгебры осуществляется только на финальном этапе, этапе интерпретации рис. 5в. Устойчивость результата внутренних действий состоит в том, что, во-первых, полученные компетенции не утрачиваются на протяжении заранее оговоренного промежутка времени, во-вторых, обучаемый способен применить эти компетенции для решения достаточно широкого класса задач.

Таким образом, наше определение субъективно-наглядной модели хорошо согласуется с определением наглядного моделирования, предложенным Е.И. Смирновым. Нетрудно проверить, что это определение согласуется также с компонентами концепции наглядного моделирования [5, с.102 – 122].

Наша трактовка понятия наглядности модели стимулирует обучение математике основанное на многоплановом, комплексном восприятии математических объектов и результатов. Например, изложение векторной алгебры и аналитической геометрии основано

5. Наглядное моделирование в обучении математике: теория и практика: Учебное пособие / Под ред. Е.И. Смирнова. - Ярославль, 2010. – 498 с.

6. Мельников Ю.Б. Алгебраический подход к математическому моделированию и обучению математической и «предматематической» деятельности / Ю.Б. Мельников, К.С. Поторочина / Ярославский педагогический вестник. – 2010. - № 3: Физико-математические и естественные науки. - С. 19-24.

7. Мельников Ю.Б. Алгебраический подход к стратегиям проектной деятельности / Ю.Б. Мельников, И.В. Хрипунов, В.С. Чоповда / Известия УрГЭУ, 2014. - № 2(53). - С. 115-123.

8. Мельников Ю.Б. Математический анализ: учебное пособие для студентов экономических и инженерно-технических направлений вузов

[Электронный ресурс] / Ю.Б. Мельников / Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский государственный экономический университет. - Электронные текстовые данные (1 файл). - Екатеринбург, 2015, уч.-изд.л. 26,6. Режим доступа: <http://lib.usue.ru/resource/free/15/MelnikovAlgebra6/index.html>

9. Мордкович А.Г. Новая концепция школьного курса алгебры / А.Г. Мордкович / Математика в школе. - 1996. - № 6. - С. 28-33.

10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера / М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

11. Подготовка учителя математики: инновационные подходы: Учеб. пособие / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Гардарики, 2002. - 383 с.

Сведения об авторе:

Мельников Юрий Борисович (г. Екатеринбург, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра прикладной математики, Уральский государственный экономический университет, e-mail: UriiMelnikov58@gmail.com

Data about the author:

Yu. Melnikov (Yekaterinburg, Russia), candidate of physical and mathematical sciences, associate professor at the Department of Applied Mathematics of Ural State University of Economics, e-mail: UriiMelnikov58@gmail.com



УДК 378

О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАХ КОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

А.Р. Масалимова

Аннотация. В статье представлено обоснование необходимости разработки концептуальных основ корпоративной подготовки наставников, раскрыты сущность и содержание современной наставнической деятельности, сформулированы цели, задачи и основные ее направления, выявлены ее преимущества и проблемы, сформулированы закономерности и принципы корпоративной подготовки наставников, представлены механизмы и технологии корпоративной подготовки наставников в условиях современных предприятий.

Ключевые слова: концептуальные основы, корпоративная подготовка, наставники.

ON THE CONCEPTUAL BASICS OF MENTORS' CORPORATE TRAINING IN MODERN ENTERPRISES' CONDITIONS

A. Masalimova

Abstract. The paper presents the rationale for the development of the conceptual basics of mentors' corporate training. It reveals the essence and content of modern mentoring activities, states goals, objectives and its main direction, defines its advantages and challenges, formulates the laws and principles of mentors' corporate training and presents the mechanisms and techniques of mentors' corporate training in conditions of modern enterprises.

Keywords: conceptual basics, corporate training, mentors.

Разработка концепции корпоративной подготовки наставников обусловлена тем, что в современных условиях наблюдается существенное отставание системы профессионального образования за реальным сектором производства, усугубляемое ещё и переходом профессионального образования на многоуровневую систему обучения, повлекшим за собой значительное сокращение часов, выделяемых на изучение дисциплин гуманитарного цикла, что отрицательно сказалось и продолжает сказываться на формировании общекультурных и профессиональных компетенций выпускников вузов [4, 5, 6, 7]. Решение этой проблемы может быть достигнуто через подготовку компетентных кадров в системе корпоративного обучения в сопровождении наставнического корпуса, знающего специфику не только определенной отрасли, но и конкретного предприятия, для поддержания межфирменной конкуренции и профессиональной конфиденциальности предприятия.

Однако прерванная наставническая деятельность в период перехода к рыночным отношениям, к смене профессиональных интересов и потери устоявшихся корпоративных ценностей послужила причиной исчезновения механизмов преемственности в наставнической деятельности, что отрицательно сказалось на методологии и научно-методическом обеспечении

корпоративной подготовки наставников. В связи с этим *основной целью* корпоративной подготовки наставников в условиях современных предприятий является формирование компетенций у специалистов предприятий, необходимых для осуществления наставнической деятельности (корпоративная, исследовательская, коммуникативная, иноязычная, управленческая, психолого-педагогическая, методическая и коуч-компетенции). В качестве *задач* данного процесса определены следующие: формирование мотивационно-ценностного отношения к осуществлению наставнической деятельности; интеграция профессиональных и межпрофессиональных компетенций наставников; формирование способностей к проектированию и прогнозированию результатов процесса корпоративного обучения своих подшефных; формирование профессионального самосознания и способности к непрерывному самообразованию и адаптации к изменяющимся условиям труда.

Сущность современной наставнической деятельности заключается в направленности данного вида деятельности на профессиональное обучение и воспитание личности молодых работников, развитие их потенциала и передаче им профессионального опыта квалифицированными наставниками для преодоления информационных и ценностных барьеров в профессиональной деятельности и их социально-профессиональной адаптации.

Функциями современной наставнической деятельности определены следующие: организационно-управленческая, социально-педагогическая, организационно-методическая, информационно-консультационная и коррекционно-реорганизуемая.

По содержанию деятельности определены следующие *типы наставничества*: корпоративное, социальное, квалификационное и комплементарное наставничество. *По временным характеристикам* выделены: эпизодическое, периодическое и систематическое наставничество.

В качестве *преимуществ* современной наставнической деятельности в Концепции определены следующие: повышение качества обучения молодых работников различного уровня с учетом реальных потребностей и интересов предприятий; сокращение времени освоения новой техники и технологий; создание единого образовательно-производственного пространства предприятия; сокращение финансовых затрат на обучение и повышение квалификации сотрудников; ускорение процесса социально-профессиональной адаптации новых сотрудников к условиям работы на предприятии и освоения производственных обязанностей и корпоративных стандартов.

Проблемами, существующими в современной наставнической деятельности, являются: недостаточная подготовленность наставнического корпуса к инновационным преобразованиям в содержании и методах обучения; быстрое устаревание научно-методических материалов, в том числе учебной литературы; смещение интересов наставников в сторону решения производственных задач и др.

В предлагаемой Концепции отмечается, что в условиях модернизации образования компетентностный подход трансформируется из локальной теории в концептуальную и становится парадигмой образования. Используя вышеобозначенную теорию в качестве общей идеологии, в основу разработки Концепции корпоративной подготовки наставников заложена *идея реализации интегративного, деятельностного и проектного подходов*, обеспечивающих системную целостность всего процесса корпоративного обучения. Совокупность данных подходов направлена на интеграцию процесса корпоративной профессиональной

подготовки специалистов и процесса их подготовки к осуществлению наставнической деятельности. Интеграция этапов профессионального становления и становления наставников обеспечивает целостность и преемственность института наставничества как механизма корпоративной подготовки специалистов технического профиля.

В Концепции установлены *закономерности и принципы* корпоративной подготовки наставников современных предприятий:

- эффективность данного процесса обеспечивается при интеграции двух видов деятельности специалиста предприятия – профессиональной и наставнической. Данная закономерность позволяет определить содержание *принципа интеграции производственной и педагогической деятельности*, позволяющего оптимизировать процесс приобретения наставниками не только профессиональных, но и межпрофессиональных компетенций, способствующих передаче профессионального опыта молодым кадрам и аккумуляции коллективного знания предприятия;

- преемственность корпоративной подготовки наставников достигается в условиях образовательно-производственного пространства предприятия, которое обеспечивает ему адаптивность к внешней среде, толерантность и открытость к новым идеям и видам наставнической деятельности в условиях современных предприятий. *Принцип традиционности и инновационности*, вытекающий из данной закономерности, предполагает с одной стороны опору на уже устоявшиеся традиционные идеи, концепции и сложившийся опыт корпоративной подготовки наставников, а с другой – постоянное обновление ее содержания и применяемых педагогических технологий;

- целостность данного процесса обеспечивается при единстве организационно-структурного, содержательного и методического обеспечения, способствующего целостности и непрерывности данного процесса. Данная закономерность определяет смысловое содержание *принципа структурно-функционального единства*, предполагающего взаимосвязь и взаимообусловленность организационно-структурных, содержательных и процессуальных компонентов корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению эффективной

наставнической деятельности, обеспечивающих целостность всего процесса корпоративного обучения;

– продуктивность корпоративной подготовки наставников обеспечивается интеграцией образовательных учреждений профессионального образования, научно-исследовательских институтов и предприятий. Данная закономерность позволяет сформулировать *принцип опережающей подготовки*, предполагающий интеграцию профильных вузов, предприятий и научно-исследовательских институтов единой отраслевой направленности, взаимодействие которых направлено на раннее формирование необходимых компетенций для осуществления эффективной наставнической деятельности у будущих кадров предприятия;

– результативность данного процесса обеспечивается при единстве процесса корпоративной подготовки специалистов предприятия и процесса их подготовки к осуществлению наставнической деятельности. Вытекающий из данной закономерности *принцип профессиональной диверсификации*, предполагает возможность выбора наставниками дополнительной сферы профессиональной деятельности и совмещения ее с основной, что является действенным механизмом стимулирования его наставнической деятельности;

– целостность процесса корпоративной подготовки наставников достигается при межпрофессиональном взаимодействии всех субъектов корпоративного обучения для коллективного принятия решений и обеспечения корпоративного знания предприятия. Данная закономерность определяет новое смысловое содержание *принципа комплементарного взаимодействия*, предполагающего организованное взаимодействие субъектов корпоративного обучения разных квалификаций и уровней с целью повышения суммарного эффекта их совместных усилий для максимального использования потенциальных возможностей имеющихся и новых интеллектуальных ресурсов предприятия в осуществлении эффективной наставнической деятельности.

В концепции отмечается, что молодые работники современных предприятий нуждаются в профессиональной консультации не только наставника своего профиля, но и в консультации специалистов разных профилей. В связи с этим нами представлен *механизм системно-комплементарного взаимодействия*

наставников и стажеров в условиях современных предприятий, предполагающий профессионально-дополняющий характер сотрудничества наставников разных квалификаций и уровней с молодыми работниками, проявляющими интерес не только к своим профессиональным обязанностям, но и другим сферам. Эффект взаимодополнительности дает новое качество возникшему новообразованию – современной наставнической деятельности. Взаимодополняющее сотрудничество молодых сотрудников и наставников является центральной идеей механизма, где проявление и поддержка разнокачественных активностей служит для развития всей системы в целом.

В связи с вышеизложенным предполагается, что реализация Концепции корпоративной подготовки наставников в условиях современных предприятий будет способствовать: *в организационном плане* – осуществлению корпоративного управления процессом внутрифирменной подготовки; интеграции с профильными профессиональными учебными заведениями; возможности управления процессом повышения квалификации специалистов в режиме он-лайн; *в педагогическом плане* – преобразованию традиционной модели корпоративного обучения в инновационную, основанную на рефлексивно-диалогическом взаимодействии субъектов данного процесса; возможности профессионального роста и развитию карьерной траектории молодых сотрудников; формированию системы внутренних коммуникаций, обеспечивающей трансляцию культурных норм предприятия; *в личностном плане* – формированию компетенций, необходимых для осуществления эффективной наставнической деятельности в условиях современных предприятий; возможности профессионального роста, самореализации и развитию карьерной траектории сотрудников; формированию корпоративной культуры сотрудников, обеспечивающей привлекательность предприятия; возможности общения с зарубежными коллегами; *в экономическом плане* – возможности получения молодого специалиста, отвечающего современным требованиям предприятия, а вследствие этого – сокращению времени и финансовых затрат на их последующую корпоративную подготовку наставников; восполнению дефицита трудовых ресурсов за счет обучения без отрыва от производства; возможности решения

современных проблем производства; минимизации помещений, выделяемых под

учебные классы для организации корпоративного обучения.

Литература:

1. Интеграционные процессы в современном профессиональном образовании: Коллективная монография / Г.В. Мухаметзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.И. Ибрагимов, Г.А. Шайхутдинова, А.Р. Масалимова и др. – Казань: ИПП ПО РАО, 2012. – 312 с.

2. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников: Монография. – Казань: Изд-во "Печать-Сервис – XXI век", 2013. – 183 с.

3. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников современных предприятий: Концепция. – Альметьевск: АГНИ, 2014. – 24 с.

4. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Инновационные технологии в подготовке педагогов профессионального обучения / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // В сборнике: Дидактика профессиональной школы. Казань, 2013. - С. 30-37.

5. Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А. Научно-методическое обеспечение реализации культурокомпетентностного подхода в гуманитарной подготовке студентов профессиональной школы / Р.Х. Гильмеева, Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова, Г.А. Шайхутдинова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2013. - № 2. - С. 132-137.

6. Гильмеева Р.Х. Непрерывное профессиональное педагогическое образование: стратегические ориентиры развития / Р.Х. Гильмеева // Методист. - 2006. - № 10. - С. 2.

7. Шайхутдинова Г.А. Подготовка педагогов профессионального обучения: педагогический мониторинг и проблемы качества / Г.А. Шайхутдинова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. - № 4 (8). - С. 109-113.

Сведения об авторе:

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, руководитель научно-образовательного центра педагогических исследований Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: alfkazan@mail.ru

Data about the author:

A. Masalimova (Kazan, Russia), doctor of education, associate professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, head of Scientific and Educational Department of Pedagogical Researches of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: alfkazan@mail.ru



УДК 378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОНСТРУКТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Л.И. Тарарина, Р.Р. Тураев, А.Р. Ганеева, А.В. Дерягин

Аннотация. Актуальность исследования данной проблемы определяется сложившимся образовательным укладом вузов, ориентированным на реализацию передовых технологий, соответствующих потребностям общества, мобильного рынка труда и притязаниям самой личности. Одной из таких технологий является проектная технология, образовательный потенциал которой способствует опережающему обучению студентов. В данной статье представлена классификация дидактического конструкта реализации проектных технологий (фактологические, модульные, монопредметные, междисциплинарные, рефлексивные конструкты), определены этапы (предпроектный этап, этап реализации, экспертиза и рефлексивный этап) реализации проектных технологий.

Ключевые слова: проектные технологии, дидактический конструкт, образовательный процесс, вуз.

THE DESIGN OF A DIDACTIC CONSTRUCT TO REALIZE PROJECT TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

L. Tararina, R. Turayev, A. Ganeeva, A. Deryagin

Abstract. The relevance of the problem researched is specified by the established educational pattern peculiar to higher education institutions focused on realization of advanced technologies corresponding to the requirements of society, mobile labor market and claims of the personality. This tendency testifies to the existence of considerable extensive and intensive educational potential of a didactic construct of project technologies important for the development of students' advanced training forms at a higher education institution. In this regard, the paper proposes a classification of a didactic construct to realize project technologies (factual, modular, mono-subject, interdisciplinary, reflexive constructs) and specifies stages (a pre-project stage, a stage of realization and a reflexive stage) of project technologies implementation.

Keywords: project technologies, didactic construct, educational process, higher education institution.

Современные процессы преобразований, происходящие в образовательном процессе вуза, обусловлены поиском качественно новых подходов к подготовке специалистов нового поколения, востребованных обществом как активные субъекты различных социальных стран, рынком труда – как компетентные творческие профессионалы, личностью – как «Я» с развитыми качествами самоидентификации и самореализации [3]. В связи с этим долгосрочной целью образовательного процесса в высшей школе становится преобразование предметных знаний из главной задачи учебного процесса в средство развития реальных компетенций проектирования, самоидентификации, самоопределения, самообразования и актуализации личности выпускников вузов на рынке труда.

В связи с определившимися тенденциями в образовательном процессе вуза происходит процесс переосмысления дидактических идей, категорий, понятий. В теорию и практику обучения студентов входят новые дидактические теории, проблемы, принципы, функции, знания, понятия, способы, освоение которых требует от обучающегося деятельности с действиями

оценивания, выбора, рефлексии, упорядочивания, ранжирования собственных представлений и впечатлений, принятия решений и прогнозирования их последствий. Все это видоизменяет образовательное пространство вуза, его приоритеты в подготовке студентов, создает предпосылки для реализации содержания дидактического конструкта проектных технологий.

Дидактический конструкт проектной технологии отражает логику деятельности студента и преподавателя. Деятельность студента в связи с этой логикой предстает как совокупность учебных проектов: любая образовательная программа для студента – это учебный проект, изучение отдельных учебных курсов – тоже учебные проекты (подпроекты по отношению к основному проекту – образовательной программе). Аналогично структурируется и деятельность преподавателя – выполнение педагогических проектов [4]. В образовательной среде современного вуза определяющим фактором конструирования дидактического конструкта технологии выступает академическое время. Основной учебный проект (образовательная программа) разбивается на подпроекты (по годам обучения в

бакалавриате, магистратуре и специалитете: учебный проект первого, второго и др. годов обучения). Годовой учебный проект по тому же признаку можно разбить на семестровый учебный проект, а его на учебные проекты по конкретному предмету и далее – проект как конкретное учебное занятие [2]. Соответственно классифицируются и дидактические конструкты проектных технологий: фактологические конструкты – продуктивны в процессе изучения идей, понятий, фактов в учебных модулях дисциплин всех циклов; модульные конструкты – самостоятельные учебные проекты, включены в базовые программы; монопредметные конструкты – представлены в виде самостоятельных курсов на обязательной или факультативной основе; междисциплинарные конструкты – долговременные, интегрированные проектные технологии, включающие в себя изучение содержания учебного материала из области различных предметов, сфер науки, производства; рефлексивные конструкты – ориентированы на оценку реализованных технологий, принятие решения об их продуктивности или о коррекции и продолжении апробации [1].

В ходе проведенных исследований установлены научно-обоснованные этапы проектирования дидактического конструкта.

Предпроектный этап – это вхождение в проектную деятельность. Его задача заключается в создании предпосылок для успешности второго этапа – реализации дидактического конструкта. Определяется логической последовательностью: диагностика, проблематизация, целеполагание, концептуализация, форматирование, предварительная социализация конструкта. Диагностика осуществляется в процессе установления связи обучения с реальными проблемами жизни, познания, профессии. Обеспечивает проявление живого, творческого интереса участников деятельности к формулированию проблем, высокую степень свободы поиска в окружающей и информационной среде, доступ к значимой информации, оснащенности участников способами изучения реальности, возможность обмена мнениями с сокурсниками, психологическую готовность удержать в сознании впечатления от изучения проблем и др.

Проблематизация – ценностное самоопределение студентов в проблемном поле изучаемого содержания. Обнаружение новой для себя проблемы становится серьезным мотивом включения в проектную деятельность.

Проблематизация включает в себя шаги по выявлению противоречий, определению «поля проблем» у участников деятельности, формулированию генеральной проблемы, созданию «дерева целей», их систематизации и иерархизации.

Концептуализация – относится к методологическому уровню. От четкого представления круга категорий, понятий, идей, определений, которыми будут описываться происходящие в рамках конструкта явления и процессы, зависит достоверность проектного замысла.

Конкретизация цели. Цель играет стимулирующую (по отношению к участникам), преобразующую (по отношению к предмету проектирования и его участникам), нормирующую (по отношению к деятельности и ее результату), ориентационную (по отношению к конечному продукту) роли. После конкретизации цели разрабатывается стратегия проектной технологии, определяющая общую направленность и характер ее достижения.

Форматирование дидактического конструкта проектной технологии. Своеобразный способ ограничения (нормирования) активности участников проектной деятельности через определение его границ и масштаба. Научно обоснованный выбор формата включает в себя определение времени, пространства, контекста, круга его участников и других параметров [5]. Их число колеблется в зависимости от педагогической ситуации и целей разработки конструкта.

Предварительная социализация – процедура публичного представления дидактического конструкта. На этом этапе экспертами принимается решение о допуске участников к реализации запланированного конструкта или об его отклонении.

Этап реализации. Если предпроектный этап был осуществлен во всей полноте, каждый из участников может приступить к реализации намеченных действий и решению поставленных задач. На этапе реализации каждый проектный элемент определен логикой создания или преобразования предмета проектирования и всегда оказывается соотношенным с конкретной задачей, согласованной на предпроектном этапе. Участники деятельности должны четко представлять свои задачи, предполагать результаты и их значение в общей концепции проектной технологии.

Работа на заключительном этапе включает в себя две основные процедуры, разные в технологическом, но сближающиеся в

функциональном отношении. Это экспертиза и рефлексия. Экспертиза проводится на основе привлечения независимых экспертов; в ходе (само) оценки результатов работы в соответствии с выбранными критериями; в ходе рефлексии по поводу успешности и целостности проектирования как совместной деятельности, включая ее цели, содержание, формы, способы осуществления; в ходе рефлексии по поводу проектирования как технологии, выстроенной по определенным правилам.

Рефлексивный этап включает в себя оценку не только материального, но и человеческого результата. Рефлексии подлежат, прежде всего, ход проектной деятельности и система отношений, которая в ней сложилась. Рефлексия на выходе из проектной деятельности – это обращение участников к себе и друг другу в новом качестве, с высоты приобретенного опыта совместной деятельности. В итоговой рефлексии словно «закольцовывается» время проектной технологии. Это видение себя со стороны –

«здесь и сейчас». Это и ретроспективный взгляд на пройденный путь. Это и взгляд в будущее.

Таким образом, продуктивность реализации дидактического конструкта проектной технологии подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы в учебной практике вузов в процессе преобразований образовательных программ, содержания изучаемых дисциплин, пакета обучающих конструктов (рекомендации, сценарии конструктов). Экспертная оценка результатов проектной деятельности студентов, участвующих в исследовании, заметно повышает уровень сформированности знаний (их полнота, объем, устойчивость, системность, целостность), общекультурных и профессиональных компетенций (оперирование знаниями, проектирование личностно-профессиональной стратегии действий, выбор ценностных альтернатив, готовность к самопреобразованию, смене социально-профессиональных приоритетов, креативность).

Литература:

1. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО-ВПО: Монография / Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А. – Казань: Изд-во «Данис», ИПП ПО РАО, 2011. – 136 с.
2. Ибрагимов Г.И. Содержание и процесс дидактической подготовки учителя на основе проектно-технологического подхода // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 5-6(95). – С. 3-7.
3. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Ф.Г., Гильманов А.З. Индикаторы качества профессиональной подготовки выпускника вуза на

современном рынке труда / Ф.Ш. Мухаметзянова, Ф.Г. Мухаметзянова, А.З. Гильманов // Казанский педагогический журнал. 2013. - № 6 (101). - С. 9-16.

4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. – Москва: Эгвес, 2000. – 272 с.

5. Соколова Е.И., Тарарина Л.И., Набиева А.Р., Галиев Р.М. Дидактические задачи, применяемые при формировании профессиональных компетенций студентов и их классификация // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 232-235.

Сведения об авторах:

Тарарина Лариса Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», e-mail: lt31@mail.ru

Тураев Рустам Ришатович (г. Сибай, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общетехнических дисциплин, Сибайский институт (филиал) Башкирского государственного университета.

Ганеева Айгуль Рифовна (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа, алгебры и геометрии, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Дерягин Александр Владимирович (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и информационных технологий, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Data about the authors:

L. Tararina (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Linguistics and Translation, Russian State Social University, e-mail: lt31@mail.ru

R. Turayev (Sibay, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Technical Disciplines' Department, Sibay Institute (branch) of Bashkir State University.

A. Ganeeva (Yelabuga, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Mathematical Analysis, Algebra and Geometry, Kazan (Volga region) Federal University.

A. Deryagin (Yelabuga, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Physics and Information Technology, Kazan (Volga region) Federal University.

УДК 37:370.1+370.12:378.180.6

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ»

Р.М. Шакирзянова

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения понятия социально-профессионального становления студентов, в которой оно рассматривается как многокомпонентное явление. Автор представляет социально-профессиональное становление с позиций социализации личности, а поскольку профессиональная деятельность играет важную роль в жизни каждого человека, то данному компоненту уделяется особое внимание на этапе обучения и пролонгированного самообразования в процессе реализации трудовой деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социализация, социально-профессиональная, трудовая социализация, личные и профессиональные качества обучающихся.

TO THE DEFINITION OF “SOCIAL AND PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS” TERM

R. Shakirzyanova

Abstract. The article deals with the definition of social and professional development of students, in which it is studied as a multi-component phenomenon. The author presents social and professional development from the point of individual socialization; due to the important role that the professional activity plays in the life of the person the special attention is given to this component at the stage of training and prolonged self-education in the course of labor activity.

Keywords: professional self-determination, socialization, social and professional socialization, labor activity, individual and professional characteristics of students.

В настоящее время общество предъявляет новые требования к личности «профессионала». С изменением самой сферы труда, меняются и критерии измерения уровня профессионализма современного работника. Профессиональное самоопределение личности происходит на этапах допрофессиональной (профориентационной работы) и во время получения высшего, среднего, начального профессионального образования. Актуальность данного направления педагогической науки определяется наличием у молодежи потребностей поиска самоопределения как витального, так и трудового. Таким образом, мы можем констатировать построение у молодых поколений жизненной и жизненно-профессиональной траектории развития и становления, отражаемые в цепочке: образование-самообразование – воспитание-самовоспитание – познание-самопознание – и, наконец, самореализация личности. Современные подходы к организации воспитательной и образовательной деятельности вуза, направленной на профессиональное самоопределение учащихся, в полной мере отражено в Государственных образовательных стандартах высшего образования поколения 3+, соответствующим образом разработанных в учебных планах,

программах для всех специальностей, а также находит непосредственное отражение в системе социально-воспитательной работы вуза [8].

Возрастные особенности студенческой молодежи позволяют считать данную возрастную группу наиболее восприимчивой для совершенствования внутреннего потенциала индивида. При этом процесс обучения в вузе позволяет оказывать немаловажное условие для развития личности и укрепления его психики, поскольку именно этот временной промежуток становления личности при соответствующих организационных условиях позволяет влиять не только на умственное, но и на психическое развитие молодого человека [1, с. 22].

Фундаментальные знания приобретаются в процессе глубокой и систематизированной научно-практической совместной деятельности педагогического состава и непосредственно обучаемых. Соответственно, процесс передачи приобретения знаний и должен происходить таким способом, чтобы не просто повысить знания, умения и развить определенные навыки, но и в максимальной степени развить творческую составляющую деятельности профессионала, кроме этого, подготовить учащихся к внутренней потребности, к постоянному

самосовершенствованию, что в дальнейшем позволит выпускникам самоопределиться и самореализоваться. На основании вышеизложенного мы приходим к заключению, что модернизация современного образования, позволяет изменить учебно-воспитательный процесс в сторону усиления социально-профессионального развития индивида только на основе понимания педагогами основ психической и познавательной деятельности учащегося поскольку требуется системный подход к изучению поведенческих и социально культурных детерминант, влияющих на процесс становления личности. Данная деятельность должна строиться также с учетом необходимости его мотивированного вовлечения в современную систему непрерывного образования и совершенствования в течение всей жизни. В данном контексте следует обратить особое внимание на необходимость комплексного изучения индивидуальных способностей и особенностей обучаемых [3, с. 41].

В целом классическая психологическая градация возрастов студенчества стала рассматриваться как отдельная возрастная и социально-психологическая категория (при исследованиях психофизиологических параметров взрослых людей) с 1960-х годов, а сам термин был введен представителями ленинградской психологической школы, которой на тот период руководил Б.Г. Ананьев. Студенчество (18 – 25 лет) представляет собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и рассматривается как пограничное состояние «поздняя юность – ранняя зрелость» [5, с. 13]. В современной психолого-педагогической науке отсутствует общепринятое понимание феномена «профессиональной направленности личности». Под данным термином мы понимаем совокупность мотивов, сформированность системы, владение профессионально и культурно-значимым когнитивным рядом, а также набором (или стремлением его развить) определенных физических качеств, значимых для конкретной профессии.

Если мы говорим о совокупности мотивов и установок как о мотивации, то значимым становится рассмотрение принятой в психологической науке их классификации. Как известно, в теории общей психологии подразделяют виды мотивации и деятельности по различным показателям. Эти показатели

разработаны разными учеными. Так, например, А.Н. Леонтьев дифференцирует мотивы по характеру участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы). Б.Ф. Ломов подразделяет на временные характеристики – протяженности: далекая – короткая мотивация. П.М. Якобсон опирается на понятие социальной значимости: социальные – узоличные и т.д.

Не менее важным является обращение к такому понятию, как интеллектуально-эмоционально-волевая сфера личности, при определении доминирующей мотивации. Соответственно, мы можем говорить о высших духовных потребностях человека, которые могут рассматриваться с позиций нравственного (морального), интеллектуально-познавательного и эстетического планов. Как утверждает в своем исследовании П.М. Якобсон, их соотнесение с духовными запросами и потребностями индивида отражается на чувствах, интересах и привычках [2, с. 34].

Социализация – важный, двусторонне значимый процесс как для всего общества в целом, так и для отдельно взятой личности, который, в свою очередь, является существенным показателем и критерием одновременного усвоения поведенческих норм, ценностных представлений, культурных доминант.

Успешная социализация во всех плоскостях (по вертикали – связь между поколениями и по горизонтали – связь в пределах одного поколения) является не только гарантом сохранения общества, но и успешного его функционирования. Выступая гарантом самовозобновляемости общества, успешная социализация позволяет нивелировать разногласия различного уровня, предотвращая конфликты в обеих упомянутых ранее плоскостях. Недопонимание поколений может привести к разладу социальной жизни и крушению его целостности и культуры [7, с. 34].

При построении модели социально-профессионального становления студента вуза необходимым условием становится определение ценностных ориентиров конкретного общества и преобладающего типа социальных отношений, поскольку они также найдут отражение в профессиональной сфере функционирования общества. Отведение значимого места при формировании личности такими качествами, как самостоятельность, стремление к самообразованию и

самовоспитанию, самопознание, самореализации в жизни и будущей профессии. Следовательно, свобода выбора строится в рамках принятых норм, правил и, естественно, законодательной базы общества и, как социально-профессиональное становление студента, предполагает связку – ответственность – свобода.

Сущность понятия профессиональной социализации многогранна: с одной стороны, профессиональная социализация – это неотъемлемая часть процесса становления личности, которая заключается в профессиональном приобщении, с другой стороны, это процесс профессионального становления, который является результатом удачного профессионального обучения и успешного действия непосредственно на рабочем месте человека (за счет личных профессионально-значимых качеств, способностей и т.д.) [4, с. 1545]. Социально-профессиональное становление студента – это процесс либо спонтанный, либо организованный. А поскольку профессиональная социализация имеет непосредственное отношение к трудовой деятельности, то она не будет полноценной без специально организованных действий, то есть кроме знаний и эмоционально-оценочного компонентов, рассмотренных ранее для данного процесса, также значим и деятельностный компонент. Таким образом, обеспечение эффективности подготовки выпускников вузов должно основываться на взаимосвязи общественно- и профессионально-ориентированной, трудовой социализации (социализация на рабочем месте), духовно-профессиональной готовности с педагогически организованным трудом [9, с. 19].

Профессионально-ориентированная трудовая социализация – это не просто профессиональная подготовка человека, основанная на формировании и развитии профессиональных качеств, это процесс усвоения норм поведения сотрудников данной отрасли и приверженность им (например, медицинская этика) естественно, что эти нормы не идут вразрез с нормами социального поведения, но они дополняют узконаправленное развитие человека, что в дальнейшем позволит ему легче находить общий язык с коллегами. Привитие навыков и умений в профессиональной сфере и постепенное обретение личностью соответствующих качеств является

неотъемлемым компонентом профессионально-ориентированной, трудовой социализации. Трудовое воспитание при этом неразрывно связано с профессиональным самоопределением и означает наличие потребности трудиться на всем жизненном пути. Трудовая социализация подразумевает два различных по времени этапа: профессионально-ориентированную социализацию в процессе получения образования (ведущими выступают принцип нормативно-мотивационной адаптации и принцип активности), профессиональное становление в процессе осуществления трудовой деятельности (ведущим выступает принцип профессиональной имитации). В совокупности эти два периода позволяют охарактеризовать процесс профессионально-ориентированной трудовой социализации как непрерывный процесс. От эффективности, результативности первого этапа зависит успешность второго, а также его последующая значимость как для индивида, так и непосредственно для общества [13, с. 200].

При рассмотрении третьего компонента социально-профессиональной социализации – духовно-профессиональной готовности личности, то при организации процесса важно опираться на принцип интериоризации принятых норм и ценностей социально-профессиональной среды, когда осуществляется принятие внутренним «Я» элементов внешней среды [12, с. 249].

Профессионально-ориентированная деятельность направлена на то, чтобы углубить и расширить деловое общение, способствует привыканию в трудовом обществе, профессиональному осмыслению, приобретению социально-профессиональной установки собственного «Я» как формирование своей принадлежности к социальному обществу. В профессионально-трудовом осмыслении своей социальной принадлежности социализацию можно разделить на первичную и вторичную ступени. Профорентация в школьный период, процесс очного и заочного обучения в колледжах и вузах, а также дополнительное и дистанционное обучение – это первичная ступень. К вторичной можно отнести получение второго или дополнительного образования на научно-практических конференциях, семинарах или при самостоятельном повышении квалификации [6, с. 72].

Таким образом, в ходе социально – профессионального становления студентов формируется не только личностные, но и профессиональные качества обучающихся. Однако, для успешной реализации данного процесса важно не просто повышать у студентов уровень общего интеллектуального развития, внимания, памяти, обучать их алгоритму осуществления анализа, образу мыслей, важно развивать устойчивую мотивацию не просто к учебной деятельности, но к профессиональному и личностному росту и самосовершенствованию на протяжении всей жизни, а также развивать духовно – профессиональную готовность к данному процессу [10, с. 168].

Поскольку, как было определено ранее, в качестве студенчества мы рассматриваем возрастную группу (18 – 25 лет), то при организации процесса социально-

профессионального становления важно учитывать константы, от которых зависит протекание психических процессов: тип нервной деятельности, темперамент, характер, способности; социальную среду, в которую вовлечены студенты, те качества, которые сформировались у студента благодаря принадлежности к определенной социальной группе, национальные и, соответственно, культурные особенности (опуская вопрос гендерности) [11, с. 327].

Формирование социально- профессионального становления студентов основано на воспитании отношения к выбранной профессии, которая становится ценностью, находя свое место в общей иерархии. Данная ценность формируется на основе развития мотивации и развития духовности, нравственности, развития когнитивных и эмпатических способностей.

Литература:

1. Абдулина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 23–24.
2. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения: Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-педагогического Университета, 2006. – С. 144.
3. Бойко Л.И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества // Социологические исследования. – 2002. - № 3. – С. 40–48.
4. Дульмухаметова Г.Ф. Использование педагогами информационных методов обучения в условиях реализации образовательного процесса // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практической конференции. – 2015. – № 1. – С. 1540-1547.
5. Лагерев В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. – М., 1991. – 48 с.
6. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов // Вестник МГУ. – 2000. – № 1. – С. 70–75.
7. Морозова И.В. Самореализуется ли личность сегодня? // Прикладная психология. – М., 2000. – № 2. – С. 30–38.

8. Об утверждении типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования РФ: Постановление Правительства РФ № 264 от 05.04.2001 г. // СПС КонсультантПлюс. – М., 2011.
9. Фахрутдинова А.В. Гражданское воспитание как средство развития навыков межкультурной коммуникации в условиях глобализации: зарубежный опыт // В мире научных открытий. – 2010. – № 4-8. – С. 18-20.
10. Фахрутдинова А.В. Формирование активной гражданской позиции студента в условиях единого образовательного пространства: зарубежный опыт // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 163-169.
11. Фахрутдинова А.В. Субъектная регуляция как механизм информационной безопасности личности // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 3. – С. 327-330.
12. Фахрутдинова А.В. Реформирование профессионального образования в Европе как условие повышения его конкурентоспособности // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2012. – Т. 210. – С. 247-251.
13. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М.: Академия, 2005. – 405 с.

Сведения об авторе:

Шакирзянова Розалия Маликовна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Казанская ГАВМ», e-mail: rozalja_79@mail.ru

Data about the author:

R. Shakirzyanova (Kazan, Russia), senior lecturer at the Department of Foreign Languages, Kazan State Academy of Veterinary Medicine, e-mail: rozalja_79@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

УДК 371.38

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

И.В. Арябкина, А.А. Нестерова

Аннотация. В статье рассматривается подход авторов к поэтапному применению кейс-технологии в процессе реализации образовательных программ магистратуры по профилю «Начальное образование» в рамках направления подготовки «педагогическое образование». Предлагаемый подход ориентирован на включение студентов магистратуры в деятельность по решению кейсов, изучению теории кейс-технологии и составлению кейсов для младших школьников и педагогов начального образования как способа методической работы в начальной школе. В тексте статьи приводятся примеры кейсов, разработанных обучающимися.

Ключевые слова: педагогическое образование, компетентностный подход, профессиональная деятельность, магистратура, кейс-технология.

CASE TECHNOLOGY IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL MASTER PROGRAMS IN AREAS OF TRAINING «PEDAGOGICAL EDUCATION»

I. Aryabkina, A. Nesterova

Abstract. In the article the authors' approach to the phase application of case-technology in the implementation of educational programs on the profile of the «Primary education» in the areas of training «Teacher training» is considered. The proposed approach focuses on the inclusion of graduate students to work on the decision of cases, the theory of the case-technology and preparation of cases for younger pupils and teachers of primary education as a way of methodical work in an elementary school. The text of the article provides examples of case studies developed by the students.

Keywords: teacher training, competence approach, professional activity, Masters, case technology.

Современная реальность высшего педагогического образования ориентирует преподавателей на активизацию мышления студентов, формирование общепрофессиональных и специальных компетенций, которые позволят им успешно осуществлять будущую профессиональную деятельность. Данный тезис правомерен по отношению к образовательному процессу, направленному, в том числе, и на подготовку магистров педагогики.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») к условиям реализации основных образовательных программ магистратуры с целью реализации компетентностного подхода предусматривают широкое использование в образовательном процессе вуза инновационных методов обучения: активных и интерактивных [2]. К ним принято относить проблемные лекции и семинары, учебные дискуссии, круглые столы, компьютерные

симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, тренинги, мозговые штурмы, участие в олимпиадах и т.п. [1].

Широкое распространение в образовательной практике высшей школы в последнее время получил метод кейсов (casestudy), или анализ конкретных учебных ситуаций. А. Долгоруков характеризует casestudy как метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы [3].

Проблема обоснования сущности кейс-технологии освещена в работах российских авторов: Г.А. Брянского, М. Буравого, И.В. Гладких, А.М. Деркач, А. Долгорукова, Ю.Ю. Екатеринославского, Ю.В. Козловой, Ю.Д. Красовского, Е.И. Михайловой, В.Я. Платова,

Д.А. Пospelова, О.А. Овсянникова, В.С. Раппопорта, О.Г. Смоляниновой, Л.В. Рейнгольд и др. В последние годы появились сборники кейсов для профессиональной подготовки студентов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла (А.Г.Абызов, И.С. Андронов, Л.Б.Егорова, В.А. Микляев, Н.Н. Покровская, Н.Г. Пряхин; Н.А.Рогожова; С.О. Снисаренко), менеджменту (К.А. Аленина, А.В. Свищев), экономике (Ш.И. Еникеев, Д.А. Сергеев, А.В. Аносова), маркетингу (Н.Б. Сафронова, И.Е. Корнеева), по подготовке государственных гражданских служащих (Н.С. Гильманова), психологии (Н.Д. Суханов, С.Г. Титов), педагогике (В.А. Бейзеров, М.Г. Савельева) и др.

Однако наблюдается существенный недостаток научных изысканий и методических разработок в области применения кейс-технологии в процессе подготовки педагогов - студентов магистратуры разных профилей. При этом очевидно, что использование кейс - метода в работе с магистрантами является педагогически обоснованным. Уровень магистратуры предполагает подготовку педагога, способного на высоком профессиональном уровне изучать возможности, потребности и достижения обучающихся, проектировать индивидуальные маршруты обучения, воспитания и развития; организовывать процесс обучения и воспитания с учётом возрастных особенностей, взаимодействие с субъектами образовательного процесса; использовать имеющиеся возможности образовательной среды и проектировать её; заниматься профессиональным и личностным самообразованием; осуществлять научно-исследовательскую деятельность; изучать состояние и потенциал образовательной системы, организовывать и оценивать управленческий процесс в образовательной организации; проектировать образовательные программы, содержание дисциплин, формы и методы контроля; осуществлять методическое сопровождение педагогов с использованием инновационных технологий; вести культурно-просветительскую работу.

В постоянно меняющихся социально-экономических и институциональных условиях педагог с квалификацией магистра должен быть способен и готов оперативно решать профессиональные задачи. Формирование такой готовности возможно

только в случае, если в процессе обучения в вузе студент приобретает практический опыт решения педагогических задач. Безусловно, такой опыт формируется в ходе прохождения педагогической, научно-исследовательской и научно-педагогической практик. Однако применение метода кейсов в аудиторной работе существенно расширяет возможности образовательного процесса по приобретению опыта решения профессиональных задач, позволяет студенту на основе моделирования возможных педагогических ситуаций и поиска их решений расширить представления о реальной педагогической практике, спектре проблемных зон в деятельности образовательной организации, выработать алгоритмы действия в конкретных случаях.

С целью изучения мнений студентов магистратуры второго курса, обучающихся по профилю «Начальное образование» (направление подготовки «Педагогическое образование»), о case-технологии и её применении в образовательном процессе вуза проведено анкетирование. Вопросы анкеты сформулированы таким образом, чтобы выявить сложившуюся реальную ситуацию в процессе подготовки будущих учителей начальных классов:

1. Испытываете ли Вы недостаток в знаниях об активных методах обучения?
2. Приведите примеры активных/интерактивных методов обучения.
3. Как Вы оцениваете уровень собственной готовности к решению профессиональных задач в реальной образовательной практике?
4. В каких видах образовательной деятельности Вы чаще всего приобретаете практический опыт решения педагогических задач?
5. Знакома ли Вам case-технология?
6. На каких дисциплинах Вы работаете с применением метода кейсов?
7. Какие дополнительные возможности даёт применение метода кейсов для качественного осуществления будущей профессиональной деятельности?
8. При изучении каких дисциплин / разделов / тем, на Ваш взгляд, следует применять метод кейсов?

Анализ анкет показал, что большинство студентов магистратуры имеют достаточные прочные представления об активных методах обучения и их применении в образовательном процессе, безошибочно относят к ним деловые игры, проблемные лекции, дискуссии, работу в

группах, проектирование и т.п. При этом метод кейсов называет небольшой процент опрошиваемых. Уровень собственной готовности к решению профессиональных задач в реальной образовательной практике многие оценивают как средний, связывая это с тем, что в основном приобретают необходимый опыт в ходе практик, но его, по их мнению, не достаточно, особенно для тех, кто получил квалификацию бакалавра по другому профилю. В процессе аудиторной работы метод кейсов применяется нерегулярно, бессистемно. Как правило, его используют на занятиях по психологическим дисциплинам.

Магистранты отмечают, что применение метода кейсов может дать дополнительные возможности для развития их профессиональных компетенций, поскольку предполагает развитие аналитических, практических, творческих, коммуникативных и др. способностей. Особое значение решение кейсов, по мнению опрошенных, имеет в рамках дисциплин, отвечающих за методическую подготовку.

Анализ ответов позволил выработать предложения по применению case-технологии в условиях подготовки магистров в области начального общего образования. В основу работы, безусловно, легли имеющиеся в отечественной науке основные теоретические положения метода кейса: признаки, типы и жанры кейсов, структура, принципы, способы их построения и представления, особенности применения и т.д.

Суть предлагаемого подхода заключается в том, что применение метода кейсов с целью совершенствования профессиональных компетенций магистрантов в педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической, культурно-просветительской деятельности должно проходить в три этапа.

I этап – ознакомительный – использование метода кейсов как способа организации учебной деятельности студентов при изучении дисциплин учебного плана. Предполагается, что студенты решают кейсы для достижения образовательных результатов в рамках конкретных дисциплин.

II этап – аналитико-информационный – изучение студентами теории метода кейсов: поиск информации о методе, раскрытие его сущности, классификация, особенностях, достоинствах и недостатках, условиях применения и т.д. Введение данного этапа

обусловлено тем, что компетентностная парадигма в образовании не только не отрицает знаниевую, но и формируется на её основе [4, с.18].

III этап – продуктивный – самостоятельное проектирование кейсов для предполагаемого контингента обучающихся: студенты разрабатывают кейсы для предметной подготовки обучающихся на определённом уровне: дошкольников, младших школьников, учеников основной и средней школы, студентов образовательных организаций среднего профессионального образования с учётом их возрастной специфики. На данном этапе необходимо предусмотреть разработку кейсов для осуществления методической работы с педагогическим коллективом, поскольку уровень магистратуры предполагает формирование компетенций не только в области методической, но и в области управленческой деятельности, т.е. позволяющих организовать систему работы по повышению квалификации внутри образовательной организации.

Логика предлагаемого подхода к использованию case-технологии в условиях подготовки магистров заключается в том, что изначально обучающиеся сами включаются в решение кейсов, т.е. имеют возможность понять суть метода на собственном опыте, определить его возможности для достижения образовательных результатов, увидеть образец применения метода в учебном процессе, сформировать познавательный интерес к изучению данного направления педагогической практики. Всё это позволяет активизировать деятельность студентов на следующем этапе, когда возникает потребность в детальном изучении теории метода кейсов. На основе проанализированной информации и с учётом уже имеющегося опыта решения конкретных учебных ситуаций, магистранты переходят к этапу самостоятельного создания кейсов.

Предлагаемый подход реализован со студентами магистратуры, обучающимися по профилю «Начальное образование» в рамках учебной дисциплины «Основы эколого-педагогической компетентности учителя начальных классов» [5]. На ознакомительном этапе магистранты решали компетентностно ориентированные ситуации, разработанные преподавателем на основе таксономии Б.Блума [6, с. 18]. Приведём пример.

Диагностика экологической культуры младших школьников.

Для проверки эффективности программы внеурочной деятельности «Юный эколог», цель которой – формирование экологической культуры младших школьников, учитель выбрал метод анкетирования. Цель анкеты определена как изучение уровня сформированности экологических понятий у младших школьников. Степень сформированности у младших школьников экологических понятий представлена в трех уровнях: низком, среднем и высоком.

Высокий уровень: ученик из предложенных вариантов выбирает точное определение понятия; знает меры по охране природы; знает взаимосвязь составных частей цепи питания; знает применяемые человеком меры по охране природных ресурсов; знает правила поведения в природе.

Средний уровень: ученик имеет представление об экологическом понятии, но не определяет его существенные признаки; называет не все предложенные меры по охране природы; знает правила поведения в природе; затрудняется в правильном выборе мер по охране природных ресурсов.

Низкий уровень: не знает точное определение экологического понятия; не знает применяемые человеком меры по охране природных ресурсов или знает, но не в полном объеме; называет не все предложенные меры по охране природы; знает правила поведения в природе, но не в полном объеме.

Задания:

- Назовите основные структурные компоненты экологической культуры младшего школьника.

- Прокомментируйте выбор методики для определения уровня экологической культуры детей.

- Предложите методику, позволяющую корректно оценить сформированность экологической культуры младших школьников.

- Составьте перечень методов для диагностики экологической культуры младших школьников.

- Изложите наиболее вероятные причины и последствия выбора учителем данной методики.

- Предложите способ, позволяющий избегать подобных ошибок.

На втором этапе магистранты углубленно изучали теорию метода кейсов, выполняя разнообразные задания аналитико-

информационного характера: составляли библиографические обзоры и аннотации литературных источников по проблеме, определяли тезаурус, давали сравнительную характеристику имеющихся в педагогической литературе определений кейса и метода кейса, систематизировали с помощью заполнения таблиц подходы к классификации кейсов, разрабатывали памятку по использованию данного метода в образовательном процессе для учителей начальных классов и т.п.

На заключительном этапе магистранты составляли авторские кейсы для двух целевых групп: младших школьников и учителей начальных классов. Далее приведены примеры мини-кейсов для младших школьников.

Прогулка Оли и Сони.

«Оля и Соня гуляли в сквере около школы и увидели запутавшуюся в ветках кошку. Оля решила помочь кошке освободиться. Соня посмеялась над ней и сделала селфи на фоне нелепо запутавшейся кошки. И всё-таки Оля помогла кошке. А потом сказала: «Её ждут дома».

Вопросы:

- Чем можно объяснить возникшее у Оли желание помочь кошке?
- Какие чувства вызывает у вас Соня?
- Кого бы вы взяли себе в друзья и почему?
- Как бы вы поступили в этой ситуации?

Экологические проблемы природных зон. (к программе «Окружающий мир» для 4 класса, УМК «Гармония»).

Изучая тему «Природные зоны и природные сообщества», составили общее представление о природных зонах и природных сообществах, выясняли, какие экологические проблемы возникают в результате жизнедеятельности людей и что, можно предпринять, чтобы предотвратить их. А теперь представьте, что вы – корреспонденты детского журнала о природе и вам нужно подготовить выпуск номера под названием «Влияние человека на природу».

Вопросы и задания:

- Придумайте основные рубрики этого номера журнала.
- О чём вы расскажете в этих рубриках?
- Расположите выбранные рубрики последовательно.
- Объясните, почему нужно издать номер журнала о влиянии человека о природе?

Магистранты разрабатывали кейсы и как способ методической работы в области экологического образования с учителями начальных классов.

Осенний лес.

Для ознакомления первоклассников с экосистемой осеннего леса в первой четверти учебного года учитель принёс в класс гербарии разных по форме и цвету листьев, включил аудиозаписи со звуками леса в разные сезоны года, подготовил презентацию, на слайдах которой поместил фотографии, репродукции картин известных художников.

Вопросы и задания:

- Прокомментируйте выбор дидактической формы и средств учителем.
- Изучите лекцию № 4 «Урок окружающего мира: типы и структура» в учебно-методическом пособии Н.Ф. Виноградовой, О.А. Рыдзе «Материалы курса «Окружающий мир» как учебный предмет в начальной школе: особенности, возможности, методические подходы»: лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2008. – 68 с.
- Предложите формы и средства, наиболее подходящие для изучения данной темы.
- Обоснуйте свой выбор.
- Объясните возможные причины выбора учителем данных средств и формы.

С целью оценки эффективности применения метода кейсов по завершении изучения курса «Основы эколого-педагогической компетентности учителя начальных классов» магистрантам была предложена анкета, состоящая из семи вопросов:

1. Испытывали ли Вы недостаток в знаниях о case-технологии до применения её в процессе изучения курса «Основы эколого-педагогической компетентности учителя начальных классов»?
2. Насколько Вы удовлетворены результатами обучения?
3. Укажите, как вы оцениваете уровень полученных Вами профессиональных знаний и

умений в области применения case-технологии.

4. Насколько Вы уверены в успешности применения полученных знаний и умений на практике?

5. Считаете ли Вы, что полученные знания и приобретенные умения помогут Вам успешно решить профессиональные задачи, стоящие перед Вами?

6. Каким было Ваше отношение к предлагаемому методу раньше?

7. Как Вы относитесь к case-технологии на сегодняшний день?

Изучение анкет позволило сделать ряд выводов. Оказалось, что многие студенты испытывали недостаток в знаниях о case-технологии до применения её в изучении курса «Основы эколого-педагогической компетентности учителя начальных классов», имели лишь общие представления, но не ориентировались в методических особенностях, функциях, подходах к разработке кейсов. Большинство магистрантов удовлетворено результатами обучения с использованием элементов case-технологии и оценивают уровень полученных профессиональных знаний и умений в этой области как высокий и выше среднего, испытывая уверенность в успешности применения их на практике, поскольку они помогут эффективно решать профессиональные задачи в будущем. Следует отметить, что до обучения с применением метода кейсов многие обучающиеся проявляли интерес к его изучению, однако, сомневались в необходимости его использования и в возможности применения в образовательном процессе, поскольку не были уверены в его эффективности. По окончании работы мнение большинства изменилось.

Результаты работы по реализации предложенного подхода к применению case-технологии в образовательном процессе магистратуры, безусловно, требуют дальнейшего изучения и систематизации.

Литература:

1. Арябкина И.В., Марковцева О.Ю. Основопологающие методы формирования культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы в условиях педагогического вуза // Педагогическое образование и наука. 2013. - № 3. - С. 139-143.

2. Арябкина И.В., Нестерова А.А. Культурологические аспекты подготовки студентов педагогических вузов к решению задач экологического образования младших школьников // Научное мнение. 2015. - № 10-2. - С. 46 – 52.

3. Долгоруков А. Метод кейсов (casestudy) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://evolkov.net/case/case.study.html>.

4. Нестерова А.А. Формирование эколого-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольного образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2011. -189 с.

5. Нестерова А.А. Основы эколого-педагогической компетентности педагога начального образования: учебное пособие. – Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2015. 96 с.

6. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие. /Ижевск:УдГУ. 2013. - 94с.

Сведения об авторах:

Арябкина Ирина Валентиновна (г. Ульяновск, Россия), доктор педагогических наук, профессор Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, e-mail: ar_irina@rambler.ru

Нестерова Анна Александровна (г. Ульяновск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, e-mail: a_saushkina@mail.ru

Data about the authors:

I. Aryabkina (Ulyanovsk, Russia), doctor of education, professor at Ulyanovsk State Pedagogical University, e-mail: ar_irina@rambler.ru

A. Nesterova (Ulyanovsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor at Ulyanovsk State Pedagogical University, e-mail: a_saushkina@mail.ru



УДК 378+372.016

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОГО КУРСА «ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ» В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В.И. Варющенко, О.В. Гайкова

Аннотация. В статье описана содержательно-процессуальная и личностная подготовка учителя к профессиональной деятельности в системе повышения квалификации и переподготовки. Данная подготовка в ходе реализации модульного курса позволяет учителю актуализировать философско-методологические, психолого-педагогические, предметно-методические аспекты организации образовательного процесса, овладеть формами, приемами и методами применения технологии для достижения новых образовательных результатов и направляет его личностное развитие на формирование положительного мотивационно-ценностного отношения к процессу преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки.

Ключевые слова: актуализация обучения, интеллектуализация, историографические листы, педагогическая компетентность, предметно-методическая подготовка, психолого-педагогическая подготовка, философско-методологическая подготовка.

THE IMPLEMENTATION OF MODULAR COURSE "DIDACTIC PRINCIPLES OF THE FORMATION OF TEACHERS' READINESS TO TEACH THE CONTROVERSIAL ISSUES OF SOCIAL AND HUMANITARIAN SCIENCE" IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM

V. Varyushchenko, O. Gaikova

Abstract. The article describes the informative-procedural and personal preparation of the teacher to execute professional activity in the system of advanced training and retraining. The training during the implementation of the modular course allows the teacher to actualize the philosophical and methodological, psychological and pedagogical aspects of organization of educational process, to learn the forms, techniques and methods of applying the technology for achieving new educational results and directing its personal development on the creation of a positive conative and axiological attitude to the process of teaching the controversial issues of social sciences and humanities.

Keywords: updating training, historiographical pages, intellectualization, methodological preparation, psychological preparation, pedagogical competence, philosophical and methodological training.

Современная система повышения квалификации и переподготовки работников образования ориентирована на развитие учителя как личности и профессионала, понимающего социокультурную и образовательную ситуации.

Влияние социокультурной ситуации особенно сказывается на социально-гуманитарном знании, обретшем «мультипарадигмальный» характер. Многообразие позиций исследователей по одним и тем же вопросам требует проведения сравнительного анализа, сопоставления точек зрения.

Порой невозможно характеризовать одну из концепций как истинную и отвергать все остальные как ложные, если все возникающие в данном случае варианты равноправны и доказуемы в равной степени [6]. Именно

поэтому практика межкультурного и межконфессионального диалога диктует потребность в разработке учебно-методических комплексов подготовки и повышения квалификации работников образования на основе создания условий для повышения мотивации к новой поликультурной деятельности [8, с. 8].

Включение в содержание дискуссионных вопросов – одна из важнейших тенденций развития школьного социально-гуманитарного образования. Многообразие взглядов и научных теорий требует от современного учителя умения не только передавать определенную сумму фактов, но и обучать способам оценивания и сопоставления методов исследования, в результате которых эти факты и были установлены. В результате этой деятельности учитель направляет усилия

обучающихся на достижение предметных результатов, на которые ориентирует их Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: сформированность знаний о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин и сформированность умений оценивать различные исторические версии [11, с. 16].

Параллельно решаются и проблемы непрерывного образования: критерии качества современного образования приводятся в соответствие с культурно-образовательными потребностями общества; повышается профессиональная компетентность учителя в вопросах конструирования содержания и технологии учебного процесса в интересах обеспечения системности образования [5].

В этой логике разработана специальная программа модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки». В модуле сделан акцент на подготовке учителя к использованию современных педагогических технологий в процессе формирования критического мышления обучающихся 10 – 11 классов. Инструментарий программы достаточен для получения компетенций, необходимых для ведения образовательной деятельности учителем истории и обществознания в области преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки.

Программа модульного курса коррелирует с программой дополнительного профессионального образования «Системно-деятельностный подход в преподавании истории и обществознания в рамках требований ФГОС общего среднего образования» и интегрирует в себе два вида подготовки к профессиональной деятельности:

1) теоретическую методологическую и психолого-педагогическую и практическую предметно-методическую и дидактическую подготовку;

2) личностную подготовку, включающую в себя познавательный, мотивационный, эмоциональный, волевой компоненты готовности учителя.

В процессе изучения модульного курса решаются следующие задачи:

1) актуализируются философско-методологические, психолого-педагогические и предметно-методические аспекты организации учебного процесса, ориентированного на

достижение новых образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных) с использованием технологии преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки;

2) структурируются содержательные и процессуальные характеристики организации образовательного процесса в рамках технологии преподавания дискуссионных вопросов;

3) усваиваются формы, приемы и методы преподавания дискуссионных вопросов для достижения новых образовательных результатов;

4) направляется личностное развитие на формирование положительного мотивационного отношения к преподаванию дискуссионных вопросов через:

– понимание целевых установок, четко определяющих стратегическую, тактическую, оперативную цели преподавания дискуссионных вопросов;

– знание и учет индивидуальных, возрастных особенностей обучающихся;

– мобилизацию сил и преодоление трудностей и неуверенности в себе в процессе изучения дискуссионных вопросов.

Программа базируется на следующих принципах отбора материала:

1) «динамизм» – встроенность в учебный процесс практического участия учителя в освоение новых педагогических технологий, в процесс актуализации теоретических знаний и освоения практических навыков [5];

2) «интеллектуализация» – ориентация на современный уровень общей и профессиональной культуры и интеграцию достижений различных наук [10];

3) «актуализация» – приведение знаний и представлений учителя в соответствие с современными научными теориями [1].

В структуре модульного курса выделено три раздела.

В рамках первого раздела модульного курса рассматриваются проблемы гносеологии, требующие от учителя осмысления: место исторической науки в системе социально-гуманитарных наук; причины многообразия не совпадающих друг с другом мнений ученых по исследуемым дискуссионным вопросам; место дискуссии как инструмента выбора теории, позволяющей структурировать отношения между альтернативными историографическими концепциями. Акцентируется внимание на конкретных версиях по дискуссионным вопросам истории

России с древнейших времен до начала XXI века и их аргументации учеными-историками. Данные дискуссионные вопросы включены в содержание современного социально-гуманитарного образования обучающихся 10 – 11 классов и представлены в разработанных нами учебно-методических пособиях для учителей истории общеобразовательных школ [2; 3].

В рамках второго раздела модульного курса осуществляется анализ ФГОС общего среднего образования, примерных программ, УМК по предметам «История», «Обществознание» с целью определения дискуссионных вопросов; изучается литература, необходимая для определения понятий: «вопрос», «дискуссионные вопросы социально-гуманитарной науки», «дискуссия»; выявляется педагогический потенциал современных технологий обучения.

В рамках третьего раздела модульного курса организуется самостоятельная деятельность учителя по овладению инструментарием организации педагогического процесса. Технология преподавания дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки позволяет учителю работать с апробированной моделью, включающей: целевой компонент (цели и задачи изучения); содержательный компонент (содержание учебного материала); операционно-деятельностный компонент (методы, формы и средства обучения); результативный компонент (измерители, результаты, рефлексия).

В дидактический материал включен биографический словарь, позволяющий учителю составить представление об уровне образования, возрастном цензе, круге научных интересов, основных публикациях изучаемых авторов монографий или научных статей, предложены историографические листы, включающие фрагменты текстов из монографий или научных статей отечественных и зарубежных историков, краткие биографические сведения об историках, версии которых рассматриваются на занятии, и задания-вопросы к каждому из них. Листы разработаны на основе следующих критериев:

1) «научность» – включение полноценных фактов, заимствованных у других историков, и нахождение им нового применения в собственном построении, то есть включение в поле современной проблематики;

2) «легитимность» – связь со смежными, параллельными дискуссионными вопросами и обязательное наличие возможных обоснованных ответов на выдвинутые историографические версии;

3) «темпоральность» – компоновка фактов, позволяющих сравнивать прошлое и настоящее;

4) «аргументированность» – присутствие в материалах элемента аналитического развития тех аргументов, которыми обосновывают историки, выдвигаемые ими историографические версии [4; 9];

5) «разнотипность» – включение различных типов дискуссионных вопросов:

а) «противоположных» (две или более противоположные версии с возможными вариантами ответа);

б) «альтернативных» (не взаимоисключающие версии, показывающие возможность другого варианта события или явления или возможность одного из двух или нескольких вариантов развития события или явления);

в) «взаимодополняющих» (дополняющие друг друга версии).

В историографические листы включен и социологический материал на основе критерия «социальной адекватности» (возможность апелляции к человеческим ценностям как основание для диалога между различными жизненными мирами; возможность выявлять «болевы точки» социальной нестабильности, исследовать «мягко» социальные явления в их повседневных, социальных связях, диагностировать социальную реальность) [12].

Успешное освоение содержания модульного курса обеспечивается сочетанием аудиторной и самостоятельной работы слушателей. Органично соединены традиционные и инновационные формы работы: лекция (методологическая, проблемная, инструктивная, диалоговая); семинар (вводный, обзорный, методологический, рефлексивный, «круглый стол», диспут, выставка); лабораторно-практическое занятие (практикум); научно-практическая конференция; консультация; ролевая игра; внеаудиторная работа.

Оценивание достижений осуществляется в форме собеседования по разделам модуля или по итогам работы на занятиях; разработки и презентации отдельного урока на основе технологии преподавания дискуссионных вопросов с использованием предложенного дидактического инструментария или

авторской технологии слушателя; разработки и защиты инструментария для учебного процесса по предложенному или своему алгоритму; научной статьи.

Динамика усвоения программы контролируется тремя видами диагностики.

Входная диагностика (анкетирование, психолого-педагогическое тестирование) проводится на начальном этапе и направлена на выявление:

1) уровня теоретической, практической готовности к преподаванию дискуссионных вопросов;

2) уровня общепедагогических умений, необходимых для преподавания дискуссионных вопросов;

3) понимания целей преподавания дискуссионных вопросов в сравнении с аналогичной оценкой обучающимися;

4) мотивов деятельности, важнейших ценностных ожиданий.

Текущая (коррекционная) диагностика осуществляется в ходе обучения с целью систематической проверки и оценки образовательных результатов по отдельным темам на отдельных занятиях и включает:

1) рефлексивную деятельность слушателя («Рабочий лист рефлексивного семинара», «Анкета для обратной связи на семинаре», «Карточка оценки результативности игры», «Рецензия или отзыв на семинаре-выставке» и др.);

2) самостоятельное составление слушателями вопросов-суждений по содержанию лекции, позволяющее закрепить и систематизировать знания.

Итоговая диагностика осуществляется на последнем занятии и включает:

1) выявление практической и теоретической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов;

2) проверку уровня сформированности общепедагогических умений по преподаванию дискуссионных вопросов;

3) сопоставление оценки важности преподавания дискуссионных вопросов для себя до и после изучения курса;

4) проверку умения выявлять этапы собственной деятельности с указанием успехов, трудностей и примененных способов деятельности и самооценку своей деятельности и деятельности обучающихся.

Особо оценивается самостоятельная работа слушателей: конспектирование рекомендованной литературы, выполнение творческой работы.

Результатом освоения модульного курса является педагогическая компетентность как мера соответствия знаний, умений и опыта учителя реальному уровню сложности выполняемых задач и решаемых проблем.

Критериями оценки достигнутого результата являются следующие компетентности:

1) в области постановки целей и задач педагогической деятельности – умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся; умение перевести тему урока в педагогическую задачу; умение вовлечь обучающихся в процесс формирования целей и задач;

2) в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений – умение выбрать и реализовать образовательную программу; разработать собственную программу, методические и дидактические материалы к ней; умение принимать решения в педагогических ситуациях;

3) в области мотивации учебной деятельности – умение создавать условия, обеспечивающие позитивную мотивацию и самомотивацию обучающихся на успех в учебной деятельности;

4) в области организации учебной деятельности – умение устанавливать субъект-субъектные отношения, организовывать учебную деятельность, реализовывать педагогическое оценивание;

5) в области оценки достоинств и недостатков собственной деятельности;

6) в области личностных качеств – эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность и общая культура [7].

Теоретическая значимость программы модульного курса заключается в уточнении понятия «дидактическая готовность учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» как совокупности педагогических умений и их последовательной реализации в теоретической и практической деятельности. Теоретико-практическая значимость заключается в определении понятия «историографические листы» и в предложении модели их конструирования на основе философских, психолого-педагогических, методических критериев. Практическую значимость определяет разработанный дидактический инструментарий, применимый при изучении

содержания учебных предметов «История» и «Обществознание».

Предложенный алгоритм разработки спецкурсов для школ, три учебно-методических пособия в комплекте с рабочими тетрадями: «Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10 – 11 классах профильной школы», «Изучение дискуссионных вопросов истории России (1939 – 1945 г.г.) в 10 – 11 классах профильной школы»; «Преподавание дискуссионных

вопросов истории России (IX – XVI вв.) в 10 – 11 классах» [2; 3] обеспечивают успешное освоение учителем истории и обществознания технологии преподавания дискуссионных вопросов исторической науки, помогают ему овладеть организационно-методическим инструментарием организации педагогического процесса и позволяют оценивать собственный личностный и деятельностный уровень готовности к преподаванию дискуссионных вопросов.

Литература:

1. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография. – Псков: ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
2. Гайкова О.В. Изучение дискуссионных вопросов истории России (1939 – 1945 г.г.) в 10 – 11 классах профильной школы: Учебно-методическое пособие для учителей истории. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2007. – 197 с.
3. Гайкова О.В. Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10 – 11 классах профильной школы: Учебно-методическое пособие для учителей истории. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2006. – 153 с.
4. Коллингвуд Р.Дж. Идея истории. Автобиография. – М.: Наука, 1980. – 486 с.
5. Леванова Е.А. Проектирование последипломного педагогического образования: Монография. – Москва: Изд-во «Спутник», 2013. – 117 с.
6. Мартишина Н.И. Гносеологический статус вариативности знания в науке: Автореф. дис ... доктора соц. наук. – Свердловск, 1990. – 34 с.
7. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. – М.: Просвещение, 2012. – 96 с.
8. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянов И.Ш., Храпаль Л.Р. Идеи толерантности, межкультурного и межконфессионального диалога в условиях развития национального образования в поликультурном пространстве российского общества // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 5–10.
9. Про А. Двенадцать уроков по истории. – М.: Владос, 1999. – 798 с.
10. Симонова А.А. Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании: Дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2011. – 414 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2014. – 63 с.
12. Федотова В.Г. Социальное знание и социальные изменения. – Москва: ИФ РАН, 2001. – 281 с.

Сведения об авторах:

Варющенко Виктор Иванович (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Президент общественного фонда г. Новосибирска «Партнеры в образовании», e-mail: varvic47@mail.ru

Гайкова Оксана Викторовна (г. Новосибирск, Россия), кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории МБОУ СОШ № 26 г. Новосибирска, e-mail: gaikova28@yandex.ru

Data about the authors:

V. Varyushchenko (St. Petersburg, Russia), candidate of historical sciences, docent, President of the “Partners in Education” Fund of Novosibirsk, e-mail: varvic47@mail.ru

O. Gaikova (Novosibirsk, Russia), candidate of pedagogic sciences; teacher of History and Social Science of the highest qualification category, high school № 26 of Novosibirsk, e-mail: gaikova28@yandex.ru

УДК 371.036

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН)

А.Ш. Досбенбетова, Г.А. Жапбарова

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема этнокультурной направленности образования, которая призвана решать задачи развития личности обучающихся, формируя у них любовь к своему краю и своему Отечеству, уважение к своему народу, культуре и духовным традициям. Показаны пути создания этнокультурного образовательного пространства в учебном процессе школы. А также рассмотрены основные составляющие этнопедагогической компетенции – предметные и этнопедагогические знания; умение ориентироваться и создавать этнокультурное образовательное пространство; применение этнопедагогических знаний в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: национальная культура, этнопедагогика, этнопедагогическая компетенция, этнокультурное образовательное пространство, образовательные программы.

THE FORMATION OF THE ETHNIC PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

A. Dosbenbetova, G. Zhapbarova

Abstract. The article researches the issues of the ethnic and cultural part of the educational system which is aimed at solution of the tasks of the student's individuality development by forming the love to the motherland and sense of patriotism, respect to the nation, culture and spiritual traditions. The authors reveal the ways to establish the ethnic and cultural educational environment in the course of the educational process at school. The authors also touch upon the basic components of the ethnic educational competence that are the subject-based and ethnic educational knowledge; the ability to orientate oneself and create the ethnic and cultural educational environment; the implementation of the ethnic educational knowledge in the educational-learning process.

Keywords: national culture, ethnic pedagogy, ethnic and educational competence, ethnic and cultural educational environment, educational programs.

Основным принципом государственной политики в сфере образования является защита и развитие национальных языков и культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. В условиях современной модернизации системы образования он может быть реализован через основные образовательные программы с этнокультурной направленностью. Такой подход даст возможность удовлетворить культурные и языковые потребности народов Казахстана. В связи с этим актуальной является проблема формирования этнопедагогической компетенции будущего учителя, способного воспитать человека национальной культуры [1, с. 3].

В исследованиях, посвященных вопросам развития профессиональной компетентности специалистов (Г. Бейсенова, А.А. Вербицкий, М.Я. Виленский, Е.А. Климов, А.М. Матюшкин, К.А. Дуйсенбаев, О.А. Аяшев, Л.А. Байсерке, Б.А. Абдукаримов, И.Б. Сихимбаев, А.Б. Нурлыбекова, Н.П. Кухарев, Б.А. Оспанова, Л.А. Трубина и др.), подчеркивается ее общечеловеческая и личностная значимость, обуславливающая готовность специалиста к самореализации в социокультурной среде.

Научно-теоретические и методологические

основы этнопедагогической подготовки будущего учителя рассматривались в трудах казахстанских ученых К. Болеева, Р.К. Дюсенбиновой, К.Б. Жарыкбаева, С.К. Калиева, А.А. Калыбековой, К.Ж. Кожаметовой, Ж.Ж. Наурызбай, С.А. Узакбаевой, Р.К. Толеубековой, К.К. Шалгинбаевой, Н.Ш. Алметова и др.

Следуя определению ученого Наурызбай Ж.Ж., под термином «этнокультурное образование» мы понимаем систему обучения и воспитания, направленную на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным усвоением ценностей мировой культуры [2, с. 24].

Этнокультурная направленность образования в Республике Казахстан является неотъемлемой частью образовательной деятельности, обеспечивающей приобщение обучающихся к ценностям культуры казахского народа, создание условий для становления высокообразованной личности, владеющей этнической культурой.

Использование основных образовательных программ с этнокультурной составляющей содержания образования:

- формирует региональное содержание образования и воспитания;

- обеспечивает применение казахского языка в качестве государственного языка обучения и воспитания;

- дает возможность овладения духовными ценностями и культурой казахского народа;

- создает условия для достижения гражданского согласия, духовной консолидации народов, проживающих на территории Республики Казахстан.

В Концепции этнопедагогике народа Казахстана подчеркнута необходимость создания благоприятных условий для развития социально ответственной личности, осознающей себя гражданином Республики Казахстан, носителем уникальной культуры своего народа [3, с. 11].

Основополагающим принципом Концепции образования этнокультурной направленности в Республике Казахстан является согласование этнокультурных интересов личности, этноса, казахстанского гражданского общества. Концепция учитывает также принципы непрерывности, целостности и системности образования; его культуросообразности, вариативности.

Компетентностный подход предполагает наличие соответствующих знаний, умений при исследовании проблем народной педагогики и национального воспитания.

К этнопедагогическим компетенциям можно отнести следующие:

- предметные (этнопедагогические) знания;
- умение ориентироваться и создавать этнокультурное образовательное пространство;
- применение этнопедагогических знаний в учебно-воспитательном процессе;
- языковая компетенция (лингвистическая база для использования языка в различных ситуациях общения, полиязычие);
- информационно-коммуникативная.

Опыт передовых учителей общеобразовательных школ Республики Казахстан показывает, что в использовании

элементов народной педагогики на уроке заложены большие возможности для повышения качества усвоения учащимися программного материала, реализации задач воспитания и, более того, этнокультурного образования школьников. Примечателен тот факт, что преобладающее большинство учителей реализуют элементы народной педагогики в своей практике через содержание урока, т.е. путем отбора материала из народного опыта.

Этнокультурное образовательное пространство можно создать практически на всех школьных уроках с помощью таких средств народной педагогики, как казахские национальные игры, пословицы и поговорки, загадки и другие дидактические жанры фольклора, органично вплетая их в фабулу урока.

Так, например, урок обобщения по физике в 7 классе можно начать с демонстрации слайдов с изображением казахских народных игр. Ученики должны просмотреть картинки и выявить, какие физические величины присутствуют в этих играх, назвать их, а также написать эти термины, основные формулы. Проанализировать ситуации и выявить, от каких величин зависит победа того или иного наездника.

В казахских национальных играх кыз куу, кокпар, айголек, байга, такая тастамак, которые описаны в книгах Б.Т. Тотенаева, С.А. Узакбаевой и др. [4; 5], можно выделить несколько физических величин – это движение, равноускоренное движение, ускорение, скорость, равнозамедленное движение и т.д.

Учитель дает краткую характеристику игр и предлагает решить творческую задачу. Игра «Кыз-куу» — «Догони девушку» в прошлом входила в свадебный обряд, см. рис.1. Задача жениха тогда наверняка состояла в том, чтобы, догнав на коне впереди скачущую верхом невесту, показать не только быстроту, ловкость, но и подтвердить свою любовь, свое право на нее. При неудаче такого права он лишался.



Рисунок 1. – Казахская национальная игра «Кыз куу»

Задача: Скорость коня невесты 10 м/с, ускорение 5 м/с, а скорость коня парня составляет $\frac{1}{2}$ меньше скорости коня девушки. Догонит ли конь парня, коня девушки? И с какой скоростью и ускорением должен скакать конь жениха, чтобы догнать коня невесты?

При изучении темы «Колебания и волны» в 9 классе также на примере казахских народных игр можно рассмотреть и колебательное движение. К таким играм относится *алтыбакан*.

Колебания и волны. Колебаниями называются процессы, при которых движения или состояния системы регулярно повторяются во времени. Наиболее наглядно демонстрирует колебательный процесс качающийся маятник, но колебания свойственны практически всем явлениям природы. Колебательные процессы характеризуются следующими физическими

величинами. Период колебаний T – промежуток времени, через который состояние системы принимают одинаковые значения:

$$u(t + T) = u(t).$$

В лунную ночь за аулом устанавливают качели – алтыбакан. Это место, где к вечеру собиралась молодежь петь песни и веселиться. На алтыбакане катаются поочередно парами – парень и девушка. Присутствующие запевают популярные песни, шутками и озорными замечаниями подбадривают молодых, находящихся на качелях. Для установки алтыбакана необходимо шесть бревен 3 – 4 м высотой, широкая перекладина и три аркана, см. рис. 2.

Задача: Длина веревки алтыбакана 3 метра. Вычислите амплитуду колебания алтыбакана, если за минуту он совершает 60 колебаний.

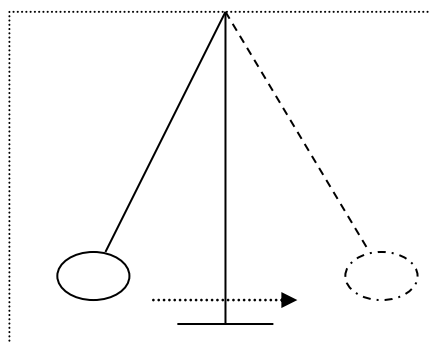


Рисунок 2. – Казахская национальная игра «Алтыбакан»

В процессе изучения темы «Звуковые волны» в 10 классе можно использовать и другие средства народной педагогики казахов, в том числе и музыкальные инструменты, см. рис. 3. Раздел физики, изучающий звуки, называется акустикой, а явления, изучающие звуки, называются акустическими явлениями.

Звуковое давление – это дополнительное давление, возникающее в газе или в жидкости при прохождении звуковой волны.

Задача: Через сколько секунд услышит человек звук домбры, играющей на расстоянии 10 метров. И какова будет скорость звука?



Рисунок 3. – «Казахские национальные музыкальные инструменты»

Использование этнопедагогических знаний в учебном процессе школы способствует развитию интереса учащихся к предмету, активизации познавательной деятельности, формирует целостное восприятие картины мира.

В качестве примера можно также привести уроки химии. При изучении темы «Металлы» следует рассказать о применении золота, серебра, меди, бронзы и других металлов в быту, при изготовлении оружия, ювелирных изделий, декоративно-прикладном искусстве, традиционной одежде и т.д.

Символика нашего государства тоже отчасти касается золота. Основным цветом, используемым в государственном гербе, является цвет золота, который служит символом богатства, справедливости и великодушия. Также присутствует цвет флага – небесно-голубой, который гармонирует с цветом золота и символизирует чистое небо, мир и благополучие. «Золотой человек» – так называют чудесную археологическую находку, обнаруженную в 1969 – 1970 годах в Исыкском кургане в 50-ти километрах от Алматы. Впервые он был описан ученым-археологом Кемелем Акишевым.

В Исыкском кургане был погребен сакский воин 5 – 4 веков до нашей эры в возрасте 17 – 18 лет. Сакский воин погребен по обычаю той эпохи в золотых доспехах и с бытовой утварью.

Его высокий головной убор, костюм и сапоги были украшены более чем 200 украшениями с изображениями птиц и зверей. Все на нем, начиная с оружия и до перстня, сделаны из золота. Потому эту археологическую

находку и называют «золотым человеком» [6, с. 1, 2].

Серебро применяется как драгоценный металл в ювелирном деле (обычно в сплаве с медью, иногда с никелем и другими металлами). Используется при чеканке монет, наград — орденов и медалей. Священный казан Тайказан, находящийся в мавзолее Ахмета Ясави в городе Туркестан, как гласит легенда, отлит из сплава семи металлов: железа, цинка, свинца, олова, красной меди, серебра, золота.

Таким образом, опираясь на программные требования к знаниям и умениям учащихся, выделим следующие критерии отбора содержания материала с этнопедагогическими элементами:

- Соответствие материала из народного опыта общим задачам национального образования и программным требованиям.
- Значимость их для усвоения современных научных знаний и других компонентов современного содержания образования.
- Практическая ценность в современных условиях.
- Содействие расширению кругозора учащихся, развитию уровня знаний и мотивации к учению и труду.
- Доступность для усвоения учащимися данной возрастной группы.
- Сочетание индивидуальной и групповых форм работы с учащимися.
- Ориентация на местные хозяйственно-культурные запросы.

Литература:

1. Пралиев С. Культурный код нации. - Казахстанская правда, 17 сентября, 2014 год.
2. Наурызбай Ж.Ж. Научно-педагогические основы этнокультурного образования школьников: Дис...докт. пед. наук. – Алматы, 1997. – 357 с.
3. Концепция этнопедагогики народов Казахстана / Сост.: Толеубекова Р.К., Хаурулин Г.Т., Бейсенбаева А.А и др. // Білім әлемінде. – 2012. - № 2. - С. 11-13.
4. Тотенаев Б.Т. Казахские национальные игры. – Алма-Ата: Казахстан, 1976. – 144 с.
5. Узакбаева С., Айпаева А. Казахские народные детские игры. – Алматы: Республ. издат. кабинет Казахской академии образования им. И. Алтынсарина, 2000. – 170 с.
6. Акишев А. Золотой Человек. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bulgari-istoria-10.com/booksRu>

Сведения об авторах:

Досбенбетова Анара Шаймахановна (г. Шымкент, Казахстан), доктор педагогических наук, профессор, Южно-Казахстанский государственный педагогический институт, e-mail: anarados56@mail.ru

Жапбарова Гульмира Амангельдиевна (г. Шымкент, Казахстан), кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Казахстанский государственный педагогический институт.

Data about the authors:

A. Dosbenbetova (Shymkent, Kazakhstan), doctor of education, professor at the South Kazakhstan State Teacher Training Institute, e-mail: anarados56@mail.ru

G. Zhapbarova (Shymkent, Kazakhstan), candidate of pedagogic sciences, assistant professor at South Kazakhstan State Teacher Training Institute.

УДК 13.00.08

ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ КОЛЛЕКТИВОВ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА К ПРИМЕНЕНИЮ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С КУРСОМ «ИГРОВОЙ СТРЕТЧИНГ»

Н.В. Синицына

Аннотация. В работе представлены результаты диагностики готовности работающих руководителей коллективов народного художественного творчества применять малые формы фольклора в своей практической деятельности в детском хореографическом коллективе. Результаты измерений показаны при обучении в вузе на заочной форме обучения.

Ключевые слова: руководители коллективов народного художественного творчества, диагностика, малые формы фольклора, стретчинг, игра, игровая форма обучения.

THE DIAGNOSTICS OF FOLK ART GROUP LEADERS' READINESS TO APPLY THE MINOR FOLK FORMS TO PRACTICE IN THE COURSE OF "THE STRETCHING FOR CHILDREN IN PLAYING FORMS"

N. Sinitzyna

Abstract. The paper presents the results of the diagnostics of folk art group leaders' readiness to apply the minor folk forms to practice in children choreographic groups. The measurement results concern the correspondence study in the University.

Keywords: folk art groups' leaders, diagnostics, minor folk forms, stretching, game, learning in games.

ФГОС ВПО для специальностей «Народное художественное творчество (хореография)» и «Народная художественная культура (хореография)» требует от выпускников необходимости формирования и развития у участников коллектива интереса к традиционной культуре посредством ознакомления с ней для воспитания любви к Родине. Эта проблема ставит вопрос о формировании готовности студентов, работающих руководителей коллектива применять формы народной художественной культуры России в практической деятельности.

Чтобы решить проблему, нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе заочного отделения специальности «Народное художественное творчество (хореография)» и «Народная художественная культура (хореография)» факультета искусств Кировского филиала СПбГУП (г. Киров). Одна из задач эксперимента была диагностической – выявление готовности использования части народной художественной культуры – малых форм фольклора – в практической деятельности при работе с новым курсом «Игровой стретчинг».

Диагностика эксперимента включала два этапа. На диагностико-констатирующем этапе

анализировались наличие или отсутствие представлений у руководителей хореографических коллективов о фольклоре, его формах, наличие или отсутствие предшествующего опыта использования этих форм в работе, умение соотносить теоретические знания о фольклоре с практикой. Для этого с 2010 – 2012 гг. был проведен опрос 73 действующих руководителей хореографических коллективов из 28 городов и 6 сел и поселков РФ плюс одного респондента из города Кошице, Словакия. Представительность опроса была обеспечена широким географическим охватом респондентов. По количеству проработанных лет респонденты поделились на 3 группы – имеющие большой опыт работы в коллективе (более 11 лет); имеющие опыт работы от 6 до 10 лет; имеющие опыт работы от 1 до 5 лет и не имеющие своих коллективов респонденты. Было установлено, что все они работают в разных по продолжительности существования коллективах. По возрасту коллектива все поделились на 4 группы. Это руководители из коллектива, которому от 20 до 70 лет, руководители коллектива, которому 10 – 19 лет, те, где коллективу от 3 до 9 лет, и руководители из коллективов сроком существования 1 – 3 года и студенты, которые

не имеют пока своих коллективов, являясь исполнителями или репетиторами.

Анализ результатов показал общие тенденции, характеризующие готовность исследуемых к использованию фольклора на практике. 59% из них использовали в своей работе различные формы фольклора, имели определенный опыт применения, видели результат, готовы были применять его далее. 41% респондентов не имели данного опыта. Сопоставив результаты опроса о наличии опыта работы руководителем у респондентов и наличии опыта использования форм фольклора в работе, отметим, что прослеживается слабая корреляционная зависимость между этими показателями (0,31). Также прослеживается слабая корреляционная зависимость между продолжительностью существования коллектива и использованием его руководителем фольклора в деятельности (0,27). Т.е. есть тенденция использования фольклора респондентами с различным опытом работы в коллективах разной продолжительности существования.

Результат диагностики говорит, что у 59% респондентов имеется определенная готовность к использованию фольклора на практике. Это проявилось в наличии у них представлений о фольклоре, его формах, в предшествующем педагогическом опыте их использования. Результаты диагностики обозначили и ряд проблем. Так, 41% респондентов, не имеющих надлежащей теоретической подготовки и практического опыта использования фольклора, потребовали дополнительного внимания к мотивации для применения его в работе. Анализ данных показал, что представления педагогов о формах работы с фольклорным материалом поверхностные. Возможности применения фольклора в практической деятельности у них были традиционны, связывались с организацией праздников, танцев и только 12% из всех видели педагогический потенциал использования других форм. Установлен разный уровень теоретической подготовки руководителей коллективов и сформированности их умений соотносить теорию с практикой. Это в дальнейшем потребовало дифференцированного подхода при их обучении.

Были выделены три условные подгруппы студентов по готовности к использованию форм фольклора в педагогической деятельности. В первую подгруппу были отнесены студенты, имеющие

сформированные представления о формах фольклора, возможностях их использования в работе с коллективами и с опытом их применения (51% респондентов). Во вторую группу попали 8% со сформированным представлением о формах фольклора, но затрудняющиеся в правильном названии форм. Для респондентов третьей группы было характерно отсутствие знаний о фольклоре и отсутствие опыта его применения на практике (41%).

Для контроля результатов эксперимента в 2012 г. была выбрана группа студентов (25 человек). Диагностика группы вновь показала вышеперечисленные тенденции. Студенты снова были определены в вышеописанные три группы для последующей работы.

При работе на проективно-преобразующем этапе осуществлялась диагностика сформированности готовности руководителей к использованию малых форм фольклора в новом курсе «Игровой стретчинг». Являясь межпредметным по своему наполнению, этот курс требует от педагога знаний и умений составления уроков растяжки в игровой форме, используя литературный материал в основе сюжетно-ролевого сценария. Мы предложили основой сделать малые формы фольклора России, несущие огромный воспитательный потенциал. Показателями готовности являлись умения студентов составлять урок игрового стретчинга на основе малых форм фольклора, положительное отношение к их использованию в преподавании игрового стретчинга, научно-педагогические знания о фольклоре и игровом стретчинге. Все эти показатели фиксировались в различных проявлениях. В каждой части работы в соответствии с логикой исследования был выбран приоритетный показатель.

Диагностика показала довольно большое количество заинтересованных студентов. Методические разработки созданных студентами уроков были сданы всеми (100%). Из них в срок сдали 80% исследуемых. Был высокий процент студентов, заинтересованных в получении знаний данного блока посредством индивидуальных консультаций – консультировались все студенты (100%), 3 – 4 консультации просили 68% исследуемых. Зависимости числа консультаций от опыта работы руководителя выявлено не было.

Диагностика выявила, что на первом этапе работы только 44% разработок содержали игровую форму обучения. Это говорило о

недостаточно уверенном использовании игровых методик работы у 56% исследуемых, что могло вызвать затруднения при разработке уроков игрового стретчинга и потребовало дополнительного внимания педагогов вуза. Соответственно, когда студенты составляли уроки, одной из задач было мотивировать их применять игровую форму при работе с детьми.

На этапе фиксировались систематичность выполнения заданий при обучении игровому стретчингу, своевременность их выполнения, активность посещения занятий, привнесение своего опыта работы при разработке урока. Из группы 84% студентов работали на занятиях систематически, своевременно выполняя задания, 16% прибегали к индивидуальным консультациям, т.к. не справлялись самостоятельно и в срок. Была зафиксирована высокая активность посещения занятий (100%), что может быть объяснено высокой востребованностью знаний и умений в профессиональной деятельности, 92% респондентов использовали свой опыт при разработке урока в вузе, они применили свои системы игр, разминок, части уроков, разработанных ранее.

В заключительной части эксперимента, в центре внимания были изменения, происходящие в самом отношении студентов к использованию малых форм фольклора в обучении игровому стретчингу. Фиксировались выбор индивидуальных заданий для самостоятельного выполнения, частота выбора заданий, связанных с профессиональной деятельностью, степень их

сложности, систематичность выполнения заданий, активность посещения занятий, частота консультаций с педагогами. Студенты были сориентированы на выполнение не менее трех самостоятельных индивидуальных заданий. При анализе сделанного студентами выбора, внимание обращалось на то, является ли это задание простым или трудным, связано ли оно с теорией или с теорией и практикой.

80% студентов проявляли интерес к заданиям, связанным с профессиональной деятельностью. Задания, связанные с вопросами теории фольклора, вызвали меньший интерес у испытуемых (их выбрали 28 – 40%). Среди выбравших были студенты, имевшие, и студенты, не имевшие опыт работы с фольклором. Задания, связанные с теорией и практикой, выполняли те, кто не имеет опыта работы с фольклором, и студенты с наличием хорошей теоретической подготовки по вопросам фольклора, применявших его на практике, а также те студенты, которые использовали фольклор, но не имели полностью сформированных теоретических знаний о его формах (56% – 96%).

Для самостоятельного выполнения студенты выбирали разные по степени сложности задания. Большинство студентов постоянно выбирали практико-ориентированные задания средней и повышенной сложности. В то же время 68% хотя бы один раз выбирали легкое для выполнения задание.

Таблица 1. – Выполнение студентами самостоятельных заданий в контрольной группе

Выполнение заданий	Выполнение творческих заданий		Выполнение индивидуальных заданий	
	Кол-во студентов	Процентная доля	Кол-во студентов	Процентная доля
Выполняли всегда в срок	21	84	19	76
Выполняли задания в срок, но с опозданием	2	8	2	8
Выполняли задания всегда с опозданием	2	8	4	16
Выполнили количество заданий больше минимума	4	16	0	0

Был выявлен высокий уровень систематичности выполнения заданий и активности исследуемых. Систематически выполняли индивидуальные задания 84% респондентов. Только 16% работали время от времени и выполнили задания не по всем

темам курса. Из них 8% выполняли часть заданий с опозданием, 8% – всегда с опозданием. В то же время 20% респондентов выполнили по некоторым темам 4 творческих задания, превысив по своему желанию необходимый минимум в 3 задания. При

выполнении стандартных заданий было зафиксировано, что 76% выполняли задания в срок, 8% – иногда с опозданием, 16% – чаще всего с опозданием. При выполнении стандартного задания, направленного на самостоятельное применение навыков составления методически грамотных уроков игрового стретчинга на фольклорной основе, всем 100% понадобились консультации педагогов. 80% студентов готовы выполнять задания по данной теме вне зависимости от их характера.

Диагностика показала заинтересованность студентов в самой теме использования фольклора в профессиональной деятельности педагога-хореографа, была выявлена высокая готовность применения форм фольклора в деятельности руководителями коллективов вне зависимости от их опыта работы, от срока существования коллектива, от их предварительного опыта применения фольклора на практике. Анализ показал высокую активность студентов при обучении составлению уроков игрового стретчинга, попытки сразу же связать полученные на занятиях знания с практикой.

Литература:

1. Константинова А.И. Игровой стретчинг. - СПб: Аллегро, 1993. - Часть 1. - 88 с.
2. Назарова А.Г. Игровой стретчинг. - СПб: Детство, Пресс, 2006. – 66 с.
3. Синицына Н.В., Сюткина О.В. Игровой стретчинг на основе потешек, пестушек и прибауток в качестве сюжетно-ролевого сценария:

Учебно-метод. пособие. - Киров: КФ СПбГУП, 2013. - С. 20-44.

4. Сулим Е.В. Занятия по физкультуре в детском саду: Игровой стретчинг. - 2-е изд., дополн. и испр. - М.: ТЦ Сфера, 2012. - 112 с.

5. Томпсон В. Стретчинг для здоровья и долголетия. - Ростов н/Д. - 112с.

Сведения об авторе:

Синицына Надежда Владимировна (г. Киров, Россия), старший преподаватель кафедры искусств Кировского филиала СПбГУП, e-mail: nvsinsem@mail.ru

Data about the author:

N. Sinitsyna (Kirov, Russia), senior lecturer at the Department of Art Criticism of St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences, e-mail: nvsinsem@mail.ru



УДК 378

МИРОВОЗРЕНЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

О.В. Крежевских

Аннотация. С учетом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2013) обоснована необходимость развития профессионального мировоззрения у будущих воспитателей; определены профессиональные компетенции педагога в области дошкольного образования как вторичные от его мировоззрения. На основе изучения и обобщения научных исследований, посвященных мировоззренческой парадигме образования, выделены основные критерии для анализа мировоззренческой составляющей на примере содержания учебника «Дошкольная педагогика».

Ключевые слова: содержание образования, мировоззрение педагога, мировоззренческая составляющая содержания образования.

THE IDEOLOGICAL COMPONENT OF THE EDUCATION OF FUTURE TUTORS

O. Krezhevskikh

Abstract. The author reasons the necessity of the development of professional ideology among the upcoming tutors according to the Federal State Educational Standard of Preschool Education (2013); he also defines the professional competences of an educator in the field of preschool education as his vision derivative. Taking into account the analysis and generalization of researches concerning the philosophical paradigm of education, the author points out the basic criteria for the analysis of the ideology's component through the contents of the textbook called "Preschool pedagogy".

Keywords: content of education, ideology of teacher, ideological component of educational content.

В условиях изменения экономической и социокультурной ситуации обновляются требования к уровню подготовленности, а соответственно, и содержательно-целевым характеристикам образования будущих педагогов. Поиски соответствующих стратегий и ориентиров порождают полипарадигмальное состояние образования, которое выражено в одновременном сосуществовании и коэволюции ряда парадигм: компетентностной, культурологической, личностно-ориентированной знаниевой (Е.А. Ямбург). В то же время дошкольное образование на современном этапе претерпевает этап модернизации, связанный с выходом в свет ряда нормативно-правовых документов, в частности, Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2013), реализация которого возможна только в условиях смены мировоззрения воспитателей. Стандарт не дает четко очерченного круга представлений, умений, навыков ребенка-дошкольника, а будучи «стандартом условий», предусматривает, прежде всего, изменение системы взглядов, принципов и установок самого педагога. Так, в Стандарте говорится о необходимости поддержки разнообразия детства, сохранении уникальности и

самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека; утверждается личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей (п. 1.2). В то же время «вызревание» мировоззрения будущих педагогов не может происходить «само собой» в процессе получения профессионального образования или, тем более, в ходе непосредственной профессиональной деятельности.

Становление педагога в области дошкольного образования происходит в условиях, когда «в праксеосфере образования утверждается логика абстрактного гуманизма» и «методология механицизма» [1]. «Абстрактный гуманизм» выражен в том, что идеи личностно-ориентированного подхода, демократизации, индивидуализации системы дошкольного образования не всегда востребуются в повседневной профессиональной деятельности педагога. Так, рассуждая о необходимости реализации личностно-ориентированного подхода к детям, гуманизации системы образования, воспитатели могут демонстрировать подлинную убежденность в этом, однако на практике многие из них оказываются приверженцами директивных методов и авторитарного стиля руководства.

«Методология механицизма» выражается в механическом переносе приемов, методов и способов работы, характерных для управления и функционирования в простых системах, на сложные самоорганизующиеся системы [1]. Это связано с изучением будущими педагогами в области дошкольного образования конкретных педагогических технологий, часто без их исходных теоретических положений и методологических оснований, что способствует развитию у них «неспособности» применять их с учетом индивидуальных особенностей, потребностей, интересов конкретного ребенка и самого педагога. Система образования, будучи сложной самоорганизующейся системой, требует гибкости, вариативности в методах, приемах и подходах.

В этой ситуации необходимы такие методологические регулятивы, которые явятся «синергетическим механизмом», позволяющим, с одной стороны, преодолеть расхождение «духовного» и «практического» в сознании педагога дошкольного образования, с другой – сформируют у него способность адаптировать имеющиеся профессиональные знания, умения, компетенции к конкретным условиям профессиональной деятельности. В этой связи перспективу получает исследование мировоззренческой парадигмы образования (М.П. Арутюнян, С.Э. Берестовицкая, В.Н. Финогентов и др.), которая *не отрицает компетентный подход, но рассматривает компетентность вторичную от мировоззрения человека.*

Категориальная сложность понятия «мировоззрение» выражена в том, что оно представляет собой не просто некую совокупность его представлений и знаний о мире и о своем месте в нем. Мировоззрение также не может быть сведено к системе ценностных установок, ориентаций, взглядов, которые порой оказываются достаточно противоречивыми и шаткими в сознании одного человека. Мировоззрение отдельного человека определяется общественным мировоззрением, носит эпохально-исторический характер, формируется достаточно длительное время. Практика повседневной профессиональной деятельности воспитателя может вступать в противоречие с его представлениями и идеями. Иными словами, воспитатель может столкнуться с ситуацией, когда применение «командного» тона, авторитарного стиля воспитания оказывается наиболее эффективным на данный

момент, то есть обуславливает мгновенное изменение в поведении ребенка. Негативные результаты такого воспитательного воздействия могут быть оценены и проанализированы гораздо позднее. Говоря о неустойчивости внутренних установок личности, А.Н. Леонтьев указывает, что «лишенные почвы идеи могут обнаруживать в сознании человека свою шаткость, вместе с тем превращаясь в стереотипы, только серьезные жизненные конфронтации могут их разрушить» [3, с. 119].

С другой стороны, человек в своей деятельности может руководствоваться целым комплексом более или менее обобщенных представлений и суждений, которые являются противоположными по своей установочной роли. Определенное представление или суждение, идея не всегда находят выражение в действиях человека, а значит, не всегда составляют основу его мировоззрения. Рассуждая о нравственном воспитании, Л.С. Выготский говорил по этому поводу, что недостаточно вызвать представление о необходимости правильного поступка, гораздо важнее обеспечить за этим представлением «господство в сознании, чтобы помочь ему одержать верх над всеми побуждениями и влечениями» [2, с. 263].

Итак, мировоззрение воспитателя отличается тем, что оно неизбежно находит отражение в его профессиональной практике, влияет на дальнейшее поведение человека, выбор жизненного пути, в чем заключается его деятельностно-практический характер.

С другой стороны, к мировоззрению, как подчеркивает Д.А. Леонтьев, относятся только генерализации, то есть обобщенные суждения и представления о любом классе объектов [4]. Аналогично, с точки зрения М.И. Лисиной, наиболее важной особенностью мировоззрения является не полнота картины мира, а выделенные в ней личностью наиболее общие, основополагающие начала [5].

Мировоззрение будущего воспитателя складывается в результате взаимодействия и взаимовлияния ряда факторов, часть из которых относятся к субъективным (теоретическая и практическая подготовка в ходе профессионального образования), часть же можно отнести к объективным. В частности, к объективным относится доминирующая форма общественного мировоззрения, так или иначе влияющая на профессиональное становление педагога.

Становление мировоззрения воспитателя определяет не только содержание учебного материала, но и характер преподавания, особенности разнообразных практик, воспитательная система вуза, технологии обучения и воспитания и др. В то же время, оперируя анализом исследований, выполненных в контексте мировоззренческой проблематики, можно выделить мировоззренческую составляющую содержания образования, которая связана с необходимостью усиления, усовершенствования или привнесения в ходе изучения отдельных дисциплин профессионального цикла мировоззренческой составляющей содержания образования. Безусловно, в той или иной мере мировоззренческие знания, принципы, установки и ценности имплицитно или эксплицитно присутствуют в некоторых дисциплинах, но «не акцентируются, не анализируются и не подаются обучающимся и воспитуемым в качестве строительного материала, в качестве своего рода «заготовок» для создания ими своего собственного мировоззрения» [6].

Учитывая, что «мировоззренческий дискурс» должен стать стержнем, интегратором содержания образования будущих воспитателей, мы все же сделали попытку выделить основные критерии для анализа мировоззренческой составляющей на примере содержания учебника по дисциплине «Дошкольная педагогика». В качестве этих критериев нами определены:

1. *Акцентирование содержания учебника на основных мировоззренческих установках, которые являются «сквозными» для ФГОС ДО, таких как уникальность и самоценность детства как важного этапа в общем развитии человека, личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей, учет индивидуальных интересов, потребностей, склонностей и особенностей детей дошкольного возраста и др.* Это обнаруживается в описании, анализе и рассмотрении авторами учебников этих установок самостоятельно, в качестве основания для выбора той или иной педагогической технологии, в описании вариативности применения форм и технологий взаимодействия педагога и ребенка в разнообразных условиях дошкольного образования.

2. *Наличие в тексте учебника собственно «мировоззренческого дискурса»* (М.П.

Арутюнян), то есть сопоставления мировоззренческих взглядов на основные проблемы дошкольной педагогики, анализа их корреляции, обоснования той или иной идеи, научно-педагогического взгляда. Содержание учебника в этом случае может быть подано в форме «диалога», сопоставления и противопоставления различных точек зрения на мировоззренческую проблему. Например, идея самоценности детства может быть противопоставлена идее «подчиненности детства следующей ступени развития», что определяет специфику выбора форм реализации образовательной программы: в первом случае это игра, познавательная, исследовательская, творческая деятельность, во втором – строго регламентированные учебные занятия, «школьный» тип расстановки мебели, строгая дисциплина, доминирование устного способа подачи информации. При этом первый вариант может быть выделен как наиболее оптимальный с точки зрения целей и задач современного дошкольного образования, запросов субъектов образовательных отношений, вызовов современности.

3. *Направленность на саморазвитие личности; незавершенность, динамичность содержания учебника.* Это обнаруживается в проблемном характере изложения материала, ссылок на информационно-литературные источники, предоставлении будущему воспитателю «всеера» для собственного самоопределения и самообразования. В этом случае образовательный процесс не означает «заучивание» точек зрения различных авторов на научно-педагогическую проблему, но формирование ответственного и осознанного выбора для самостоятельного выстраивания студентом собственной педагогической позиции на основе не только сравнительно-исторического анализа, но и своих личностных качеств, индивидуально-типологических характеристик.

Перечень данных критериев нельзя назвать исчерпывающим, это лишь одна из попыток задуматься над необходимостью пересмотра основных требований к учебникам по профилю подготовки «Дошкольное образование», в области основных дисциплин профессионального цикла. Однако очевиден факт, что существует реальное расхождение между установками, данными в нормативно-правовых документах в области дошкольного образования, и учебным материалом, позволяющим полноценно реализовать и

сформировать эти установки. Устранение этого расхождения должно стать ближайшей

задачей профессионального педагогического образования.

Литература:

1. Арутюнян Н.П. Мировоззренческий потенциал преодоления знаниевой парадигмы образования [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2005. - № 4. - Режим доступа: <http://www.osu.ru/?doc=1037>

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. - М.: АСТ. - Астрель. - 2010. - 671 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - 2-е изд. Стер. - М.: Смысл, Академия. - 2005. - 352 с.

4. Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность // Менталитет и

коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина и О.И. Муравьевой. - Томск: Томский гос. ун-т, 2004. - С. 11-29.

5. Лисина М.И. Некоторые истоки мировоззрения у дошкольников // Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина / Под ред. Рузской А.Г. М.: Институт практической психологии. - Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997. - С. 302-316.

6. Финогентов В.Н. Мировоззренческая составляющая образования [Электронный ресурс] // Здравый смысл. - 2011. - № 3(60). Режим доступа: <http://razumru.ru/humanism/journal/60/finogentov.htm>

Сведения об авторе:

Крежевских Ольга Валерьевна (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», e-mail: MailOlga84@mail.ru

Data about the author:

O. Krezhevskikh (Shadrinsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education of Shadrinsk State Pedagogical Institute, e-mail: MailOlga84@mail.ru



УДК 378

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О.В. Сухова

Аннотация. Автором статьи предложена модель профессиональной компетентности современного руководителя дошкольной образовательной организации. Модель рассматривается как открытая, дифференцируемая и постоянно дополняемая система, позволяющая оценить эффективность управления. Представлен перечень требований на должность заведующего детским садом в основу новых профессиональных стандартов, должностных инструкций. Проведен анализ проблемы профессиональной компетентности отечественными учеными. Рассмотрены компоненты и составляющие профессиональной компетентности, необходимые для эффективной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, профессиональная компетентность, компоненты, модель.

THE MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MODERN HEAD OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

O. Sukhova

Abstract. The author of the article suggests the form of the professional competence of modern head of preschool educational establishment. The author considers the model to be an open, differentiated and constantly variable system that allows seeing the efficiency of management. The author suggests the list of requirements for the head of the kindergarten to be the basis of new professional standards and official instructions. National scholars have analyzed the problem of professional competence. In this article the author examines the components and constituents of the professional competence that must be present in the effective professional activities.

Keywords: preschool educational organization, professional competence, components, constituents.

Современное общество нуждается в высококвалифицированных и конкурентоспособных управленческих кадрах дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО), следовательно, проблемой повышения профессиональной компетентности руководителей ДОО является обеспечение управленческой инфраструктуры детских садов руководителями новой формации. Успешную реализацию целей и задач современной ДОО способно обеспечить эффективное, квалифицированное и профессионально-обоснованное управление.

В последние десятилетия проблема профессиональной компетентности получила развитие и отражение в работах многих ученых [6, с. 2]. А.И. Панарин говорит о компетентности как о совокупности коммуникативных, конструктивных и организационных умений. Е.И. Огарев рассматривает профессиональную компетентность как категорию оценок, С.Г. Вершловский и Ю.Н. Кулюткин представляют компетентность как характеристику личности, В.Ю. Кричевский – как реализацию ряда функций; В.А. Сластенин – как совокупность коммуникабельных, конструктивных, организаторских умений личности. М.А. Чошанов рассматривает компетентность в виде

некой мобильности знаний, гибкости метода, критичности мышления, т.е. способности личности выбирать среди множества решений наиболее оптимальное.

Б.С. Патралов отмечает, что «атрибутами профессиональной компетентности руководителя как управленца являются субъективная и объективная готовность принимать решения, обеспечивающие создание условий для оптимального достижения педагогических и управленческих целей». В свою очередь Т.И. Шамова считает, что профессиональная компетентность – это не только знания, но и умения работать. Э.М. Никитин полагает, что «профессиональная компетентность – это интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять управленческие функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами» [1, с. 27].

Модель профессиональной компетентности современного руководителя ДОО предполагает системное рассмотрение: наличие способности к управленческой деятельности и профессионально значимые качества руководителя, а также готовность личности к управленческой деятельности.

Профессиональная компетентность руководителя детского сада – это интегральная характеристика деловых, личностных и нравственных качеств, которые отражают уровень знаний, умений, опыта, мотивации и готовности к управленческой деятельности, полученная в результате взаимодействия индивида с профессионально организованной средой.

Способность руководителя к успешному управлению ДОО позволяет ему конструировать различные модели управления и получать значимый результат на основе профессиональных знаний, опыта, личных качеств, таких как: работоспособность, креативность, инициативность и др.

Готовность современного руководителя к результативному управлению ДОО представлена в мотивационном, когнитивном и процессуальном компонентах модели. Мотивационный компонент отражает уровень сформированности профессионального интереса, развития профессиональной

компетентности современного управленца ДОО. К когнитивному компоненту относится уровень познавательной активности руководителя ДОО, а также степень овладения знаниями, умениями и навыками относительно занимаемой должности. Процессуальный компонент – управленческие умения, позволяющие осуществлять анализ, планирование и контроль деятельности организации [1, с. 102].

Таким образом, разработанная нами модель профессиональной компетентности руководителя ДОО может служить основой для разработки новых профессиональных стандартов, должностных инструкций заведующего детским садом, а также для разработки критериев оценки эффективности деятельности современных руководителей.

Обобщив вышеперечисленное, можно выделить следующие составляющие профессиональной компетентности современного руководителя ДОО, см. (таб. 1).

Таблица 1. – Компоненты профессиональной компетентности руководителя ДОО

Составляющие профессиональной компетентности современного руководителя ДОО	Компоненты профессиональной компетентности руководителя ДОО
управленческие навыки	– организация и планирование – управление персоналом – развитие сотрудников – лидерство
мотивация	– саморазвитие – инициативность – ориентация на качество образования – результативность
индивидуальные особенности	– ответственность – адаптивность – стрессоустойчивость – мобильность мышления
навыки принятия решений	– сбор информации – анализ проблем – прогнозирование
межличностные навыки	– эмпатия – убедительность – коммуникабельность – работа в команде

Нами выделены четыре группы компетенций, составляющих профессиональную компетентность руководителя ДОО:

1. Личностная компетенция характеризует уровень личного саморазвития и отражает личную позицию педагогической, правовой и управленческой деятельности.

2. Социальная компетенция реализуется в условиях профессиональной деятельности в условиях взаимодействия с коллективом.

3. Отраслевая компетенция включает комплекс знаний и умений, присущих именно дошкольному образованию,

предполагающих решение специфических педагогических задач.

4. Управленческая компетенция рассматривает способность руководителя выполнять свои должностные обязанности [2], см. (таб. 2).

Таблица 2. – Составляющие профессиональной компетентности руководителя ДОО

<p><i>Личностная компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – проявление лидерства, – ориентация на результат, – стремление к самореализации и личностному развитию, – демонстрация стрессоустойчивости 	<p><i>Социальная компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – управление конфликтами, – эффективная организация взаимодействия с социальными группами внутри ДОО и за пределами, – конкурентоспособность
<p><i>Отраслевая компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – организация учебно-воспитательного процесса, – управление административной и финансово-хозяйственной деятельностью, – применение педагогических знаний на практике, – внедрение инноваций 	<p><i>Управленческая компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – формирование стратегии развития ДОО и ее реализация, – обеспечение квалифицированными кадрами, – управление информационными потоками, – положительная динамика качества образования

Подтверждено, что руководитель ДОО должен обладать личностными качествами, так как они имеют серьезное значение на результативность его деятельности. К личностным качествам заведующего детского сада отечественные ученые относят: индивидуальный стиль мышления, навыки межличностного общения, аналитические способности, рефлексивная способность и другие.

Социальная компетенция руководителя ДОО предполагает наличие способностей, знаний и навыков эффективного взаимодействия современного управленца ДОО как с руководством (учредителем), так и с подчиненными, а также грамотного управления трудовым коллективом, группового взаимодействия, формирования и поддержания адекватного социально-психологического климата в коллективе [3].

Отраслевая компетенция управленца современной ДОО представляет собой интегральную характеристику, отражающую наличие способностей решать профессиональные проблемы и управленческие задачи, возникающие в реальной деятельности организации, с применением знаний профессионального и жизненного опыта [4].

Эффективность деятельности детского сада определяется управленческой компетенцией руководителя. Управленческая (должностная) компетенция – это набор знаний, практического опыта, навыков и личностных качеств руководителя, позволяющий качественно решать специфические задачи дошкольной организации. Квалифицированное управление ДОО осуществляется не только на основе знаний, полученных при обучении в вузе, но и приобретенных на практике. Кроме того, основой эффективного управления современным детским садом являются знания, инновационный опыт других руководителей, опробованный инструментарий управления и навыки грамотного пользования им.

Следовательно, модель профессиональной компетентности – это перечень конкретных показателей профессиональной деятельности современного руководителя ДОО, включающий в себя набор компетенций руководителя детским садом. Благодаря разработанной модели профессиональной компетентности руководителя ДОО представляется перечень требований на должность заведующего детским садом и четкое видение динамики между сегодняшней потребностью в управленческих ресурсах, эталоном и резервом будущих руководителей ДОО, см. (таб. 3).

Таблица 3. – Модель профессиональной компетентности современного руководителя ДОО

Личные качества заведующего	Свойства и качества руководителя, определяющие динамику психофизиологических функций, структуру темперамента и задатков
	Работа с людьми: управление отношениями, работа в команде, влияние
	Учитывает различные культурные стили и ценности во внешних отношениях. Активно управляет внешними контактами. Организует и использует любые возможности для развития внешних связей. Стремится к достижению взаимовыгодного результата. Старается, чтобы любая новая деятельность развивала активность людей. Выявляет и использует взгляды коллег для развития новых позиций
Способность к управлению ДОО	Свойства и способности руководителя к профессиональной управленческой деятельности.
	Работа с информацией: сбор и анализ информации, принятие решений. Развитие ДОО: личное развитие, генерирование и обоснование идей
	Использует обширную информацию для оценки состояния образовательной организации. Определяет новые возможности в образовательной деятельности. Разрабатывает варианты совершенствования деятельности на основе тенденций развития организации и педагогического менеджмента. Следит за тем, чтобы планы обучения и развития педагогов вносили полезный вклад в развитие ДОО. Следит за тем, чтобы процессы и процедуры деятельности вдохновляли сотрудников на обучение. Собирает ресурсы для поддержки обучения на всех уровнях организации. Создает возможности и собирает ресурсы, необходимые для того, чтобы люди проникались новыми идеями. Обеспечивает плодотворную обратную связь, продвигающую инновации
Готовность к управлению ДОО	Свойства и качества руководителя, определяющиеся уровнем самосознания, осознания цели своей жизни и деятельности
	Достижение: планирование, четкость менеджмента, постановка целей
	Определяет вклад каждого сотрудника в достижение целей образовательной организации. Выстраивает деятельность и собирает ресурсы, соответствующие целям и задачам Годового плана и Программы развития ДОО. Ориентирует на цели организации, чтобы оценить и расставить задачи по приоритетам на следующий период. Непрерывно оценивает достижение целей на всех уровнях. Разумно поручает задачи конкретным исполнителям

Таким образом, рассмотренная модель профессиональной компетентности руководителя ДОО формирует профессиональные качества личности при осуществлении управленческой деятельности. На наш взгляд, профессиональная компетентность указывает на соответствие реального и необходимого в личности руководителя, на степень овладения им

различными компетенциями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности. Предложенная нами модель профессиональной компетентности является открытой, дифференцируемой, постоянно дополняемой и позволяет оценить эффективность управления современного руководителя ДОО.

Литература:

1. Жилина А.И. Эталонная модель профессиональной компетентности менеджера (руководителя). Книга 3. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 228 с.
 2. Сухова О.В. Сущность и структура профессиональной компетентности руководителя

дошкольной образовательной организации // Казанский педагогический журнал. – Казань. – 2015. – С. 47-51.
 3. Компетентность и имидж руководителя [Загл. с экрана] [Электронный ресурс]. Режим

доступа: <http://8cent-emails.com/kompetentnost-imidzh-rukovoditelja/>

4. Управленческая компетентность руководителей ОУ. [Аналитический обзор] [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.akipkro.ru/2009-08-20-00-15-52/139-2009-08-20-00-04-21/1014-bibkioteka.html>

5. Шубович М.М. Компетентностный подход как идеология современного лично-

ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. – 2009. – № 5. – С. 397-403.

6. Гильмеева Р.Х. Непрерывное профессиональное педагогическое образование: стратегические ориентиры развития / Р.Х. Гильмеева // Методист. - 2006. - № 10. - С. 2.

Сведения об авторе:

Сухова Ольга Викторовна (г. Ульяновск, Россия), аспирант, заведующий муниципальным автономным дошкольным образовательным учреждением «Центр развития ребенка» – детским садом № 178 «Облачко», Управление образования администрации города Ульяновска, e-mail: detsadik24@mail.ru

Data about the author:

O. Sukhova (Ulyanovsk, Russia), postgraduate student, chief of the Center for the Development of Children – kindergarten № 178 named “Oblachko”, the Department for Education, the municipal management of Ulyanovsk, e-mail: detsadik24@mail.ru



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

ЭКСПЕРТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ИНЖЕНЕРОВ-ТЕХНОЛОГОВ РАБОТОДАТЕЛЯМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ

Э.Р. Хайруллина, А.Р. Масалимова, В.И. Богданова

Аннотация. В статье представлены результаты экспертного исследования, проводимого среди работодателей и преподавателей вуза, направленного на оценку профессиональных компетенций и личностных качеств современного инженера-технолога. Установлено, что профессиональные компетенции и коммуникативные способности идеального и реального инженера-технолога, выделенные руководителями предприятий и профессорско-преподавательским составом, фактически совпадают. Результаты исследования показывают расхождения во мнениях работодателей и преподавателей относительно личностных качеств инженеров-технологов.

Ключевые слова: экспертное исследование, профессиональные компетенции, личностные качества, инженер-технолог.

THE EXPERT RESEARCH STUDY OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AND PERSONAL QUALITIES OF THE PROCESS ENGINEERS LED BY THE EMPLOYERS AND EDUCATORS

E. Khairullina, A. Masalimova, V. Bogdanova

Abstract. This article deals with the results of expert research led among the employers and university educators; the research study is aimed at evaluating professional and personal qualities of a competitive process engineer. It was found out that in fact the professional competences, communication skills and moral qualities of the ideal and the real process engineer allocated by business leaders and teaching staff are the same. The results of the research study reveal the disagreement between the employers and the educators concerning personal qualities of process of engineers.

Keywords: expert study, professional competences, personal qualities, process engineer.

Современная ситуация на рынке труда показывает, что уровень профессиональной подготовки студента-выпускника не всегда соответствует уровню требований работодателя [5, 6]. В связи с этим возникает проблема согласования компетенций реальных и будущих специалистов, которое, несомненно, должно проводиться между представителями современного производства и системы образования [4, 7]. При этом существует множество исследований [1, 2, 3 и др.], в которых представлены различные виды компетенций, но наибольшие затруднения возникают при определении перечня компетенций, необходимых для освоения практически каждой конкретной специальности. В этой связи очевидна проблема данного исследования, которое позволило бы обозначить группу компетенций и личностных качеств, выделяемых работодателями и преподавателями.

В эксперименте приняли участие две группы экспертов: руководители предприятий легкой промышленности г. Казани и профессорско-преподавательский состав Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ).

Оценка профессиональных компетенций инженера-технолога руководителями предприятий. Среди реальных профессиональных компетенций руководители предприятий выделяют: развитую интуицию (7,3 баллов), способность мыслить логически (7 баллов) и развитое инженерное мышление: способность к профессиональному саморазвитию (6,8 баллов). Интересен тот факт, что, по мнению экспертов-руководителей, инженер-технолог может и не обладать высоким уровнем сформированности творческих способностей (5,5 баллов). Эта положение достаточно удобно для администрации с позиции авторитарного руководства, когда инженер способен быстро и грамотно предложить различные решения профессиональных задач без проявления инициативы. К наиболее важным профессиональным компетенциям идеального инженера-технолога руководители предприятий относят: способность к профессиональному саморазвитию (8,9 баллов), способность мыслить логически (8,3 баллов), развитую интуицию (8,3 баллов), а также способность к критическому анализу в своей

профессиональной деятельности (7,8 баллов), см. рис. 1.

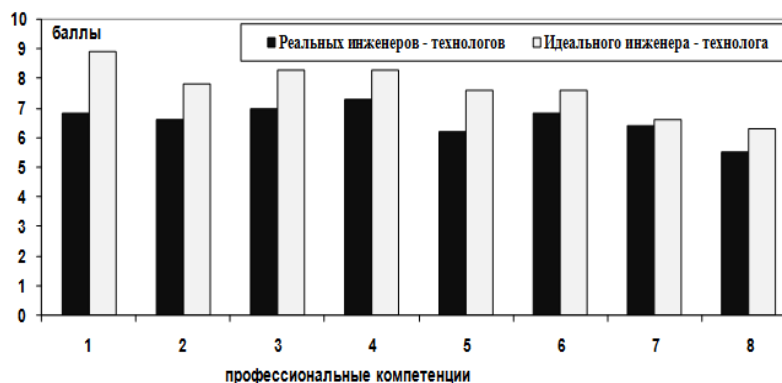


Рисунок 1. – Оценка профессиональных компетенций инженера-технолога руководителями предприятий

Примечания: Горизонтальная шкала – компетенции: 1) развитое инженерное мышление: способность к профессиональному саморазвитию; 2) способность к критическому анализу в своей профессиональной деятельности; 3) способность мыслить логически; 4) развитая интуиция; 5) способность к интегрированию идей; 6) умение выделять главное от второстепенного; 7) здоровая амбициозность; 8) творческие способности.

Наибольший разрыв в оценке профессиональных компетенций проявился в способности к профессиональному саморазвитию (на 2,1 баллов).

Оценка профессиональных компетенций инженера-технолога профессорско-преподавательским составом вуза. Как видно из рисунка 2, преподаватели, указанные реальные профессиональные компетенции инженера-технолога оценивают достаточно одинаково в силу представления о профессиональных компетенциях, характеризующих выпускников вуза. Среди важнейших профессиональных компетенций эксперты выделяют: способность к профессиональному саморазвитию (7,5 баллов), способность к критическому анализу в своей профессиональной деятельности (7,4 баллов) и способность мыслить логически (7,4 баллов). Примечателен факт того, что высокий уровень сформированности творческих способностей студента, а в дальнейшем специалиста, является, по мнению профессорско-преподавательского состава, одной из составляющей

профессиональной культуры (7,2 баллов).

Распределение профессиональных компетенций идеального конкурентоспособного инженера-технолога экспертами-преподавателями аналогично реальным компетенциям и в балльном выражении проявилось следующим образом: способность к профессиональному саморазвитию (9,2 баллов), способность к критическому анализу в своей профессиональной деятельности (8,7 баллов) и способность мыслить логически (8,8 баллов).

Оценка личностных качеств инженера-технолога руководителями предприятий. К наиболее важным личностным качествам реального инженера-технолога руководители предприятий относят: трудолюбие (8,3 баллов), аккуратность (7,7 баллов), склонность к самоанализу (7,6 баллов), обязательность (7,5 баллов), стрессоустойчивость (7,5 баллов), хорошую интуицию (7,4 баллов) и способность отвечать за свои слова и поступки (7,4 баллов), см. рис. 3.

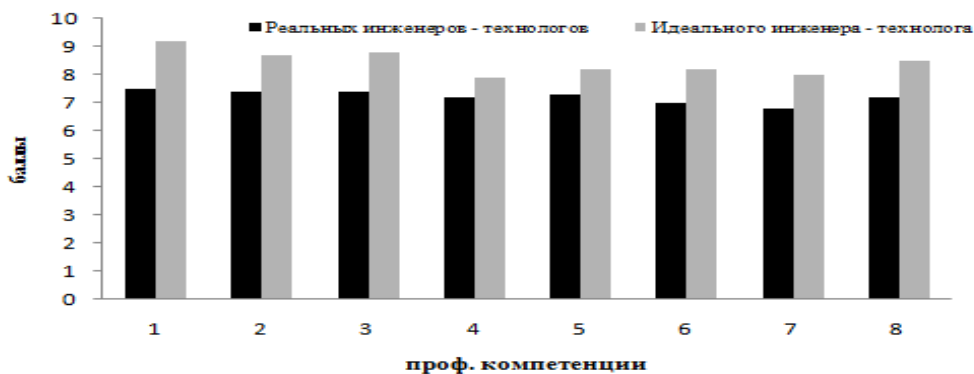


Рисунок 2. – Оценка профессиональных компетенций инженера-технолога профессорско-преподавательским составом

Примечания: Горизонтальная шкала – компетенции: 1) развитое инженерное мышление: способность к профессиональному саморазвитию; 2) способность к критическому анализу в своей профессиональной деятельности; 3) способность мыслить логически; 4) развитая интуиция; 5) способность к интегрированию идей; 6) умение выделять главное от второстепенного; 7) здоровая амбициозность; 8) творческие способности.

К наименее важным личностным качествам эта группа экспертов отнесла: благородство (6,2 балла) и богатый жизненный опыт (5,4 балла).

Высокие рейтинги личностных качеств инженера-технолога получили такие качества, как: терпение (9,1 балла), трудолюбие (8,3 балла), хорошая интуиция (8,9 балла), оперативность (8,7 балла), стрессоустойчивость (8,6 балла) и аккуратность (8,5 балла).

Аналогично руководители предприятий не наделяют реального инженера-технолога такими качествами, как благородство (7,3 балла) и богатый жизненный опыт (6,1 балла), считая их неважными для профессионального успеха.

Таким образом, к основным качествам личности инженера-технолога руководители предприятий относят трудолюбие, аккуратность, стрессоустойчивость и хорошую интуицию.

Из системообразующих качеств наибольший разрыв между идеальным представлением и реальным его проявлением выявлен по оценке хорошей интуиции (на 1,5 балла). По другим качествам – терпение (на 2 балла). Наименьший

разрыв – благородство (на 0,1 балла).

Оценка личностных качеств инженера-технолога профессорско-преподавательским составом. К наиболее важным личностным качествам реального инженера-технолога преподаватели относят: обязательность (8 балла), способность отвечать за свои слова и поступки (7,9 балла), трудолюбие (7,8 балла), склонность к самоанализу (7,2 балла), смелость (7,2 балла) и хорошую интуицию (7,1 балла). Наименьший рейтинг получили качества: богатый жизненный опыт (6,1 балла) и стрессоустойчивость (5,9 балла).

Среди важных личностных качеств идеального конкурентоспособного инженера преподаватели вуза выделяют: способность отвечать за свои слова и поступки (8,8 балла), обязательность (8,6 балла), трудолюбие (8,5 балла), терпение (8,3 балла) и хорошую интуицию (8,2 балла). Последние рейтинги получили: благородство и стремление добраться до истины по 7,4 балла из 10.

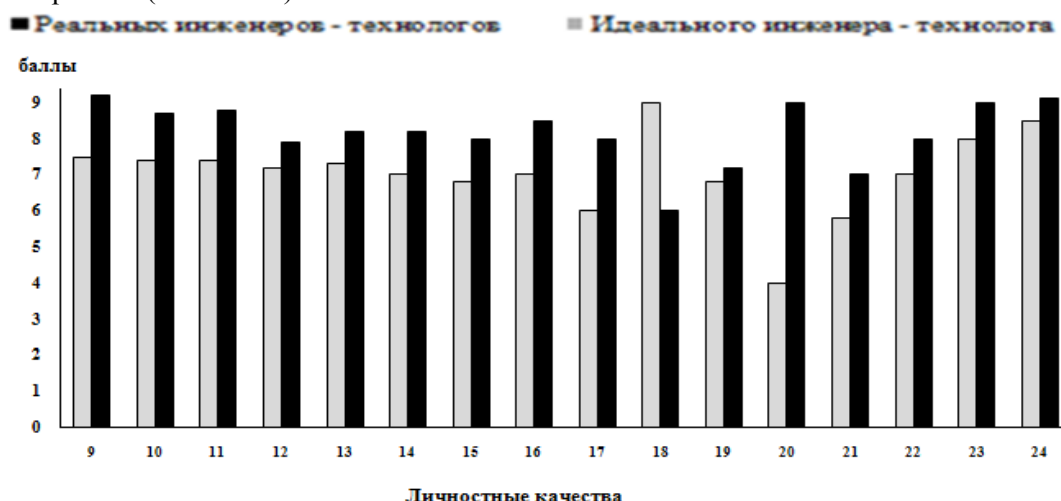


Рисунок 3. – Оценка личностных качеств конкурентоспособного инженера-технолога руководителями предприятий

Примечания: Горизонтальная шкала – личностные качества: 9) смелость; 10) обязательность; 11) пунктуальность; 12) аккуратность; 13) трудолюбие; 14) терпение; 15) оперативность; 16) благородство; 17) стрессоустойчивость; 18) хорошая интуиция; 19) склонность к самоанализу; 20) адекватное восприятие критики; 21) способность отвечать за свои слова и поступки; 22) богатый жизненный опыт; 23) умение прогнозировать развитие событий; 24) стремление добраться до истины.

Оценка нравственных качеств инженера-технолога руководителями предприятий. Нравственные качества реального конкурентоспособного инженера-технолога, выделенные руководителями предприятий, следующие: независимость, непредвзятость (7,2 и 8,2 баллов соответственно), высокий моральный уровень (7 и 8,2 баллов соответственно), а также честность и неподкупность (7 и 7,9 баллов из 10 баллов), см. рис. 4.

Кроме того, по мнению руководителей

предприятий, стремление к справедливости, даже в ущерб личным интересам является наименее важным нравственным качеством, как у реального, так и идеального инженера (5,4 и 6 баллов соответственно). *Оценка нравственных качеств инженера-технолога профессорско-преподавательским составом вузов.* К важнейшим нравственным качествам реального и идеального инженера-технолога эксперты – преподаватели КНИТУ относят: независимость, непредвзятость (7,6 и 8,3 балла, соответственно), высокий моральный уровень (8

и 8,3 баллов, соответственно), а также честность

и неподкупность (7 и 7,8 баллов из 10 баллов).

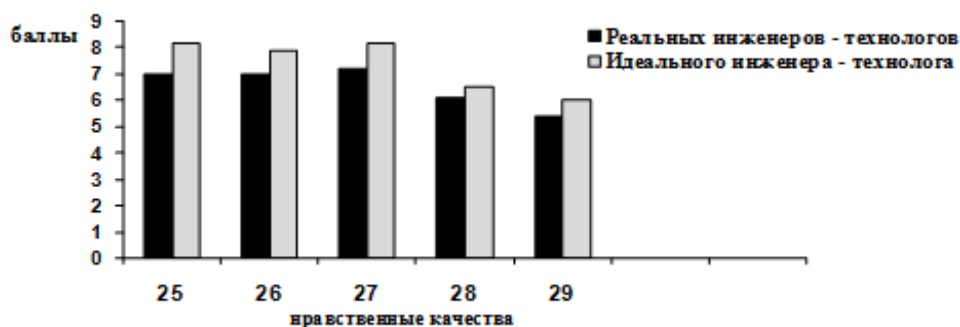


Рисунок 4. – Оценка нравственных качеств инженера-технолога руководителями предприятий

Примечания: Горизонтальная шкала – нравственные качества: 25) высокий моральный уровень; 26) честность и неподкупность; 27) независимость, непредвзятость; 28) патриотизм; 29) стремление к справедливости даже в ущерб личным интересам.

К менее важным морально-нравственным качествам реального инженера-технолога относятся: стремление к справедливости даже в ущерб (6,6 баллов), для идеального специалиста – патриотизм (7,2 баллов), см. рис. 5.

Оценка коммуникативных способностей инженера-технолога руководителями предприятий. Руководители предприятий коммуникативные способности конкурентоспособного реального инженера-технолога проранжировали в следующей

последовательности: умение отстаивать свою точку зрения (8 баллов), умение слушать и понимать собеседника (7,6 баллов) и способность выстраивать долговременные деловые отношения (7,4 баллов). Для идеального инженера важно умение отстаивать свою точку зрения (9,2 баллов), способность выстраивать долговременные деловые отношения (8,8 баллов) и неконфликтность (8,4 баллов).

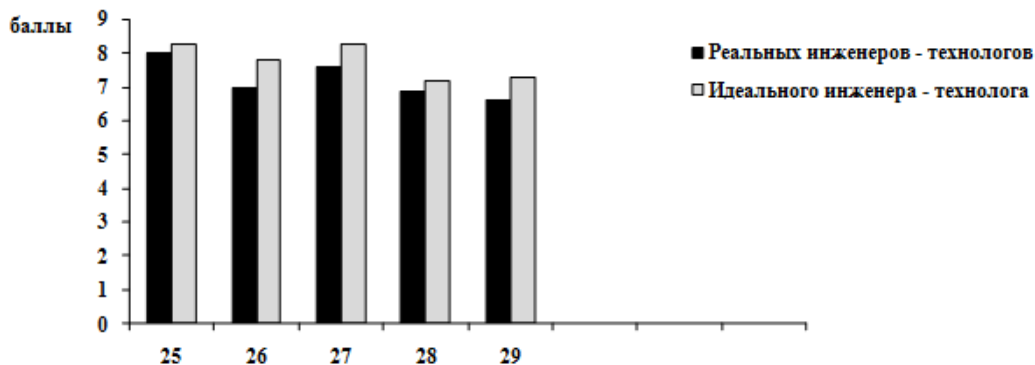


Рисунок 5. – Оценка нравственных качеств инженера-технолога профессорско-преподавательским составом

Примечания: Горизонтальная шкала – нравственные качества: 25) высокий моральный уровень; 26) честность и неподкупность; 27) независимость, непредвзятость; 28) патриотизм; 29) стремление к справедливости даже в ущерб личным интересам.

К менее значимым коммуникативным способностям конкурентоспособного реального и идеального инженера эксперты отнесли искренность (6,6 и 6,9 баллов, соответственно), см. рис. 6. Наибольшее несоответствие реальных проявлений и идеальных качеств у инженера эксперты отмечают в способности выстраивать долговременные деловые отношения (на 1,4 баллов) и в неконфликтности (на 1,4 баллов). По их мнению, идеального уровня инженеры-технологи достигли в умении слушать и понимать собеседника (разница в 0,1 балл).

Оценка коммуникативных способностей

инженера-технолога профессорско-преподавательским составом вузов. Эксперты вуза выделяют следующие важнейшие коммуникативные способности конкурентоспособного реального и идеального инженера-технолога: умение честно «играть по правилам» (7,8 и 8,8 баллов соответственно), искренность (7,9 и 8,7 баллов). Для реального инженера также важно умение слушать и понимать собеседника (7,8 баллов), для идеального – способность выстраивать долговременные деловые отношения (8,8 баллов), см. рис. 7.

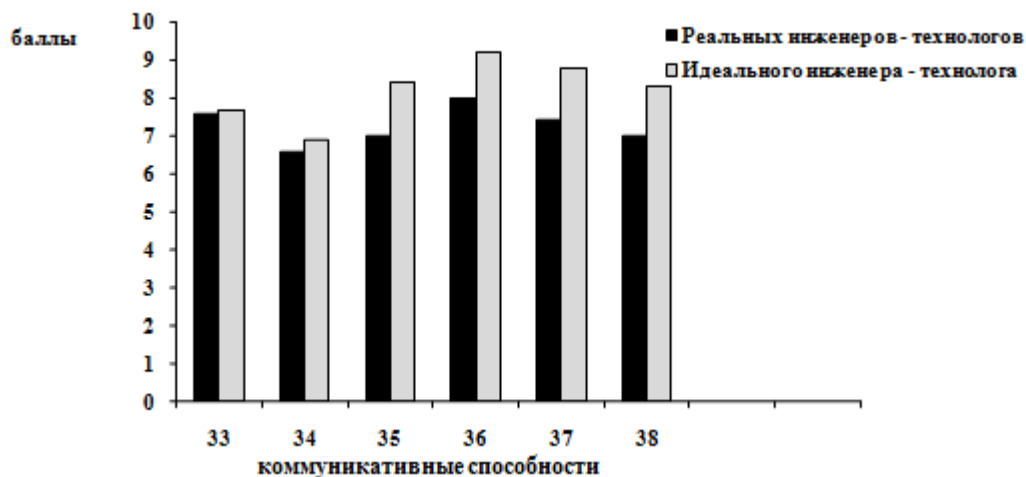


Рисунок 6. – Распределение коммуникативных способностей инженера-технолога руководителями предприятий

Примечания: Горизонтальная шкала – способности: 33) умение слушать и понимать собеседника; 34) искренность; 35) не конфликтность; 36) умение отстаивать свою точку зрения; 37) способность выстраивать долговременные деловые отношения; 38) умение честно «играть по правилам» (например, соблюдать конфиденциальность).

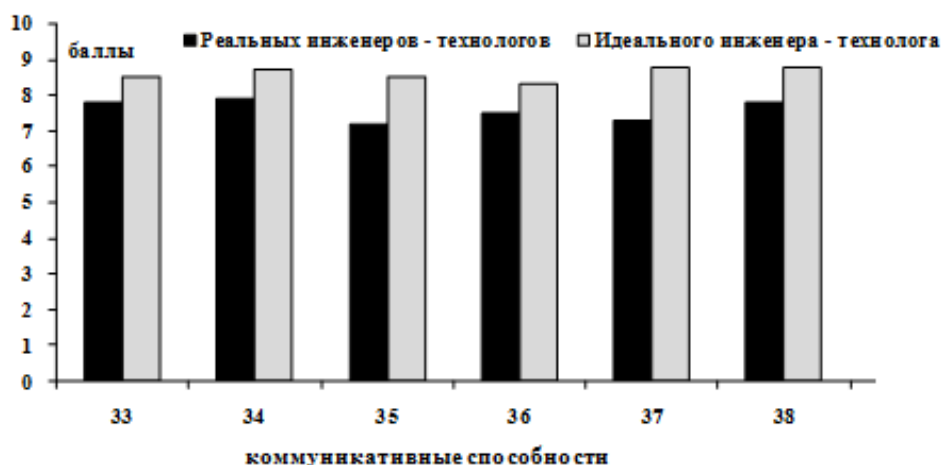


Рисунок 7. – Оценка коммуникативных способностей инженера-технолога профессорско-преподавательским составом

Примечания: Горизонтальная шкала – коммуникативные способности: 33) умение слушать и понимать собеседника; 34) искренность; 35) неконфликтность; 36) умение отстаивать свою точку зрения; 37) способность выстраивать долговременные деловые отношения; 38) умение честно «играть по правилам» (например, соблюдать конфиденциальность).

К менее важным коммуникативным способностям реального инженера преподаватели относят неконфликтность (7,2 баллов), в идеальной модели – умение отстаивать свою точку зрения (8,3 баллов).

Интересно, что эксперты-преподаватели также как и эксперты-руководители предприятий считают, что уровень проявления способности инженера выстраивать долговременные деловые отношения еще очень далек от идеального (на 1,5 баллов).

Таким образом, на основе экспериментальных данных выявлено, что

оценка профессиональных компетенций реального и идеального инженера-технолога выше у экспертов – преподавателей в силу их ориентации на «идеально книжную» модель специалиста. Наиболее важные профессиональные компетенции и личностные качества идеального и реального инженера-технолога, выделенные руководителями предприятий и профессорско-преподавательским составом, фактически совпадают. Основными системообразующими качествами личности они считают: трудолюбие, склонность к самоанализу, обязательность,

хорошую интуицию и способность отвечать за свои слова и поступки. Наименее важным личностным качеством реального конкурентоспособного инженера эксперты двух групп считают богатый жизненный опыт. Отличие оценок по двум группам проявилось лишь в отношении одного качества – стрессоустойчивость. Картина по личностным качествам идеального инженера представителями экспертов двух групп достаточно различна. К системообразующим качествам личности относится лишь терпение,

трудолюбие и хорошая интуиция. К наименее важному личностному качеству конкурентоспособного инженера эксперты двух групп отнесли благородство. Сравнивая реальную и идеальную картину коммуникативных способностей инженера можно отметить, что важнейшими коммуникативными способностями реального инженера является умение слушать и понимать собеседника, идеального – способность выстраивать долговременные деловые отношения.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х. Системно-технологическая модель формирования исследовательской компетенции студента среднего профессионального образования педагогического профиля / Р.Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. - 2008. - № 8. - С. 101-110.
2. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование // Уральский государственный научно-образовательный центр Российской академии образования, Уральский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1998. – 125 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
4. Зинченко В.П. Гуманитаризация подготовки инженера // Вестник высшей школы. – 1986. – № 10. –

С. 22-31.

5. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Ф.Г., Гильманов А.З. Индикаторы качества профессиональной подготовки выпускника вуза на современном рынке труда / Ф.Ш. Мухаметзянова, Ф.Г. Мухаметзянова, А.З. Гильманов // Казанский педагогический журнал. 2013. - № 6 (101). - С. 9-16.
6. Шайхутдинова Г.А. Подготовка педагогов профессионального обучения: педагогический мониторинг и проблемы качества / Г.А. Шайхутдинова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. - № 4 (8). - С. 109-113.
7. Khairullina E.R., Pochinova T.V., Khisamiyeva L.G., Sakhipova Z.M., Fedorova L.V., Ablyasova A.G., Aksenova N.N. The competences model of competitive process engineer // Journal of Sustainable Development. – 2015. – № 8(3). – P. 250.

Сведения об авторах:

Хайруллина Эльмира Робертовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры моды и технологии, декан факультета Дизайна и программной инженерии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: elm.khair@list.ru

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, руководитель научно-образовательного центра педагогических исследований Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: alfkazan@mail.ru

Богданова Венера Исмагиловна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры моды и технологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: bogdanovavi@mail.ru

Data about the authors:

E. Khairullina (Kazan, Russia), doctor of education, professor at the Department of Mode and Technology, dean of the Faculty of Design and Software Engineering, Kazan National Research Technological University, e-mail: elm.khair@list.ru

A. Masalimova (Kazan, Russia), doctor of education, associate professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, head of the Scientific and Educational Center for Pedagogical Researches of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: alfkazan@mail.ru

V. Bogdanova (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Mode and Technology, Kazan National Research Technological University, e-mail: bogdanovavi@mail.ru

УДК 37.048.45

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ СЕТЕВЫХ ФОРМ СОТРУДНИЧЕСТВА

Е.В. Муравьева, Е.А. Князькина¹

¹Статья опубликована при поддержке АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0» по результатам Конкурса «Кооперация талантов»

Аннотация. В статье проанализирован уникальный опыт центра интеграции лучшего российского и зарубежного технического образования, выделен и описан комплекс мероприятий профориентационной направленности, формирующих кластер инженерных профессий. В данном исследовании выявлены и проанализированы практические примеры внедрения новых профориентационных мероприятий в деятельность технического вуза, имеющие реальный эффект в популяризации технического творчества среди детей и молодежи и оказывающие влияние на формирование интереса к инженерным профессиям. Автор рассматривает механизм и сетевые формы сотрудничества со школами в результате профориентационной работы технического вуза, следовательно, выявление и поддержка молодежи региона, склонной к научному и техническому творчеству, содействие формированию у неё устойчивого интереса к инженерно-техническим профессиям, помощь школьникам в выборе будущей профессии.

Ключевые слова: популяризация технического творчества, формирование интереса к инженерии, активная профагитация технического вуза, профориентационная деятельность, необходимость инженерного образования.

THE ARRANGEMENT OF THE CAREER GUIDANCE ACTIVITY IN TECHNICAL COLLEGE IN TERMS OF NETWORK FORMS OF COOPERATION

E. Muravyova, E. Knyazkina

Abstract. The article analyzes the unique experience that became the center of the integration of the best Russian and foreign engineering education; the authors point out and describe a set of measures focused on the career-guidance that model the group of engineer occupations. In this study the authors identify and analyze the examples of taking the new measures in the career guidance activity; these measures have some effect on the promotion of the technical creativity among children and youngsters as well as on the rising of the interest to the engineering occupations. The authors investigate the mechanism and network forms of cooperation with schools as a result of career guidance activity of a technical college, therefore, they contribute to the searching and supporting of the region's youth inclined to scientific and technical creativity, to the arousing of the sustained interest in engineering occupations; they also help the pupils to choose an occupation.

Keywords: promotion of technical creativity, arousing of interest in engineering, active engineering college guidance, career-guidance activity, need for engineering education.

Развитие современного общества характеризуется возникновением новых производств, основанных на последних достижениях научно-технического прогресса, что приводит к существенному усложнению и расширению инженерной деятельности. Для современного наукоемкого и динамичного производства требуются специалисты, имеющие целостное представление об объектах профессиональной деятельности, готовые к выполнению комплексных научно-исследовательских, проектно-конструкторских и экономико-управленческих задач, связанных с обеспечением безопасности функционирования сложных технических систем [7].

В этих условиях перед инженерным образованием встает задача подготовки специалистов с высоким уровнем

профессиональной компетентности и мобильности, широким кругозором, основу которого составляют знания в смежных с основной специальностью областях, высоким творческим потенциалом, реализуемым при решении сложных инженерно-экономических задач в постоянно усложняющейся информационной сфере [5, с. 3–4]. Становление инженерной деятельности было связано с развитием высших технических школ, которые начинают целенаправленную научную подготовку инженеров. В них проводятся и первые научно-технические исследования. С необходимостью систематизации научного материала, нужного для подготовки инженеров, связано и возникновение первых технических наук. К концу XIX века научная подготовка инженеров, их специальное, именно высшее образование, становится настоящей

необходимостью. Поэтому к этому времени многие ремесленные, средние технические училища преобразуются в высшие учебные заведения, где наряду с практическими предметами основное место начинают занимать различные науки, хотя на практике эти науки и применяются первоначально весьма редко и инженеры работают пока часто, как и раньше, «на глазок». Но уже тогда начинает ощущаться недостаточность основательной теоретической научной базы инженеров. В то же время образование инженеров должно было сочетаться с их практической подготовкой. К концу XIX – началу XX века наука все больше проникает в инженерную практику и инженерное образование [3, с. 158].

Процесс становления и развития инженерного образования детально рассмотрен в обзоре В.Г. Кинелева [1, с. 352]. Наша система высшего технического образования сформировалась в рамках определенной социально-экономической формации и, безусловно, впитала в себя все присущее этой социально-экономической формации – как положительное, так и отрицательное [4, с. 5 – 10].

Опираясь на условия исторических реалий, происходит интенсивно техническое перевооружение в промышленности, в результате чего актуализируется необходимость инженерного образования. Доктор политических наук – Александр Ципко активно высказался о проблеме на сегодняшний день: «Слабость России была в том, что у нас еще до революции не очень хорошо были развиты инженерные специальности. В советское время этот пробел удалось восстановить. А сейчас опять образовалась пробоина. Потому внимание к подготовке специалистов технических специальностей очень важно» [8]. Таким образом, на сегодняшний день необходимо определить основной подход к формированию интереса к инженерным профессиям.

Совершенствование инженерного образования определяется задачами обеспечения глобальной конкурентоспособности отечественной продукции, а уже затем скорейшего импортозамещения зарубежной продукции. Эти задачи ставят перед нами несколько принципиальных проблем, решение которых должно осуществляться в общегосударственном масштабе. Актуальные вопросы о необходимости инженерного образования и формирования интереса к

инженерным профессиям комментировал на заседании Совета Президент РФ – Владимир Владимирович Путин: «Убеждён, что отечественная система технического образования должна быть нацелена на подготовку инженеров, чьи навыки, квалификация отвечают требованиям, потребностям предприятий. Это не только главные конструкторы и исследователи, идущие к новым технологическим решениям, это и так называемые линейные инженеры, на них и держится вся профессия. Навыки, компетенции, знания линейных инженеров во многом определяют надёжность, эффективность производственного процесса, внедрение новых технологий, качество конечного продукта. Именно таких специалистов сегодня остро не хватает в отечественной экономике. Предприятия буквально борются за грамотных профессионалов. Такой спрос, конкуренция – это, конечно, хорошо, но нельзя допустить, чтобы существующий кадровый дефицит, а он наблюдается на наших ведущих предприятиях, стал сдерживающим фактором развития экономики, так же, как и недостаточная квалификация выпускников вузов». В ходе поставленной проблемы Владимир Владимирович выделил несколько основных задач, решение которых сможет оказать положительное влияние на формирование интереса к инженерии и совершенствование инженерного образования: «прежде всего, следует определить, какие специалисты потребуются отраслям промышленности, нашим регионам через пять – десять лет – хотелось бы, конечно, заглянуть и за более далёкий горизонт, лет на 20. Необходимо обратить особое внимание на направления, которые определяют или уже определяют новый технологический уклад. Следует рассчитать потребности в инженерных и технических кадрах на среднесрочную и долгосрочную перспективу, сделать это в разрезе отраслей, регионов и крупнейших работодателей. Следует также актуализировать программы развития госкомпаний и регионов, включить в них разделы, определяющие потребности в кадрах, в первую очередь в инженерных кадрах. Такие разделы уже сегодня должны задать ориентиры для всей системы технического образования» [9].

Исследуя основные пункты, приведенные В.В. Путиным, стоит отметить, что интерес к технике у ребенка нужно вырабатывать еще до поступления в университет, то есть начинать от

кружков, посвященных техническому творчеству. Как утверждает К.Т. Ясперс: «Вместе с технизацией человечество становится на путь, по которому оно вынуждено шагать и дальше. Отказаться от этого пути и вернуться назад означало бы бесконечно утяжелить свое существование. От техники нельзя отказаться, ее нужно преодолеть» [6, с. 11].

Появление и развитие технических наук влечет за собой формирования специалистов – носителей научно-технического образования, то есть инженеров. Исходным звеном этой цепи являются фундаментальные знания, которые закладывают теоретические основы принципиально новых видов техники и технологии и поэтому при сосредоточении внимания на технологическом приложении науки было бы большой ошибкой недооценивать необходимость развития фундаментальных исследований, даже если это продиктовано соображениями практической целесообразности и экономии затрат на науку. В конечном счете, такая недооценка ведет к подрыву самих основ продуктивного использования науки в интересах ускорения научно-технического прогресса. Поэтому следует говорить о широком развитии теоретических исследований не только в естественных, но и в технических науках, а также о возрастании роли фундаментальных, теоретических исследований с точки зрения потребностей ускорения научно-технического прогресса. Без них никакое серьезное продвижение вперед в практической сфере просто невозможно. Это поднимает значимость и соответствующих методологических исследований теоретического знания, прежде всего, в технических науках [2, с. 176].

Сегодня современное общество стоит на пути инновационного развития экономики, что требует тысячи квалифицированных специалистов в технической области. Основная задача состоит в воспитании таких кадров и привлечении учащихся с наилучшей профильной подготовкой в инженерию. Достижение поставленной цели выполнимо в случае координированной профориентационной работы реального промышленного сектора с образовательными научными учреждениями.

Примером развития машиностроительного кластера и привлечения детей и молодежи к инженерным профессиям стал опыт Казанского Национального Исследовательского Технического Университета (далее – КНИТУ –

КАИ). В настоящий момент времени в КАИ активно реализуется профориентационная деятельность. Профориентационная деятельность в КНИТУ – КАИ – это комплекс специальных мер содействия школьнику в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, а также формирование у него тяги к техническому образованию по профилю данного университета. Одним из наиболее действенных и современных методов профориентации в КНИТУ – КАИ стал запуск I Всероссийского Инженерного фестиваля 2 сентября 2014 года. Фестиваль проходил при активной поддержке Министерств образования и науки, промышленности и торговли РТ. Идея Фестиваля была также поддержана руководителями учреждений образования РТ и крупнейшими предприятиями региона. Внутри реализуемого фестиваля в течение года проводились профориентационные мероприятия, направленные на профессиональное самоопределение обучающихся, формирование интереса к инженерии, а также раскрытие адаптационных способностей к будущей профессиональной деятельности. В рамках данного фестиваля приняли участие: учащиеся и студенты – 17000 человек, промышленные предприятия – 42. В рамках реализации фестиваля были проведены мероприятия, которые вызвали активный рост привлечения учащихся в технический вуз и развития потенциала детей и молодежи в инженерии. Более наглядно комплекс мероприятий, направленных на индустрию инженерного образования можно увидеть на рисунке 1.

Развитие и становление эффективной профориентационной работы в рамках I Всероссийского инженерного фестиваля позволило выявить одаренных детей и сформировать их интерес к инженерному образованию. В рамках проделанной работы открытым остается вопрос об определении профессиональных компетенций детей и молодежи и реализация их потенциала в Республике Татарстан, поэтому на сегодняшний день задача решается с достаточной эффективностью.

Неотъемлемым аспектом явился специализированный опыт взаимодействия технического ВУЗа и промышленного предприятия. На базе КНИТУ – КАИ совместно с МойН РТ для выпускников проводилась олимпиада по физике с КАЗ им. С.П.

Горбунова, в результате пройденных испытаний и получения статуса призера и победителя завод обеспечивает трудоустройство выпускнику ВУЗа. успешное

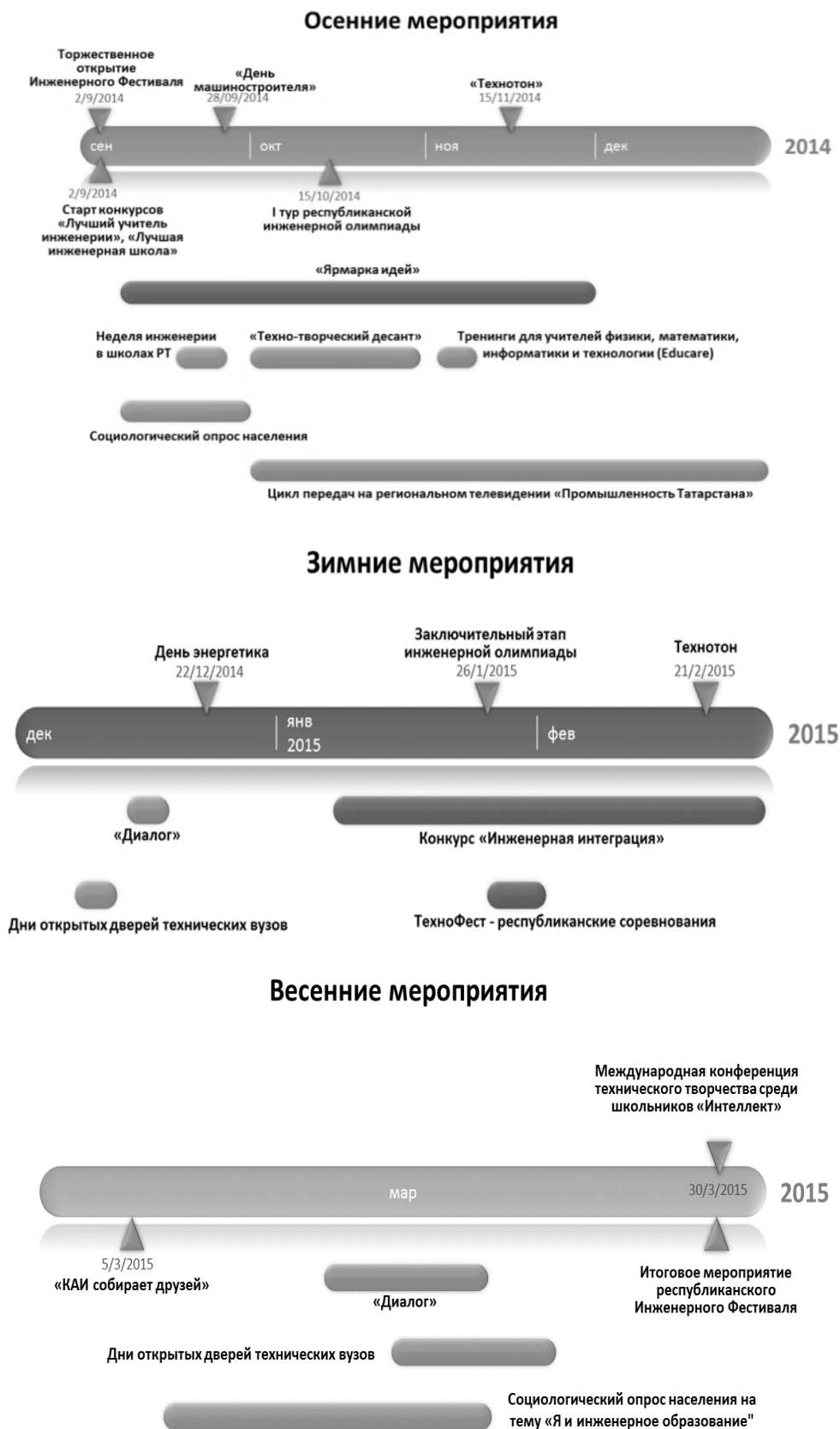


Рисунок 1. – Комплекс мероприятий в рамках инженерного фестиваля
(Источник: данные отчета Управления Довузовского Образования КНИТУ – КАИ на 2014 год.)

Успешным примером помимо вышеперечисленных мероприятий, прекрасным опытом в реализации технического творчества в рамках профориентации явилось открытие детского инженерного центра. С момента запуска инженерного фестиваля и формирования интереса у детей к техническому творчеству проходили мастер-классы по реализации технических проектов. Формирование интереса детей и молодежи к инженерии

проходило на базе кружков детского инженерного центра. Наглядно инновации можно увидеть на рисунке 2.

Используя современные методы профориентационной работы технического ВУЗа, следует сформировать отчет по результатам поступления в технический ВУЗ на инженерные специальности, см. (табл.1). В процентном соотношении разницу между 2014 и 2015 годами можно увидеть на рисунке 3 и рисунке 4.



Рисунок 2. – Кружки детского инженерного центра на базе КНИТУ – КАИ (Источник: данные отчета Управления Довузовского Образования КНИТУ – КАИ на 2014 год.)

Таблица 1. – Структура контрольных цифр в КНИТУ – КАИ

КНИТУ – КАИ (головной вуз), уровень образования	КЦП 2014 г.	КНИТУ – КАИ (головной вуз), уровень образования	КЦП 2015 г.
Бакалавриат/специалитет	1162	Бакалавриат/специалитет	1175
СПО	125	СПО	145
Магистратура	449	Магистратура	493
Кадры высшей квалификации	107	Кадры высшей квалификации	107
Итого	1843	Итого	1920 (+77 к 2014 г.)

(Источник: данные Приемной Комиссии КНИТУ – КАИ за 2014 – 2015 гг.)

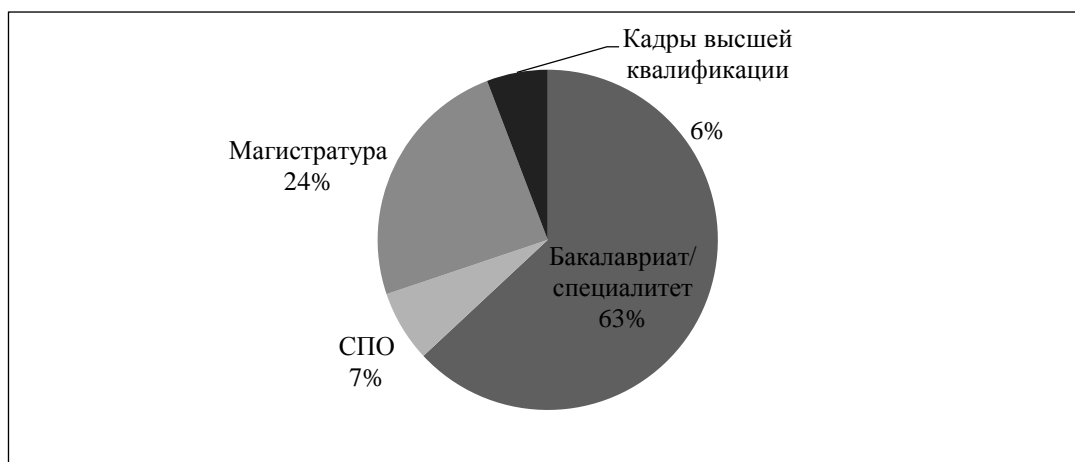


Рисунок 3. – Контрольные цифры поступивших абитуриентов в 2014 году

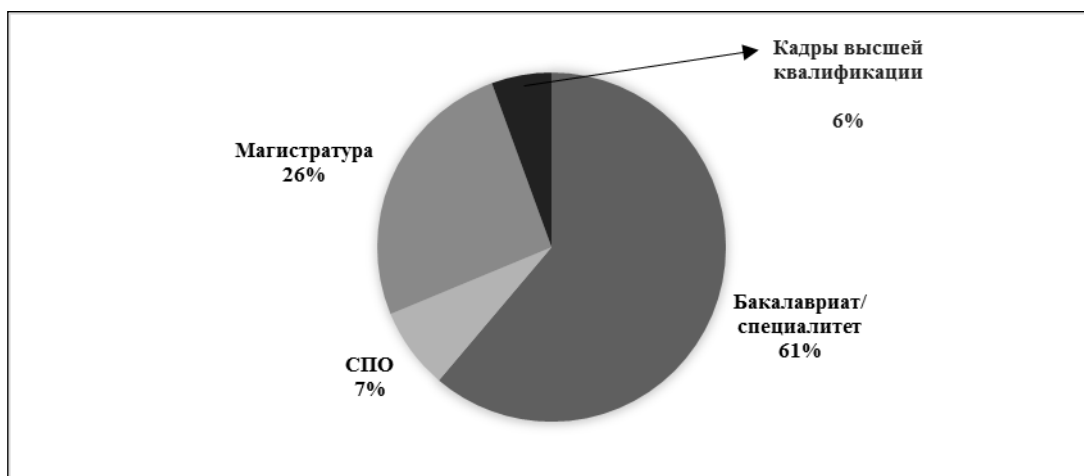


Рисунок 4. – Контрольные цифры, поступивших абитуриентов в 2015 году

Проделанная профориентационная работа показала колоссальную разницу количества поданных заявлений на инженерные специальности, тем самым повысив уровень технического образования.

Результаты формирования интереса к инженерным профессиям можно увидеть в таблице 2. Анализ динамики подачи заявлений на инженерные специальности показан на рисунке 5.

Таблица 2. – Количество человек (реальных абитуриентов), подавших заявления в КНИТУ – КАИ

	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.
Технические НПС	3773	3360	3272	3799
Социогуманитарные НПС	1528	1329	1542	1095
ИТОГО:	5301	4689	4814	4894

(Источник: данные Приемной Комиссии КНИТУ – КАИ)

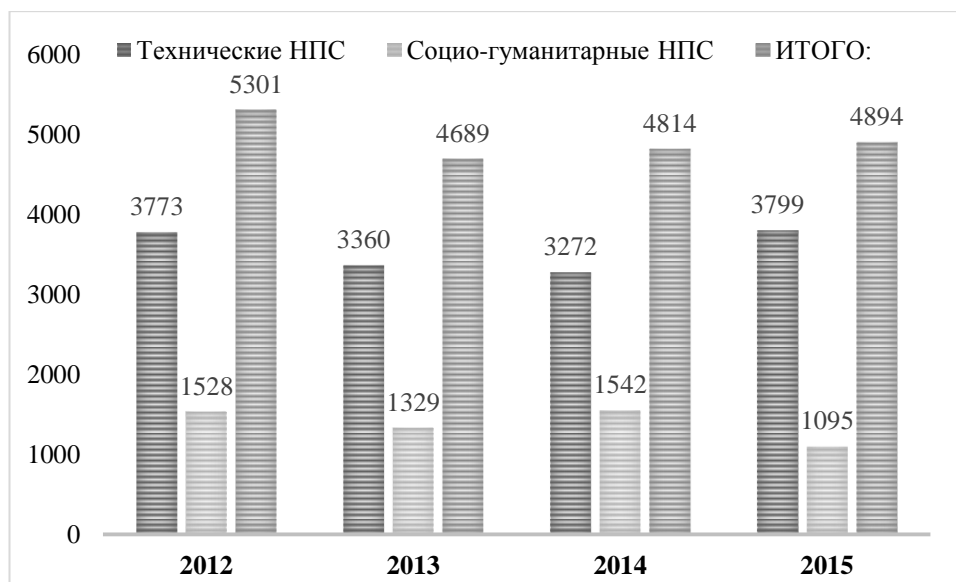


Рисунок 5. – Уровень подачи заявлений в КНИТУ – КАИ

Таким образом, по результатам проделанной работы в течение 2014 года современные методы профессиональной ориентации позволили сформировать интерес к техническому творчеству и провести

пропаганду технического вуза. В рамках взаимодействия технического вуза и промышленных предприятий была проложена эффективная стратегическая работа, результаты которой наглядно можно увидеть в таблице 3.

Таблица 3. – Основные предприятия-партнеры в рамках целевого приема 2015 г.

Основные предприятия-партнеры в рамках целевого приема 2015 г.	Тип целевого приема	Количество зачисленных
ПАО «Казанский вертолетный завод»	ОПК	22
ОАО «КАЗ им. С.П. Горбунова»	ОПК	43
Министерство информатизации и связи РТ	В рамках квоты	18
ОАО «Радиоприбор»	ОПК	7
ОАО «ГИПО»	В рамках квоты + ОПК	17
Минпромторг РТ	В рамках квоты	23
в т.ч. ОАО «Казанский электротехнический завод»	В рамках квоты	8
ОАО «Научно-производственное объединение «Радиоэлектроника» им. В.И. Шимко»	ОПК	10
ОАО «Казанский завод «Электроприбор»	ОПК	5

(Источник: данные Приемной Комиссии КНИТУ – КАИ за 2015 г.)

Полученные в конечном итоге результаты позволили сформировать и организовать эффективную работу взаимодействия «Школа – ВУЗ – Предприятие», тем самым вызвав у детей и молодежи интерес к инженерии в рамках активной профориентационной работы совместно с промышленными предприятиями, которые анонсировали целевой прием в области технических наук и в дальнейшем обеспечат успешное трудоустройство.

В результате исследования показана острая необходимость в инженерном образовании, а также комплексное формирование интереса к профессии инженера. Примером в вопросе популяризации технических профессий явилось открытие I Всероссийского Инженерного Фестиваля на базе КНИТУ – КАИ. В рамках данного фестиваля приняли участие: учащиеся и студенты – 17000 человек, промышленные предприятия – 42. Проведение комплекса профориентационных мероприятий позволило сформировать интерес к инженерно-техническим профессиям. Проведение мастер-классов на базе детского инженерного центра привлекло к техническому творчеству около 2500 школьников, а реализация технических проектов продолжается по сегодняшний день.

Нововведение в рамках профориентационной работы привело к эффективному результату по приему на 2015 год в КНИТУ – КАИ на технические специальности:

– по итогам на 2014 год структура контрольных цифр приема в КНИТУ – КАИ составила 1843, а на 2015 год – 1920 (+77 к 2014);

– количество человек, подавших заявление в КНИТУ – КАИ на 2014 год составляло 4689, а на 2015 год – 4894;

– стратегическое сотрудничество КНИТУ – КАИ с предприятиями – партнерами Республики Татарстан. Целевой прием 2015 совместно с ведущими предприятиями – партнерами достиг эффективных результатов по количеству зачисленных в рамках квоты и ОПК. Отличные показатели от таких предприятий, как: ОАО «КАЗ им. С.П. Горбунова» – 43 человека, ПАО «Казанский вертолетный завод» – 22 человека, Минпромторг РТ – 23 человека.

Подведенные итоги говорят о позитивном опыте в техническом ВУЗе, в результате чего ВУЗ предоставит качественное образование, сочетая фундаментальные знания с практической подготовкой. Внедрение новых технологий обеспечит высококонкурентное престижное образование в области техники, возрождение к инженерным профессиям и подготовит высококлассных специалистов. Запуск I Всероссийского Инженерного Фестиваля явился ярким примером синергетического взаимодействия различных структур и оптимальным форматом для развития технического творчества среди детей и молодежи.

Литература:

1. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года // НИИ высш. образования / Под ред. проф. В.Г. Кинелева. – Москва. - 1995. – 352 с.
2. Горохов В.Г. Инженер-механик и философ техники. – 2010. – 176 с.
3. Горохов В.Г., Розин В.М. Введение в философию техники. Глава 5. Инженерная деятельность и технические науки, 2012. – 158 с.
4. Кинелев В.Г. Проблемы инженерного образования в России // Высшее образование в России. – 1993. – С. 5-10.
5. Попова Г.Е. Широкопрофильная подготовка специалистов в техническом вузе. – 2006. – С. 3-4.
6. Ясперс К.Т. Философия техники и методологический анализ технических наук. – 2011. – С. 11.
7. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Ф.Г., Гильманов А.З. Индикаторы качества профессиональной подготовки выпускника вуза на современном рынке труда / Ф.Ш. Мухаметзянова, Ф.Г. Мухаметзянова, А.З. Гильманов // Казанский педагогический журнал. 2013. - № 6 (101). - С. 9-16.
8. Высокорастворимые технари, 23 марта 2011г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.Lenta.ru>
9. Путин В.В. на Заседании Совета по науке, 8 декабря 2014г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news>

Сведения об авторах:

Муравьева Елена Викторовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, заведующая кафедрой «Промышленная и экологическая безопасность», Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева.

Князькина Евгения Александровна (г. Казань, Россия), сотрудник Управления довузовского образования отдела профориентации Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева, e-mail: knazek1@mail.ru

Data about the authors:

E. Muravyova (Kazan, Russia), doctor of education, head of the Department of Industrial and Environmental safety, Kazan State Technical University named after A. Tupolev.

E. Knyazkina (Kazan, Russia), employee of the Pre-university Education Office of Vocational Guidance Department of Kazan State Technical University named after A. Tupolev, e-mail: knazek1@mail.ru



УДК 364.6:34:378

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА С УЧРЕЖДЕНИЯМИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ)

М.В. Шмелёва

Аннотация. В статье отражены особенности профессиональной подготовки бакалавров социальной работы на условиях взаимодействия вуза с учреждениями социальной защиты. Определены приоритеты государственной социальной политики в области профессионального образования. Одними из которых выделены: разработка и реализация объединениями работодателей важных направлений государственной политики в сфере высшего профессионального образования, непосредственное участие в процессе реализации образовательных программ и оценке качества подготовки выпускников с учетом потребностей и интересов учреждений социальной защиты.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образовательные программы, взаимодействие, базовые кафедры, учреждения социальной защиты.

THE QUALITY OF BACHELORS OF SOCIAL WORK TRAINING UNDER THE INTERACTION BETWEEN HIGH SCHOOL AND SOCIAL SECURITY INSTITUTIONS (REGIONAL EXPERIENCE)

M. Shmelyova

Abstract. This article reflects the characteristics of professional bachelor and master of social work under the interaction of high school with the social security institutions. The author defines the priorities of state social policy in vocational education. Some of them are the development and implementation by the major employers' associations of the state policy in the field of higher education, directly involved in the implementation of educational programs and assessment of the quality of graduates to meet the needs and interests of the institutions of social protection.

Keywords: training, educational programs, interaction, basic departments, social security institutions.

В период активного экономического развития страны политика государства все больше ориентирована на качество подготовки кадров.

Достаточно часто на заседаниях Правительства РФ рассматриваются вопросы качества подготовки выпускников вузов, и отмечается, что уровень этой подготовки не в полной мере соответствует запросам современного рынка труда [5].

В частности, вопросы содержания образовательных программ подготовки кадров для сферы социальной защиты являются актуальной проблемой. В России в условиях нарастающего кризиса наметились негативные тенденции в социальном и материальном положении значительной части граждан, в первую очередь это уменьшение доходов населения, ухудшение социального обеспечения граждан, рост безработицы, безнадзорности и сиротства. Ни социальная сфера, ни ее работники, не готовы к тому, что увеличивается число слаботзащищенных категорий населения и возрастает нагрузка на деятельность их учреждений.

Нередко бывает и так, что квалификация выпускника не соответствует требованиям работодателей по той или иной должности, так как сфера труда и система образования развиваются автономно, что порой приводит к дисбалансу. Многие работодатели не участвуют в профессиональной ориентации студентов и формировании профессиональной мотивации, не предоставляют площадки для прохождения практик и стажировок, недостаточно активно участвуют в научно-практической работе вузов и почти не осуществляют целевое финансирование обучающихся по важной для них квалификации. Если бы учреждения социальной защиты населения планировали подготовку кадров с учетом потребностей социальной сферы, то она развивалась бы динамичнее и эффективнее. Таким образом, чрезвычайно актуальной становится проблема профессиональной подготовки бакалавров социальной работы на условиях взаимодействия вузов с учреждениями социальной защиты.

На сайте Министерства образования и науки публикуются списки федеральных

государственных образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования с указанием реализуемых в них направлений подготовки, по которым осуществляется целевой набор для конкретных организаций, подавших заявки на целевую подготовку кадров. Но, к сожалению, такие заявки не поступают от учреждений социальной защиты населения. Хотя их деятельность охватывает почти все население страны. Министерства социальной защиты населения (труда и социального развития), Департаменты социальной защиты населения, Главные управления труда и занятости, Пенсионные фонды, Фонды социального страхования, Геронтологические центры, Социально-реабилитационные центры, Бюро медико-социальной экспертизы и другие формирования учреждений социальной сферы, которые охватывают почти все виды социальных услуг, являются потенциальными партнерами для образовательных учреждений как работодатели.

В свою очередь, и вузы, реализуя образовательные программы на основе разработанных государственных образовательных стандартов, часто не учитывают потребности и интересы работодателей. Не активно организуют прием студентов по тем специальностям и направлениям, которые востребованы на рынке труда [1].

Правительством РФ перед объединениями работодателей поставлены задачи – принимать непосредственное участие в разработке и реализации государственной политики в сфере высшего профессионального образования, участвовать в процессе разработки образовательных программ и формировании перечней направлений подготовки бакалавров, специалистов и магистров, в измерении и оценке качества подготовки выпускников на этапе итоговой государственной аттестации, а также определении выпускных квалификационных работ [2].

Во многих нормативных документах все чаще можно встретить обязательные условия сотрудничества вузов с предприятиями в целях улучшения качества подготовки специалистов (бакалавров, магистров). Так, Министерством образования РФ разработан новый критерий итоговой государственной аттестации выпускников вузов: экзаменационные комиссии в высших учебных заведениях формируются из профессорско-преподавательского состава и научных

работников учебного заведения, а также лиц, приглашенных из сторонних организаций: специалистов предприятий, учреждений и организаций – потребителей кадров данного профиля. В соответствии с новыми требованиями, вступающими в силу с 1 января 2016 года, в состав государственной экзаменационной комиссии включаются не менее 4 человек, из которых не менее 2 человек являются ведущими специалистами – представителями работодателей или их объединений в соответствующей области профессиональной деятельности [6].

В текущем учебном году ФГОУ ВПО «Ульяновский государственный университет» формирует комиссию из представителей работодателей, которые сами являются выпускниками этого вуза, по направлению/специальности «Социальная работа».

Основным критерием качественной подготовки является востребованность выпускников на рынке труда. Не случайно то, что в качестве одного из показателей эффективности вуза за основу берется соотношение количества окончивших данное учебное заведение и трудоустроенных по своей специальности в течение 3 лет к числу выпускников текущего учебного года.

Министр образования и науки РФ обозначил приоритетную задачу – создание базовых кафедр. У многих российских вузов уже есть опыт такой работы. Для российских университетов главная задача заключается в совершенствовании учебного процесса и вовлечении в него работодателей, для того чтобы уровень образования выпускников максимально соответствовал современным потребностям общества. Многие учреждения и организации проявляют интерес к созданию базовых кафедр, для того чтобы принимать непосредственное участие в подготовке выпускников с определенным набором необходимых компетенций. И становится очевидным тот факт, что чем теснее взаимодействие вузов и работодателей при такой форме партнерства как базовая кафедра, тем выше результаты.

С 2013 года ФГОУ ВПО «Ульяновский государственный университет» открывает базовые кафедры на ведущих практических площадках города и области в целях эффективной и качественной реализации программ профессиональной подготовки кадров в интересах предприятий, учреждений и организаций, привлечения к учебному

процессу квалифицированных специалистов; проведения стажировок и практик, подготовке предложений по организации целевого обучения студентов. Главное назначение базовых кафедр: практико-ориентированная подготовка бакалавров, магистров, аспирантов и их учебно-производственная адаптация к деятельности организации, формирование комплекса профессиональных, личностных и социальных компетенций, необходимых для работы. Опыт Ульяновского государственного университета показывает, что базовые кафедры работают эффективно при условии тесного взаимодействия и заинтересованности сторон. В Ульяновском государственном университете разработано положение о базовой кафедре социальной работы, которое определяет основные направления работы, и в первую очередь, в учебном процессе. Базовая кафедра является структурной единицей университета, но территориально находится в Главном управлении труда, занятости и социального благополучия Ульяновской области. Кафедра работает на принципах интеграции образования, науки и производственной деятельности с целью повышения качества профессиональной подготовки бакалавров и магистров по направлению социальная работа.

Сотрудники кафедры имеют учебную нагрузку, в которую включаются семинарские и лабораторные занятия, проводимые непосредственно на практических площадках города и области. Ведущий состав базовой кафедры организует научно-исследовательскую работу студентов, определяет тематику курсовых и выпускных квалификационных работ, проводит текущий контроль успеваемости и анализирует итоги работы. Студенты привлекаются к выполнению социальных программ и исследований по актуальным проблемам, совместно публикуют научные труды.

Как уже было сказано выше, совместная деятельность университета и учреждений социальной защиты города и области не ограничивается только учебной нагрузкой, руководство вуза всегда придавало большое значение и социально важным проектам, в которых повсеместно участвуют студенты и преподаватели. Одним из таких проектов является – развитие социальной сплоченности

в регионе «Социальная сплоченность. Открытое общество. Равные возможности».

Ульяновская область – первый и пока единственный регион в России, который планирует реализовывать План действий Совета Европы по социальной сплоченности. Инициатором такого мероприятия является Союз социальных педагогов и социальных работников России. На совместно проведенных международных форумах социальных работников Приволжского федерального округа представлялись проекты, направленные на внедрение инновационных форм работы с пожилыми и престарелыми людьми, инвалидами, семьями, имеющими детей-инвалидов с учетом регионального потенциала.

В рамках совместной работы вуза и Главного Управления труда, занятости и социального благополучия, решается важная задача – формирование у студентов необходимой мотивационно-потребностной сферы к своей будущей профессии, мотивирование студентов возможностью приобретения нового и уникального опыта зарубежной социальной работы.

Значимость партнерства обусловлена тесным взаимодействием в работе Ульяновского государственного университета и главного координатора учреждений социальной защиты населения – Главного Управления труда, занятости и социального благополучия Ульяновской области. Этому способствует состав тандема, в котором работают руководители учреждений сферы социального обслуживания, представители органов муниципального управления и образования. Учреждения социальной защиты и социального обслуживания населения выступают в качестве опорных организаций при разработке и реализации задач совершенствования подготовки кадров по направлению «социальная работа».

Деятельность базовой кафедры социальной работы способствует более тесному взаимодействию образовательного процесса и практики социальной работы, что, в свою очередь, является критерием качественной подготовки студентов, формирования профессиональных компетенций обозначенных Федеральным государственным образовательным стандартом [3].

Литература:

1. Бочарова В.Г. Развитие социального образования в России в контексте международного опыта // Обучение социальной работе: состояние и

перспективы: Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы. - Москва. - 1997. - С. 5-17.

2. Закон РФ «Об образовании» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) // Консультант Плюс. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document>

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. - С. 34-36.

4. Малюшко К.Н. Социально-экономические факторы определения качества образовательной среды // Образовательная среда как фактор качественной профессиональной подготовки: Материалы Всероссийской научно-методической конференции / СГУПС, НТИ МГУДТ. – Новосибирск: изд-во СГУПСа, 2011. – С. 390-392.

5. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Ф.Г., Гильманов А.З. Индикаторы качества профессиональной подготовки выпускника вуза на современном рынке труда / Ф.Ш. Мухаметзянова, Ф.Г. Мухаметзянова, А.З. Гильманов // Казанский педагогический журнал. 2013. - № 6 (101). - С. 9-16.

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 июня 2015 г. № 636 "Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры". [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime>

Сведения об авторе:

Шмелёва Мария Владимировна (г. Ульяновск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности факультета гуманитарных наук и социальных технологий, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный университет», e-mail: maria2581@mail.ru

Data about the author:

M. Shmelyova (Ulyanovsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, assistant professor at the Department of Pedagogy of Vocational Training and Social Activities of the Faculty of Humanities and Social Technologies, Ulyanovsk State University, e-mail: maria2581@mail.ru



УДК 377.1

МЕТОДОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ПРИ ДИССИСТЕМНОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ

А.В. Галямина

Аннотация. В статье представлен обзор ключевых методологических подходов в данном исследовании. В раскрытии сущности каждого подхода определены их ключевые понятия, основные элементы и отношения между ними, охарактеризованы свойства и принципы. Также в раскрытии идеи системного подхода определены основные функции системы, охарактеризованы внутреннее строение системы и внешняя среда, в которой функционирует система. При описании деятельностного подхода выделены и обусловлены уровни деятельности. Компетентностный подход представлен в качестве конкретно-научного, при раскрытии сущности которого приведены группы и модели компетенций.

Ключевые слова: система, деятельность, учебная деятельность курсантов, компетенция, компетентность.

THE CADETS' EDUCATION MANAGEMENT UNDER THE NON-SYSTEM PLANNING

A. Galyamina

Abstract. The article deals with the review of key methodological approaches at the research. In disclosing of the idea of each approach there are their key conceptions, main elements and their interdependence, determined properties and principles. In defining the system approach there are also main system functions, internal structure of a system and external surrounding in which a system operates. In activity approach there are determined the levels of activity. competence approach is shown as a particular one and its idea is also illustrated by the groups and models of competencies.

Keywords: system, activity, cadets' studying activity, competency, competence.

Рассматривая организацию учебной деятельности курсантов по иностранному языку с точки зрения основных задач высшего профессионального образования, мы отметили необходимость перевода обучающегося из пассивного потребителя знаний в активного создателя своей учебной деятельности, умеющего формулировать проблемы и ставить задачи, анализировать пути их решения, стремиться к оптимальному результату и обосновывать его правильность. Ввиду этого мы выделили ряд приоритетных для нашего исследования подходов: системный, деятельностный и компетентностный подходы.

Системный подход является общенаучным, а также основополагающим в нашем исследовании, так как ключевое понятие данной исследовательской работы («диссистемность» планирования) базируется на понимании системы и ее основных структурных элементах. Более того, весь образовательный процесс в целом и учебная деятельность курсантов в частности реализуется в целостной системе.

Системный подход традиционно определяют в качестве направления методологии такого исследования, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы. Компоненты выделенной системы

имеют относительно самостоятельный характер, однако с точки зрения системного подхода рассматриваются не обособленно, а в их взаимосвязи, взаимозависимости и, непременно, развитии. Именно системный подход позволяет выявить такие системные свойства и качественные характеристики элементов, составляющих систему, которые придают им оттенок интегративности и многопредметности.

Предметный аспект любого системного исследования, как утверждает М.С. Каган, «предполагает решение двух взаимосвязанных задач: во-первых, выяснение того, из каких элементов (компонентов, подсистем) состоит изучаемая система, и во-вторых, определение того, как эти элементы между собой связаны» [8].

Причины появления той или иной системы или подсистемы объясняются ее функцией – поведением системы в определенной среде. Важным является и то, что с одной стороны функция предопределена внутренним строением системы (ее структурой), с другой стороны – внешней средой, то есть внешними целостными объектами, которые и образуют рассматриваемую систему по отношению к ней самой; а также ресурсы этой среды (вещественные, энергетические и

информационные), которые в условиях обучения в военном вузе весьма специфичны и имеют определенные ограничения.

Функция системы в данном случае проявляется в виде свойств системы в ее взаимодействии с другими (внешними) объектами, а именно во взаимодействии образовательного процесса в военном вузе, в частности, процесса обучения иностранному языку, с особенностями воинской службы и спецификой учебно-профессиональной деятельности курсантов военного вуза.

Базовые свойства систем сводятся к следующим:

- система стремится сохранить свою структуру;
- система имеет потребность в управлении;
- в системе формируется сложная зависимость от свойств входящих в нее элементов и подсистем;
- эмерджентность;
- синергичность;
- мультипликативность.

Сущность системы определена В.А. Губановым на основе ключевых ее принципов: принцип конечной цели, единства, связности, модульного построения, функциональности, развития, децентрализации и принцип неопределённости [4].

Учебная деятельность курсантов военных вузов по иностранному языку рассматривается нами и как подсистема, входящая в структуру педагогической системы, так и в качестве самостоятельной системы, которая функционирует согласно основополагающим принципам любой системы, а также структурные элементы которой обладают выделенными нами свойствами и характеристиками.

Деятельностный подход также входит в состав методологической базы нашего исследования, поскольку работа направлена на организацию и совершенствование учебной деятельности курсантов, и в данном контексте одним из основных является понятие деятельности.

В качестве главного признака деятельности А.Н. Леонтьев называет ее предметность. По его мнению, деятельность всегда направлена на преобразование того или иного предмета (части) окружающей действительности [9]. То есть предметом образовательной деятельности является создание того идеального образа будущего офицера-специалиста, ради которого осуществляется деятельность.

Важным в теории деятельности является вопрос о взаимосвязи ее структурных элементов, о соотношении мотивов и цели деятельности с действиями и операциями: предмет деятельности влияет на ее вид, цель влияет на действия, а условия, в свою очередь, влияют на выбор тех операций, которые производятся в ходе деятельности, которые подчиняются действиям, зависящим непосредственно от самого вида деятельности [9].

При исследовании проблем образования личности обучающихся путем организации их деятельности важно иметь в виду следующее:

1. В каждой деятельности имеется внешний (практический) и внутренний (теоретический) план. Их реализация предполагает четкое выделение в деятельности элементов, относящихся к внешней (предметной) стороне деятельности, и выделение элементов внутренней (личностной) стороны деятельности [3; 4].

2. Должна быть обеспечена разработка связей и отношений между всеми элементами деятельности, а также рассмотрены особенности перехода деятельности из внешнего плана во внутренний (интериоризация), из внутреннего плана во внешний (экстериоризация).

Д.Н. Богоявленский выделяет три основных уровня, на которых может быть реализована любая деятельность: 1) репродуктивный (низший); 2) эвристический (средний) и 3) креативный (высший) [1].

Интерпретируя слова А.Н. Леонтьева, мы можем прийти к заключению: для того чтобы подготовить курсантов к самостоятельной профессиональной деятельности, сопряженной с практическим использованием иностранного языка, необходимо максимально вовлечь их в эти виды деятельности в процессе обучения иностранному языку, то есть организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность в специально создаваемых условиях [10, с. 102].

В связи с модернизацией содержания образования на современном этапе большой интерес представляет *компетентностный подход*, который используется нами в качестве конкретно-научного подхода [11, с. 25]. В нашем исследовании мы рассматриваем формирование компетенции самоорганизации в качестве фактора успешной и эффективной организации учебной деятельности курсантов военных вузов в процессе обучения иностранному языку.

Обобщив исследования отечественных педагогов, И.М. Старова выделяет наиболее значимые элементы компетентностного подхода:

1. Компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, объединяющие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения [6].

Э.Ф. Зеер говорит о том, что в результате развития профессиональной деятельности личности будущего специалиста ему становятся доступными все более сложные профессиональные задачи, в чем и раскрывается сущность компетентностного подхода [7, с. 217].

2. Компетентностный подход воспринимается как альтернатива многопредметности. Переход на компетенции и компетентности обеспечит формирование такой модели качества будущего специалиста, которая позволит абстрагироваться от конкретных областей знаний (науки) и объектов профессионального труда, что дает основание рассуждать о возможности реализации более широкого поля деятельности специалистов [5, с. 38].

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность. За основу в нашей работе мы принимаем точку зрения А.В. Хуторского.

А.В. Хуторской предлагает понимать под компетенцией «заранее заданное (социальное) требование к образовательной подготовке ученика, необходимое для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [13, с. 60]. Компетенция представляет собой идеал, норму, моделирует качества будущего специалиста и описывает смысловое наполнение термина «образовательная компетентность».

Компетентность же А.В. Хуторской понимает как «обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [20, с. 60]. Компетентность – это не что иное, как результат или уровень, которого достиг конкретный человек как специалист.

Сущность компетентностного подхода наиболее полно раскрывается в его принципах. Ключевым принципом компетентностного

подхода к образованию является ориентация на результаты, значимые для сферы труда [2, с. 503; 9].

И.М. Старова в своей работе выделяет актуальные для нашего исследования методологические принципы компетентностного подхода, такие как:

1. Вариативность образования, которая как нельзя актуальна для военных вузов, поскольку специфика образовательного процесса заключается в неоднородности деятельности курсантов на протяжении всего курса обучения иностранному языку. Инвариантность же может быть полезной в типичных учебных ситуациях, которые возможно подчинить устойчивому алгоритму действий.

2. Неустойчивость динамического равновесия как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии [6, с. 20] является характеристикой не только образовательного процесса в военном вузе, но и отражает род деятельности курсантов и военных в целом. Именно поэтому образовательный процесс необходимо ориентировать на наиболее актуальные социально-политические требования и заказ вооруженных сил, а также организовывать его таким образом, чтобы этапы становления специалиста были четко сформулированы и осознаваемы самими курсантами.

3. Принцип сочетания автономности с коллективными и групповыми формами образования [12, с. 171] раскрывается в общении, взаимодействии и обособлении, которые обеспечивают социализацию и развитие личности. Данные формы наиболее актуальны для процесса обучения иностранному языку, поскольку специфика данной дисциплины состоит в исключительно практическом ее овладении.

4. Принцип соразвития личности, образования и деятельности. В военном вузе учебно-воспитательная работа в основном носит коллективный характер. Однако совмещение служебной и иной деятельности, связанной с несением службы и нахождением на казарменном положении, с учебной деятельностью систематически приводит в дисбаланс в целом деятельность курсанта, его мотивацию и расставление приоритетов. Периодическое отсутствие на занятиях, в частности, по иностранному языку, в силу тех или иных причин, регулярное нарушение графика и биологического ритма обуславливают необходимость обеспечения

специальных условий для продуктивной и эффективной учебной деятельности курсанта как в коллективе, так и самостоятельно. Крайне важное значение в данном случае отводится формированию способности к самоорганизации в процессе обучения иностранному языку, саморазвитию и самосовершенствованию как в профессиональной, так и в социальной и личностной сферах.

Указанные принципы должны лечь в основу образовательного процесса в рамках высшего профессионального образования для достижения истинных его целей и эффективных результатов.

Таким образом, образовательная система высшего военного учебного заведения и непосредственно учебная деятельность курсантов в процессе обучения иностранному языку должны олицетворять собой упорядоченную систему и иметь такую структуру, элементы которой обусловлены компетенциями, которыми должен обладать будущий офицер. Следовательно, каждый курсант должен концентрировать свои усилия на своей учебной деятельности, уметь самостоятельно и адаптивно организовывать, развивать и совершенствовать свою учебно-профессиональную деятельность и связывать ее с конкретными результатами и уровнем, которого необходимо достигнуть в будущем.

Литература:

1. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы как путь развития мышления учащихся // Вопросы психологии. - 1962. - № 4. - С. 28-41.
2. Багрова О. Перспективы внедрения компетентного подхода в отечественную систему педагогического образования // Преподаватель: 21век. - 2007. - № 1. - С. 3-8.
3. Вопросы познавательной деятельности: Сборник трудов преподавателей МГПИ им. В.И. Ленина. - М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1975.
4. Губанов В.А. и др. Введение в системный анализ / В.А. Губанов, В.В. Захаров, А.Н. Коваленко. - Л.: ЛГУ, 1988.
5. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 23-30.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. 2-е изд., перераб. -

М.: Издательство Московского психолого-социального института. - Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.

8. Каган М.С. Система и структура // Системный подход и гуманитарное знание: избр. ст. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. - С. 30-48.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политическая литература, 1975.

10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - 2-е изд. - М., 1977.

11. Старова И.М. Компетентный подход - конкретно-научный уровень методологии формирования профессиональной компетентностной культуры будущего специалиста // Вестник ЮУрГУ, 2010. - № 36. - С. 24-32.

12. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.

13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-65.

Сведения об авторе:

Галямина Анастасия Витальевна (г. Калининград, Россия), соискатель Российского государственного университета имени Иммануила Канта, e-mail: annamartini@inbox.ru

Data about the author:

A. Galyamina (Kaliningrad, Russia), applicant at I. Kant Russian State University, e-mail: annamartini@inbox.ru

УДК 378

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«СЕТИ И СИСТЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ»
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОСЗ+**

Е.С. Белашова, И.К. Будникова

Аннотация. В работе показан процесс и результат проектирования содержания дисциплины «Сети и системы передачи информации» модуля «Сети передачи информации». Представленный модуль является частью проекта по разработке и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Информатика и информационная безопасность (направление подготовки – «Информационная безопасность»)), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: высшее образование, образовательные модули, проектирование содержания, вариативная часть, реализация.

**WORKING OUT THE CONTENT OF THE DISCIPLINE
OF “NETWORK AND DATA TRANSPORT SYSTEM”
UNDER THE IMPLEMENTATION OF THE RUSSIAN
FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD 3+**

Ye. Belashova, I. Budnikova

Abstract. The authors show the process and the result of the working out of the content “Network and Data Transport System” of the module “Information Network”. The module is a part of the project for development and testing of new application modules of the baccalaureate programs for the enlarged group of specialties “Computer Science and Information Security (program track is the Information Security) that involve the academic mobility of students under the networking.

Keywords: higher education, training modules, working out of the content, elective part, realization.

Система подготовки дипломированного специалиста должна рассматривать вопросы проектирования учебной дисциплины с позиций управления качеством образования [1, 2, 3]. При проектировании содержания учебной дисциплины в настоящее время необходимо обратить внимание на формирование системных знаний и профессионализма будущего специалиста.

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предполагаемой деятельности: мысленное построение предстоящей деятельности обучающихся и педагога. Оно позволяет оптимизировать деятельность мастера и преподавателя технических дисциплин. Благодаря проектированию учебно-воспитательный процесс в вузе становится технологичным. Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы предположить варианты предстоящей деятельности и спрогнозировать ее результат. Спроектировать – значит составить проект развития личности посредством педагогического процесса, устранить мешающие факторы, обеспечить необходимые условия.

Одной из основных проблем в обеспечении качества высшего образования (качества подготовки специалистов) в вузах Российской Федерации является проблема состояния законодательной и нормативной базы и ее ориентация на решение проблем качества подготовки специалистов (качества высшего образования) в вузах РФ. В том числе рабочие программы, требования к преподавателям и студентам согласно Государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ГОС ВПО).

Проектирование содержания должно учитывать компетенции, которые будут сформированы в результате изучения дисциплины “Сети и системы передачи информации”, в таком случае ведется работа по выявлению профессиональных компетенций для вышеуказанной специальности и формированию матрицы компетенций с привлечением студентов [4].

В настоящее время в связи с появлением IT-технологий и повсеместным внедрением сетей данные специалисты необходимы в организациях, где требуется постоянный контроль в обслуживании и обновлении программного и технического обеспечения.

Современные специалисты по сетям и безопасности передачи информации должны владеть средствами, которые помогут им провести мониторинг безопасности ИТ-среды. Также необходимо организовать защиту против известных и вновь возникающих угроз, оперативно выявлять и сдерживать любые атаки, а также проводить восстановительные мероприятия. При этом они должны обеспечить свободный и безопасный доступ к корпоративной информации и ресурсам, организовав виртуальные частные сети, построив несколько уровней защиты, обеспечив отказоустойчивость, мониторинг и контроль.

Матрица компетенций позволит определить уровни усвоения того или иного учебного элемента (объекта учебной деятельности – явления, процесса, свойства и т.п.), на основе которых определяется степень фундаментальности изучаемого материала в данной дисциплине.

В соответствии с полученными результатами формируется содержание обучения. В нем будут отобраны учебные элементы для каждого вида занятий, для достижения педагогических целей, развития личности.

Кроме того, для обеспечения гарантированного уровня качества обучения содержание учебной дисциплины должно:

- носить деятельностный характер;
- соответствовать уровню научно-технического прогресса;
- носить опережающий характер;
- носить проблемный характер;
- содержание должно переводиться с эмпирического уровня на концептуальный [5].

Цель дисциплины «Сети и системы передачи информации» – формирование целей, решаемых различными системами передачи информации, использование компьютерных технологий при разработке параметров новых систем передачи информации.

Достижение указанной цели осуществляется при изучении современного состояния и перспективах развития систем телекоммуникаций, а также линий связи, систем передачи и систем коммутации. Предлагаемая дисциплина раскрывает основные понятия и положения нового междисциплинарного направления, не имеющего строго устоявшейся содержательной части, что приводит к необходимости дополнения лекционного материала информацией, регулярно

обновляющейся в электронных библиотеках ведущих образовательных учреждений и ориентированной на подготовку специалистов междисциплинарного профиля [5]. Предлагаемое авторами содержание дисциплины включает в себя следующие структурные разделы с возможностью их дополнения или замены в зависимости от количества предоставляемых часов, технических возможностей и специфики вузов-партнеров и профессиональных навыков преподавателя:

1 Раздел. Сети передачи информации. В рамках данного раздела рассматриваются локальные сети, локальные технологии Ethernet, технологии Fast Ethernet, а также технология Gigabit Ethernet. Такие ключевые понятия о подуровнях LLC и MAC [6]. Рассматриваются также:

2 Раздел. Принципы средства межсетевого взаимодействия. Осуществляется знакомство с основными понятиями, такими как маршрутизаторы и принципы маршрутизации, какие виды маршрутизации происходят на том и ином уровнях. Показаны таблицы маршрутизации и адресация в IP-сетях, как происходит передача данных по сети и какие сетевые протоколы используются. Рассматривается формат пакета протокола IP и маршрутизирующие протоколы. Уделено внимание режимам конфигурирования маршрутизаторов и создание конфигурации маршрутизатора, а также конфигурирование интерфейсов [4].

3 Раздел. Обеспечение безопасности сетей и качества передачи информации. В этом разделе рассматриваются основы сетевого анализа и особенностям защищенных телекоммуникационных систем, а также пароли и межсетевые экраны. Необходимо рассмотреть использование списков доступа для защиты информационных сетей и защиту портов коммутаторов [8].

4 Раздел. Локальные и глобальные сети пакетной коммутации. Локальные сети на базе коммутаторов. Многоуровневая топология. Глобальные IP-сети. Технология протокольной коммутации на основе меток MPLS. Перспективы развития систем телекоммуникации в России.

Организация практической работы студентов должна осуществляться в виде знакомства с возможностями среды Cisco packet tracer, которая позволяет делать работоспособные модели сети [7], настраивать (командами Cisco IOS) маршрутизаторы и

коммутаторы, взаимодействовать между несколькими пользователями (через облако). В симуляторе реализованы серии маршрутизаторов Cisco 800, 1800, 1900, 2600, 2800, 2900 и коммутаторов Cisco Catalyst 2950, 2960, 3560, а так же межсетевой экран ASA 5505. Беспроводные устройства представлены маршрутизатором Linksys WRT300N, точками доступа и сотовыми вышками [8].

Таким образом, проектируемое содержание дисциплины «Сети и системы передачи информации» и модуля «Сети передачи информации» направлено на получение знаний в области сетевых компьютерных технологий, выявление тенденции развития информационной безопасности телекоммуникационных систем. Полученные

знания способствуют проведению и организации научно-исследовательской деятельности, в том числе и самостоятельной; формированию высокой мотивации к выполнению профессиональной деятельности в области обеспечения информационной безопасности, готовностью и способностью к активной созидательной деятельности в условиях информационного противоборства.

Предлагаемое авторами содержание дисциплины «Сети и системы передачи информации», структура рабочей программы, средства и методы обучения могут быть использованы при обучении сетям и системам передачи информации в других вузах с учётом особенностей специфики университета в вариативной части дисциплины.

Литература:

1. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Ф.Г., Гильманов А.З. Индикаторы качества профессиональной подготовки выпускника вуза на современном рынке труда / Ф.Ш. Мухаметзянова, Ф.Г. Мухаметзянова, А.З. Гильманов // Казанский педагогический журнал. 2013. - № 6 (101). - С. 9-16.
2. Шайхутдинова Г.А. Подготовка педагогов профессионального обучения: педагогический мониторинг и проблемы качества / Г.А. Шайхутдинова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. - № 4 (8). - С. 109-113.
3. Левина Е.Ю. Контроль образовательной деятельности на основе методов менеджмента качества / Левина Е.Ю. // Фундаментальные исследования. - 2012. - № 11. - С. 567.
4. Чернова Ю.К., Щипанов В.В. Квалиметрическое проектирование образовательного процесса: Методология и практика. Учебное пособие / Под науч. ред. А.И. Субетто. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2002.
5. Горшенина М.В., Сухинин В.П. Проектирование специальных дисциплин на основе международных стандартов качества. – Самара: Самарский гос. техн. ун-т, 2002.
6. Крайнова Е.А., Майорова С.Н. Проектирование учебной дисциплины с позиций качественной подготовки компетентных специалистов. [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 8. – С. 54-55. Режим доступа: www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=4192
7. Белашова Е.С., Тахаутдинов В.С., Тахаутдинова С.Л. Вычислительные сети и телекоммуникации // Учебно-методическое пособие / Белашова Е.С., Тахаутдинов В.С., Тахаутдинова С.Л. – Казань: редакционно-издательский центр Школа», 2014. – 136 с.
8. Cisco_Packet_Tracer [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

Сведения об авторах:

Белашова Елена Семеновна (г. Казань, Россия), доцент кафедры компьютерных систем, КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, e-mail: bel_lena@mail.ru

Будникова Иветта Константиновна (г. Казань, Россия), доцент кафедры инженерной кибернетики, Казанский Государственный Энергетический Университет.

Data about the authors:

E. Belashova (Kazan, Russia), associate professor at the Department of the Computer Systems, Kazan National Research Technical University, e-mail: bel_lena@mail.ru

I. Budnikova (Kazan, Russia), associate professor at the Department of Engineering Cybernetics, Kazan State Power University.

УДК 378

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ ОТРАСЛЕВОГО ВУЗА

Ю.А. Чернова¹¹Исследование поддержано грантом РГНФ № 14-06-00249

Аннотация. Статья посвящена проблеме экосберегающей детерминации экономического самоопределения личности, актуализированной противоречием между специфическими вызовами, на которые вынуждены отвечать российское общество и отечественная экономика в связи с неблагоприятными глобальными процессами (экономическими, социально-политическими, цивилизационными и природно-климатическими), с одной стороны, и недостаточной изученностью личностной детерминации экосберегающего экономического поведения. В статье приводятся теоретические основания и результаты эмпирического исследования экосберегающих ориентаций студентов-представителей разных профессиональных групп как субъектов экономического самоопределения.

Ключевые слова: экономическое самоопределение, экологическое сознание, субъект экономического самоопределения, экосберегающие ориентации.

THE ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS AS A DECISIVE FACTOR OF ECONOMIC SELF-DETERMINATION OF SECTORAL COLLEGE GRADUATES

Yu. Chernova

Abstract. The article is devoted to the problem of eco-protection significance in economic self-determination of a person. The issue under study is urgent due to the contradiction between the specific challenges that the Russian society and economy have to take because of the unfavorable global processes (economic, social and political, civilizational, environmental and climatic) on the one hand, and by the insufficient study of personal determination of eco protecting behavior on the other hand. The author presents theoretical grounds and results of empirical investigation of eco protecting orientations of student representatives of various professional groups as subjects of economic self-determination.

Keywords: economic self-determination, ecological conscience, subject of economic self-determination, eco protecting orientations.

Актуализация проблемы экосберегающей детерминации экономического поведения отдельного человека и социальных групп, отдельных стран и мирового сообщества в целом связана, как с неблагоприятными глобальными процессами (экономическими, социально-политическими, цивилизационными и природно-климатическими), так и специфическими вызовами, на которые вынуждены отвечать российское общество, отечественная экономика и наука. Устойчивое развитие страны зависит в том числе и от индивидуальных решений её граждан о приемлемости/неприемлемости тех или иных источников материальных благ и материальных средств удовлетворения актуальных потребностей, о допустимости/недопустимости конкретных путей и способов приобретения материальных благ и о приемлемости тех или иных форм проявления экономической активности – то есть от индивидуальных

результатов их экономического самоопределения.

Научные данные свидетельствуют о том, что экономическое самоопределение личности имеет специфическое содержание, не тождественное содержанию других видов самоопределения [1, 5]. Вместе с тем установлено, что результаты поиска человеком лично приемлемой позиции в системе экономических отношений и собственного способа функционирования в пространстве этих отношений, составляющего основное содержание его экономического самоопределения, определяются не только непосредственно внешними влияниями и внутренними «оценками» этих влияний с учетом индивидуальных представлений человека о социально-экономических условиях и их динамике, о собственных возможностях с учетом притязаний и ожиданий, но и его смысложизненными ориентациями [1],

нравственными ценностями [2], отношением к правовым и моральным нормам и т.д. В целом же активные исследования нравственно-психологической, ценностно-смысловой детерминации экономического самоопределения подготовили научную почву для разработки проблемы его экосберегающей личностной детерминации, в том числе исследований особенностей проявления экологического сознания личности в содержании и результатах экономического самоопределения.

Проблема экологического сознания активно разрабатывается в рамках психологических, педагогических, акмеологических и антропологических исследований. Следует отметить, что в современных исследованиях экологического сознания отражается обусловленный развитием науки переход от узкой, «биологической», трактовки «эко» (οἶκος) к междисциплинарному его пониманию, включающему наряду с пространственно-предметными (природными и антропогенными) условиями социальные отношения и «внутренние» условия функционирования личности. В контексте синергетического подхода в качестве структурных составляющих экологического сознания выделяются основные сферы психики человека: эмоциональная, интеллектуальная (познавательная), личностная (как система личностных отношений к окружающему природному миру, к другим людям и к самому себе как разным формам природного бытия, единым по своей природной сущности), духовно-нравственная (этическая) [3]. Ведутся активные исследования в рамках эконсихологического подхода, с парадигмальных позиций которого психика предстает в виде результата субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия в системе «человек – окружающая среда», а также в виде субъект-порождающего качества этой системы как целостного субъекта совместного развития [3]. Однако отражение экологического сознания в содержании и результатах экономического самоопределения личности остается недостаточно изученным. Остаются открытыми вопросы, связанные с психолого-педагогическими условиями и механизмами формирования экосберегающих ориентаций субъекта экономического самоопределения как системы когнитивных, аффективных и конативных компонентов в его личностной структуре, синергетический эффект которых проявляется в экосберегающем отношении к миру природы

(природосберегающая ориентация), к миру социальных отношений (социосберегающая ориентация), к себе самому как элементу системы «субъект психической активности – окружающая среда» (самосберегающая ориентация) [5].

Вышесказанное явилось основанием для проведения эмпирического исследования на материале высшего профессионального образования, основной целью которого выступал сравнительный анализ экосберегающих ориентаций (Э-СО) представителей разных профессиональных типов как субъектов экономического самоопределения.

В исследовании проверялось предположение о том, что студенты – представители разных профессиональных типов («Человек-Природа», «Человек-Техника» и др.) различаются по выраженности экосберегающих ориентаций в процессе их экономического самоопределения. Выборка исследования была представлена контингентом студентов двух вузов, имеющих близкие по предметному содержанию профили подготовки, но различающихся целями подготовки (аграрного и педагогического вуза). Совокупный объем выборки 263 студента (в том числе 90 студентов выпускных курсов двух вузов, представляющих тип «Человек-Природа»: 54 студента-агрария и 34 студента педагогического вуза).

Для диагностики выраженности экосберегающих ориентаций студентов как субъектов экономического самоопределения использовался опросник Э-СО, прошедший проверку на соответствие психометрическим требованиям (надежности и валидности) [5], шкалы которого сопоставимы с основными «измерениями» Э-СО: направленностью ориентаций, компонентным составом и уровнем их проявлений. Все пункты опросника структурируются по трем шкалам направленности («Самосберегающая ориентация – СС», «Социосберегающая ориентация» – СоС) и «Природосберегающая ориентация – ПС»), а также дополнительным шкалам: компонентным (К – когнитивный компонент, А – аффективный и Ко – конативный компоненты) и «уровневым» шкалам (МиУ – микроуровень проявления Э-СО, МеУ – мезоуровень и МаУ – макроуровень), отражающим не уровень развития экосберегающих ориентаций, а «охват», широту их проявления (от пространства индивидуального быта до пространства, охватывающего природу и человечество в целом). На основе заполненного опросника составляется индивидуальный профиль Э-СО, в

котором отражаются показатели по основным шкалам и вспомогательным шкалам.

Сравнительный анализ полученных данных с применением метода Манна-Уитни не выявил статистически значимых различий по выраженности экосберегающих ориентаций между студентами-выпускниками разных вузов, относящихся к одному профессиональному типу, но вместе с тем установлены статистически значимые различия между студентами одного и того же вуза, относящимися к разным профессиональным

группам (таблицы 1 и 2). Выявленные между разными профессиональными типами статистически значимые различия обусловлены более выраженными у представителей профессионального типа «Человек-Природа» ориентациями макро-уровня, то есть их экосберегающие ориентации распространяются на пространство природы, выходящее за пределы их собственного, индивидуального, «бытового» природного окружения (на природу в целом, человечество, универсум).

Таблица 1. – Сравнительный анализ показателей шкал направленности Э-СО в группах студентов, представляющих разные типы профессий [5, с. 108]

Mann-Whitney U Test (Spreadsheet13) By variable группа Marked tests are significant at p <,05000						
Шкалы направленности	Rank Sum Человек- Природа	Rank Sum Человек- Техника	Z-adjusted	p-level	Valid N Человек- Природа	Valid N Человек- Техника
Природосбережение	16882	2819	2,165	0,030	163	35
Социосбережение	16991	2710	2,518	0,012	163	35
Самосбережение	16533	3168	1,026	0,305	163	35
Э-СО	15180	2398	3,092	0,002	152	35
Шкалы направленности	Rank Sum Человек- Природа	Rank Sum Другие профес. типы	Z adjusted	p-level	Valid N Человек- Природа	Valid N – Другие профес. типы
Природосбережение	24235	10481	4,555	0,000	163	100
Социосбережение	24688	10028	5,310	0,000	163	100
Самосбережение	23670,5	11045,5	3,608	0,000	163	100
Э-СО	17392	4344	3,919	0,000	163	100

Таблица 2. – Сравнительный анализ выраженности экосберегающих ориентаций в группах студентов разных вузов, представляющих типы профессий «Человек-Природа»

Параметры Э-СО	Rank Sum аграрный	Rank Sum педагогический	Z	p-level	N аграрный	N Педагогический	2*1 Side
Природосбережение	2248	1847	-1,721	0,085	54	36	0,086
Социосбережение	2311,5	1783,5	-1,198	0,231	54	36	0,232
Самосбережение	2590	1505	1,095	0,273	54	36	0,277
Макроуровень	2301,5	1793,5	-1,281	0,200	54	36	0,201
Э-СО	2338	1757	-0,980	0,327	54	36	0,331

В контексте проблемы экосберегающей детерминации экономического самоопределения актуальными представляются результаты диагностики представителей инженерно-технических профилей подготовки (тип «Человек-Техника»), у которых экосберегающие ориентации статистически значимо выражены слабее, чем у представителей других типов профессий, что увеличивает вероятность принятия этими студентами в их будущей

профессиональной деятельности экономически выгодных, но потенциально опасных в экологическом плане технических решений.

В целом полученные результаты подтверждают необходимость совершенствования экологической составляющей профессиональной подготовки студентов отраслевых вузов, в том числе представителей инженерно-технических профилей.

Литература:

1. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Структура и личностные детерминанты экономического самоопределения субъекта // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – Т. 21. – С. 5-15.
2. Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: Автореферат диссертации ... доктора психол. наук. – М., 2010. – 47 с.
3. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. – М.; СПб: Психологический институт РАО; НЕСТОР-история, 2014. – 304 с.
4. Хащенко Т.Г. Психологическое сопровождение экономического самоопределения личности в процессе ее профессионализации в отраслевом вузе // Психология и Психотехника. – 2014. – № 8. – С.855-862.
5. Хащенко Т.Г. Болтунова С.В., Чернова Ю.А. Психологическое сопровождение экономического самоопределения личности в период профессионализации в вузе: Монография. – Ульяновск: УГСХА, 2015. – 256 с.

Сведения об авторе:

Чернова Юлия Александровна (г. Ульяновск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики, ФГБОУ ВО «Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия им. П.А. Столыпина», e-mail: yu.a.chernova@mail.ru

Data about the author:

Yu. Chernova (Ulyanovsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Mathematics and Physics, Ulyanovsk State Agricultural Academy named after P. Stolypin, e-mail: yu.a.chernova@mail.ru



ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377

«ГАЗПРОМ-КЛАССЫ» КАК ФОРМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ НА ЯМАЛЕ

Г.А. Шайхутдинова, О.О. Яворский

Аннотация. В статье исследуются в общих чертах основные направления «погружения» в корпоративную культуру газовой отрасли на основе принципа преемственности в профильных «Газпром классах». Авторы показывают, как реализуется одна из основных целей проекта - создание системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы с учетом реальных потребностей градообразующих предприятий.

Ключевые слова: корпоративная культура, преемственность, кластерный подход, образовательный кластер, профильные «Газпром классы».

«GAZPROM-KLASSY» AS THE FORM OF CONTINUOUS TRAINING FOR GAS INDUSTRY ON YAMAL

G. Shaykhutdinova, O. Yavorsky

Abstract. In article the main directions of introduction to corporate culture of gas industry are investigated on the basis of the principle of continuity in profile "Gazprom classes". Authors show how one of main objectives of the project is realized - creation of system of specialized preparation (profile training) in the senior classes of comprehensive school taking into account real requirements of the city-forming enterprises.

Keywords: corporate culture, continuity, cluster approach, educational cluster, profile "Gazprom classes".

Современное социально-экономическое развитие России тесно связано с развитием регионов, что в свою очередь актуализирует вопросы повышения качества подготовки рабочих кадров. Сегодня практически каждый регион нацелен на развитие тех отраслей народного хозяйства, которые способны в условиях санкционной политики ряда зарубежных стран, работать на повышение качества производимой продукции. ОАО «Газпром» является одним из важнейших участников российской экономики и процессов, происходящих на мировых энергетических рынках, одним из самых крупных работодателей и налогоплательщиков страны.

Газпром занимает ключевое место в развитии экономики современной России, являясь ведущей добывающей компанией, которая оказывает реальное влияние на развитие страны. Поэтому, от того какой будет кадровый потенциал и как он организует в будущем развитие компании зависит развитие отрасли в целом. Следовательно, газовая отрасль как высокотехнологичный сегмент рынка требует конкурентоспособного специалиста, обладающего подготовленностью международного класса, высочайшей пробы профессионализмом и устойчивой компетентностью. Для получения такого

результата образовательные организации профессионального образования активно используют потенциал, заложенный в кластерной политике региона.

В рамках политики управления человеческими ресурсами в Газпроме реализована система непрерывного фирменного профессионального образования, которая функционирует с 1997 года. Система направлена на развитие профессиональных компетенций работников, получение новых профессиональных навыков, подготовку к выполнению новых трудовых функций. Принцип непрерывности образования, заложенный в системе, означает постоянное совершенствование знаний и навыков работника, поддержание необходимого уровня профессиональных компетенций в течение всей трудовой деятельности на основе преемственности и взаимосвязи программ основного и дополнительного профессионального образования. В рамках Программы инновационного развития Газпрома до 2020 года разработана Концепция взаимодействия ОАО «Газпром» и его дочерних обществ с государственными образовательными учреждениями высшего профессионального образования. Данной программой определены девять опорных вузов и два вуза – специальных

партнера ОАО «Газпром», с которыми заключены соглашения о сотрудничестве по различным направлениям. Тесное взаимодействие с вузами-партнерами позволяет повысить уровень квалификации выпускников и сократить срок профессиональной адаптации на производственных объектах компании.

Представители Газпрома участвуют в разработке учебных программ, учебно-методических материалов, в преподавательской деятельности, в выборе тематик дипломных работ, организуются практическая подготовка студентов и стажировки преподавателей вузов на производственных объектах Газпрома. Студентам предоставляется возможность участвовать в совместных с вузами научных разработках по заказу компании. Такое взаимодействие Газпрома с вузами позволяет сделать процесс обучения студентов практикоориентированным.

В целом система непрерывного профессионального образования позволяет решить вопрос подготовки современных кадров в соответствии с четкими требованиями к компетенциям специалистов, к их навыкам и знаниям. В рамках системы непрерывного образования ОАО «Газпром» активно развивает и профильное обучение, в том числе в г. Новый Уренгой на базе гимназии и СОШ «Земля родная». Данный проект профильных классов реализуется в рамках программы «Я выбираю специальность!», которая действует в ООО «Газпром добыча Ямбург» с 2010 года. Участие в ней подразумевает непрерывность общего среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования и обязательное поступление в профильные ВУЗы, определенные программой. В настоящее время это - Тюменский государственный нефтегазовый университет, Уфимский государственный нефтяной технический университет, Российский государственный университет нефти и газа, Томский национальный политехнический университет.

После окончания «Газпром-класса» в случае поступления в профильный ВУЗ учащийся получает статус «целевой студент» и газодобывающие предприятия будут проводить дальнейшее сопровождение студента на протяжении всего срока его обучения. Заключительным этапом данного проекта и программы «Я выбираю специальность!» является трудоустройство в дочерние общества группы компаний ОАО «Газпром», в которые выпускник ВУЗа распределяется по окончании успешного обучения на основании решения

конкурсной комиссии. Победителям программы гарантируется трудоустройство на рабочие профессии, либо должности инженеров и специалистов без категории.

«Газпром-классы» созданы для реализации важной стратегической задачи Газпрома: формирование перспективного резерва из числа учащихся по востребованным специальностям дочерними обществами газовой отрасли. Существенной задачей для учителей «Газпром-классов» является определение оптимальных форм организации и проведения профориентационных мероприятий и профильной подготовки учащихся в соответствии с требованиями и корпоративной культурой отрасли.

Одним из ключевых условий реализации данной задачи является внедрение принципа преемственности в подготовке специалиста в условиях образовательного кластера, на котором строится раннее профильное обучение. Его эффективность зависит не только от сопряжения профильных, общеобразовательных и профессиональных образовательных программ различных уровней в образовательном кластере, которые находятся в преемственном соподчинении на основе сквозных образовательных программ, но и от того насколько принцип преемственности будет реализован в процессе «погружения» учащихся в корпоративную культуру. Создаваемая модель преемственности в «Газпром-классах» реализуется в образовательном кластере, в условиях профессиональной образовательной среды для учащихся 10 - 11 классов, в которой они не только закрепляют свой профессиональный выбор, но и быстрее адаптируются, интегрируются в корпоративную культуру, как бы примеряя на себя те ценности культуры будущих специалистов, которые декларирует Газпром.

Проблеме преемственности в образовании в педагогической науке и практике уделено достаточно много внимания. Сущность преемственности, ее место и роль в целостном педагогическом процессе раскрываются в работах Б.Г. Ананьева, Ш.И. Ганелина, А.Н. Кухты, А.Г. Мороза, А.А. Кыверялга, Ю.А. Кустова, П.Н. Олейника, А.В. Батаршева, О.Ю. Пинаевой, А.В. Литвина, Л.А. Савинкова и др. Психолого-педагогические аспекты проблемы преемственности рассматривались Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.В. Брушлинским, А.Н. Леонтьевым и др. [1, с. 7-9].

Все подходы к определению преемственности в образовании и выявлению ее

сущности свидетельствуют о многоаспектности и универсальности этого явления. Например, определение лишь одного аспекта преемственности в образовании – преемственность в обучении – не является достаточным. На наш взгляд, преемственность следует рассматривать как целостную систему, где преемственность проявляет себя и в содержании обучения (цели, принципы, методы, технологии, отбор содержания для разных ступеней образования) и в профилизации, через стимулирование и мотивирование, погружение в корпоративную культуру, создание «ситуаций-образов» будущего специалиста, которые играют ключевую роль в становлении личности учащегося в целом. Преемственность через погружение в корпоративную культуру будет проходить эффективнее в кластерной образовательной среде.

Теоретическую основу для исследования образовательных кластеров в профессиональном образовании составляют работы Г.В. Мухаметзяновой, Е.А. Корчагина, Н.Б. Пугачевой, А.В. Леонтьева [2, с. 60]. В отличие от традиционной системы, кластерная модель создает основу для объединения знаний в рамках идентичных профессиональных направлений, образующих профиль, позволяет создать инновационную парадигму образования, направленную на управление знаниями, генерацию новых знаний и технологий, подготовку и развитие квалифицированных кадров [4, с. 12].

Профессиональное образование не может развиваться изолированно от тех структур, для которых оно готовит специалистов. А корпоративное образование – это механизм практической реализации обратной связи между промышленностью и образованием. Основная задача корпоративного образования состоит в подготовке профессиональных кадров для цепочки создания и трансфера новых технологий; привлечении средств потенциальных работодателей и корпораций в систему профессионального образования [3, с. 78]. Суть корпоративного образования состоит в том, что работодатели принимают активное, в том числе и финансовое, участие в подготовке кадров.

Правильное понимание места и роли корпоративного образования — способствует расширению возможностей подготовки кадров для конкретных отраслей народного хозяйства. В этом случае содержание образования становится не стихийно складывающимся направлением взаимодействия всевозможных

групп людей, а последовательно упорядоченным способом деятельности всех органов образования. Прежде всего, следует обратить внимание на те корпоративные ценности, которые транслирует компания. Например, основными корпоративными ценностями для сотрудников компании ОАО «Газпром» являются:

профессионализм – глубокое знание своей специальности, своевременное и качественное выполнение поставленных задач, постоянное совершенствование профессиональных знаний и умений;

инициативность – активность и самостоятельность работников в оптимизации производственного процесса;

бережливость – ответственный и бережный подход к использованию активов Общества, к собственному рабочему времени и рабочему времени других работников;

взаимное уважение – командный дух в работе, доверие, доброжелательность и сотрудничество в процессе решения поставленных задач;

открытость к диалогу – открытый и честный обмен информацией, готовность совместно выработать оптимальное решение;

преемственность – уважение к труду и опыту старших поколений, общение начинающих с ветеранами труда, профессиональное обучение и наставничество;

имидж – использование приемов и стратегий, направленных на создание позитивного мнения об Обществе.

Следует заметить, что на базе этих ценностей сформированы, разработаны, структурированы качества, выработку которых компания предъявляет к сотрудникам. Так Общество ценит в своих работниках:

- *компетентность* – глубокие и всесторонние знания по специальности; высокий профессионализм; умение строить отношения с партнерами и коллегами; владение смежными специальностями и наличие знаний в смежных областях;

- *инициативность* – способность предлагать новые подходы и идеи; стремление к самосовершенствованию; способность и готовность самостоятельно работать над повышением квалификации; творческий подход к работе; активность и самостоятельность мышления; готовность и способность брать на себя ответственность;

- *личностные качества* – честность, порядочность, искренность; доброжелательность в отношениях с коллегами; высокая внутренняя

культура и самодисциплина; понимание специфики работы в Обществе и умение сохранять конфиденциальность информации;

- *корпоративное поведение* - преданность и лояльность Обществу; содействие формированию духа сплоченной команды; готовность оказать поддержку и прийти на помощь.

Именно эти ценности и качества положены в основу содержания программ и мероприятий, связанных с организацией «Газпром-классов». Содержание обучения в «Газпром-классе» строится следующим образом:

- учебный план гимназии и школы (3 ступень): выделение профильных предметов, которые необходимы для поступления в ВУЗы на специальности (физика, математика, химия, информатика);

- индивидуальные образовательные программы (ИОП);

- введение элективных предметов по направлениям профиля;

- проведение практических занятий на базе Новоуренгойского техникума газовой промышленности;

- приглашение преподавателей из ВУЗов страны нефтегазового профиля.

Проведенный анализ программ, календарного плана дополнительного обучения и профориентационной работы в «Газпром-классах» инженерно-технического направления раскрывает основные направления погружения в корпоративную культуру, которые декларирует компания. Вот некоторые из них: например, преемственность – уважение к труду и опыту старших поколений, общение начинающих с ветеранами труда, профессиональное обучение и наставничество. Механизм реализации через проведение совместных мероприятий: спецкурс «Знакомство с отраслью», лекция «История газовой промышленности», презентация и экскурсии по Новоуренгойскому техникуму газовой промышленности, Ямальскому нефтегазовому институту, музею «История ООО «Газпром добыча Уренгой» организация и проведение викторины по истории газовой отрасли «Газовая летопись», закрепление кураторов за учащимися «Газпром-классов» из числа членов совета молодых специалистов и ученых и Общественного совета на основании подведения итогов анкетирования, знакомство кураторов с учащимися и др.

«Погружение» в профессию реализуется также через механизм проведения разнообразных совместных мероприятий: экскурсии на производственные объекты ООО

«Газпром добыча Уренгой», посещение полярного круга «Один день на рабочем месте» - знакомство со специалистами нефтедобывающих предприятий. Презентация специальностей (инженер-механик и др.), презентация Совета молодых специалистов и ученых ООО «Газпром добыча Ямбург» и Общественного совета по работе с молодежью ООО «Газпром добыча Уренгой», организация совместных научно-исследовательских проектов, где работу учащихся курируют наставники из числа молодых специалистов. Эта работа осуществляется по отдельному плану. План рассчитан на 2 учебных года. Исследовательская работа учащихся из «Газпром-классов» начинается в 10 классе. В 11 классе учащийся сможет продолжить разработку темы - принять участие в научно-практических мероприятиях, либо выбрать новое направление для исследований.

Реализация плана по вовлечению учащихся «Газпром-классы» в научно-исследовательскую деятельность и развития научно-технического творчества предусмотрена «двойным кураторством». На первом этапе в дочерних обществах разрабатываются (и адаптируются для школьной базы знаний) тематики будущих исследований, также закрепляются кураторы по направлениям (из числа участников Совета молодых специалистов).

На втором этапе в «Газпром-классах» проводятся семинары, лекции по основам научно-технической и рационализаторской деятельности. Цель занятий – заинтересовать учащихся в рационализаторской и инновационной деятельности, познакомить с алгоритмом самостоятельного научного исследования, рассказать об актуальных направлениях для изучения, тенденциях мировой науки. После выбора тематики исследований, учащихся представляют куратору из числа молодежи дочернего общества. За каждым «научным тандемом» закрепляют наставника от Неправительственного Фонда им И.М. Вернадского (который координирует научные изыскания и задаёт вектор исследованиям).

Куратор и школьник обсуждают цели, задачи исследований, разрабатывают план и структуру работы. В плановом порядке ежемесячно проходят общие семинары под контролем кураторов, на котором школьники докладывают о промежуточных результатах проделанной работы.

В конце учебного года, запланировано проведение конкурса проектов (обязательно

присутствие кураторов от Союза молодых специалистов). Лучшие докладчики рекомендуются для участия в молодежных научно-практических конференциях дочерних обществ (специальная секция для школьников), а также во Всероссийском конкурсе юношеских исследовательских работ им. И.М. Вернадского и Участие в Международной молодежной научной конференции «Нефть и газ - 2015» (Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина).

В 2015 году в проекте «Газпром-классы», в Новом Уренгое, созданном два года назад дочерними обществами ОАО «Газпром» ООО «Газпром добыча Ямбург» и ООО «Газпром добыча Уренгой» на базе Гимназии и СОШ «Земля родная», был проведен первый выпуск. Все выпускники «Газпром-класса» продолжают получать образование в ВУЗах страны - из 25 выпускников Гимназии 2015 года – все поступили на бюджет. Более (50%) 17 человек связали свой выбор с ВУЗами нефтегазового направления, т.е. выбрали те специальности, которые востребованы в ООО «Газпром добыча

Ямбург» и будут продолжать обучение по профилю, реализуя ценности компании. Еще 25% выпускников выбрали техническое направление - горное или аэрокосмическое, остальные связали судьбу с информационными технологиями в энергетическом секторе. На этом этапе проект реализован практически на 100%. На следующем этапе проекта дочерние компании курируют становление будущего специалиста.

Таким образом, применение принципа преемственности в отраслевом образовательном кластере «Газпром-классов» в г. Новый Уренгой обеспечивает условия для ранней ориентации на конкретную высококвалифицированную профессиональную деятельность, ясные перспективы профессионального роста для наиболее талантливых и профессионально мотивированных молодых специалистов. Это способствует их раннему вовлечению в реальные производственные отношения и обеспечивает максимальную профессиональную отдачу.

Литература:

1. Афанасьева А.И. Исторический процесс и смена поколений / А.И. Афанасьева // Преемственность поколений как социологическая проблема / Под ред. Ю. Левады. - М.: Знание, 1973. - С. 7-9.
2. Мухаметзянова Г.В., Пугачева Н.Б. Кластерный подход к управлению профессиональным образованием. - Казань: ИПП ПО РАО. - С. 60.
3. Мухаметзянова Г.В. Вопросы общей и профессиональной педагогики. Избранные педагогические труды: В 3-х т. - Казань: Магариф, 2005. - С. 78

4. Мухаметзянова Ф.Ш. Теоретические и практические аспекты профориентации учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 4(1). – С. 10-14.

5. Шайхутдинова Г.А. Актуальные проблемы профессионально-личностного становления будущего специалиста / Шайхутдинова Г.А. // Казанский педагогический журнал. - 2010. - № 4. - С. 156-162.

Сведения об авторах:

Шайхутдинова Галия Айратовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы Российской академии образования», e-mail: us-ippro-rao@mail.ru

Яворский Остап Олегович (г. Новый Уренгой, Россия), аспирант ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы Российской академии образования».

Data about the authors:

G. Shaykhutdinova (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor, scientific secretary of the Federal state budget scientific institution “Institute of the problems of national and ungraded school of the Russian academy of education”, e-mail: us-ippno-rao@mail.ru

O. Yavorsky (Novy Urengoy, Russia), postgraduate student of the Federal state budget scientific institution “Institute of the problems of national and ungraded school of the Russian academy of education”.

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ К УСТНОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

О.В. Хасанова, Т.В. Дьяченко

Аннотация. В статье рассматриваются особенности задания высокого уровня сложности устной части ЕГЭ по английскому языку, а именно, его монологичность, формат экзамена – один на один с компьютером, и сходство с заданиями из международных экзаменов FCE и TOEFL. Учитывая трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при подготовке к этой части экзамена, предлагается комплекс упражнений, направленных на преодоление этих сложностей и развитие устной речи учеников и в целом их коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, подготовка к ЕГЭ, говорение, международные экзамены, старший этап обучения.

COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN PREPARATION OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS FOR THE SPEAKING SECTION OF THE RUSSIAN STATE EXAM IN ENGLISH

O. Khasanova, T. Diachenko

Abstract. The article deals with the issues of high difficulty level tasks of the verbal section of the Unified State Exam in English, namely its monological features, format of the exam – alone with the computer, and its resemblance to the tasks of FCE and TOEFL exams. Taking into account preparation difficulties that the students run across, the authors suggest a set of exercises designed to overcome these difficulties and to develop students' speaking skills and their communicative competences.

Keywords: communicative competence, exam preparation, speaking, international exams, senior stage of learning.

В 2015 году к ставшим уже традиционными разделам Единого государственного экзамена по английскому языку (аудирование, чтение, лексика и грамматика, письменная часть) добавилась устная часть. Это изменение было в целом одобрительно встречено в образовательной среде, так как говорение, безусловно, является важнейшим видом речевой деятельности, и отсутствие этого компонента экзамена отрицательно сказывалось на подготовке учащихся.

С тех пор как в 2004 г. Федеральный компонент стандарта среднего (полного) общего образования назвал умение говорить на иностранном языке обязательным требованием к выпускникам школ, предпринимались многочисленные попытки включить в ЕГЭ задания, контролирующие навык устной речи [1]. Предыдущая версия экзамена на говорение, просуществовав несколько лет, по организационно-техническим причинам была отменена в 2009 году.

Как отмечает Р.П. Мильруд, возвращение устной части в ЕГЭ повышает значимость формирования устных речевых умений

учащихся: возрастают мотивация к овладению устной речью на уроках иностранного языка, увеличивается время говорения учащихся на занятиях, возвращается интерес к методическим приемам обучения говорению с целью повышения учебных результатов школьников.

Вместе с тем ориентация обучения на экзамен всегда ограничивает как арсенал дидактических средств, применяемых учителем, так и универсальные учебные действия, формируемые у учащихся узкими рамками экзаменационных требований. В этой связи важно помнить, что реальное и заметное повышение результатов учащихся в устной части ЕГЭ зависит не только от овладения техникой выполнения экзаменационных заданий, но и от общего уровня развития учащихся, а также от уровня их коммуникативной компетенции.

Опыт подготовки учеников гимназии № 122 г. Казани к устной части экзамена показал, что наибольшие трудности учащиеся испытывают с выполнением последнего – 4-го задания экзамена.

Задание 4 устной части ЕГЭ по английскому языку является заданием

высокого уровня сложности и представляет собой связное тематическое монологическое высказывание, цель которого – передача основного содержания увиденного с выражением своего отношения, оценки, аргументации (сравнение двух фотографий) [6, с. 6].

Таблица 1. – Сравнительные характеристики задания высокого уровня сложности в устной части ЕГЭ и экзаменов FCE и TOEFL

Характеристики	FCE	TOEFL	ЕГЭ
Формат экзамена			
2 кандидата, 2 экзаменатора (один слушает, другой ведет интервью)	+	–	–
Один на один с компьютером	–	+	+
Формы контроля устно-речевых умений			
Монолог (1 – 3 минуты) на поставленную тему	+	+	+
а) Монолог-рассуждение (выражение личного мнения)	+	+	–
б) Монолог-сравнение (2 фотографии)	+	–	+

Из таблицы 1 можно сделать вывод, что задание высокого уровня сложности в устной части ЕГЭ (4 задание) по своему формату сходно с заданиями в международном экзамене TOEFL (проходят один на один с компьютером); кроме того, оба экзамена используют монолог (хоть и разные его виды) как форму контроля устных речевых умений. Однако, с точки зрения формы, 4-ое задание из устной части ЕГЭ ближе всего к заданию на сравнение фотографий, применяемому в экзамене FCE. Кроме того, ЕГЭ, так же как и FCE, является формами контроля устно-речевых умений на уровнях B1+/B2 (классификация Совета Европы).

Учебные универсальные действия (УУД), контролируемые в задании высокого уровня сложности:

- Способность грамотно (связно, логично) составить и адекватно представить (паузы, ритм, интонация) текст заданного объема в контексте коммуникативной задачи.
- Навыки сравнения, описания, рассуждения.
- Умение точно и правильно употреблять языковые средства оформления монологического высказывания [1, с. 16].

Целью задания является определение уровня сформированности коммуникативной компетенции ученика, при этом напрямую проверяются речевая и языковая компетенции

Задание на сравнение фотографий является довольно распространенным в практике международных экзаменов (FCE, CAE) [3]. Однако в случае с ЕГЭ к характеристикам задания добавляется еще одна существенная черта – формат проведения экзамена – а именно, отсутствие экзаменатора.

и опосредованно социокультурные знания и компенсаторные навыки.

Диагностические тесты в форме заданий устной части ЕГЭ, проведенные с учениками 11б класса (2 группы: 14 и 13 человек) школы № 122 г. Казани выявили следующее:

- учащиеся испытывают сложности с нахождением четкой аргументации в поддержку своего мнения (зачастую ограничиваются одной общей фразой) и схожих и различных черт фотографий (как на общем, так и детальном плане). Также учащиеся зачастую не придерживаются плана ответа, что делает высказывание нелогичным и бессвязным; не следят за временем, поэтому не укладываются во временные рамки, установленные экзаменом; не используют разговорные клише, допускают грамматические и лексические ошибки.

Учитывая недостаточное овладение УУД учащимися, не позволяющее им в полной мере справиться с поставленной перед ними задачей, специфику самого задания, а именно его монологичность и сходство с заданиями экзаменов FCE и TOEFL и международный опыт подготовки к этим экзаменам, учащимся были предложены следующие упражнения.

Результаты, показанные учениками 11б класса до и после выполнения ими предложенного комплекса упражнений, представлены в таблице 2 (в баллах от 0 до 7, в соответствии с критериями оценки ЕГЭ).

Упражнение 1. Вырази мнение.

Which of the ways to keep fit presented in the photos would you prefer? (go to the gym or play a team game).

1. Прочитайте предложения, расставьте их в правильном порядке, чтобы получить ответ. Найдите все использованные разговорные клише.

a	Another reason I prefer playing team games is because they are sociable
b	When you enjoy yourself losing calories is easy.
c	Personally, I'd prefer to stay in shape by taking up a team sport.
d	One reason I like team sports is because they are exciting and fun.
e	You make new friends all the time.

2. Не смотрите на ответ в пункте 1. Ответьте на вопросы.

a) Which way of keeping fit does the speaker prefer?

b) What is one reason he likes it?

c) What is another reason he likes it?

3. Используя ответы в пункте 2, объясните партнеру за 60 секунд точку зрения говорящего. Используйте следующие выражения: prefer, enjoy, one reason, another reason.

4. Послушайте запись ответа. Чем он отличается от вашего ответа? Какие выражения вы могли бы из него использовать?

5. Работая в паре, закончите высказывание, представив аргументы и используя слова-связки. Следите за временем.

Personally, I'd prefer to stay in shape by joining a gym.

Упражнение 2. Говори по схеме.

1. Послушайте запись ответа и заполните схему.

1 photo

2 photo

Similarities
Differences

What you prefer

2. Послушайте запись другого ответа на то же задание. Заполните схему по примеру пункта 1. Работая в паре, сравните, найдите сильные и слабые стороны двух ответов.

3. Даны 2 фотографии. Составьте схему ответа по примеру из пункта 1.

4. Напишите ответ, используя составленную схему.

First picture shows...
In the second photo I see...
Both photos are related to the topic of...
Also, what they have in common is that they...
However, there are some differences between them. Firstly,... Secondly,...
Personally, I'd prefer... because...

5. Работая в паре, произнесите вслух свой ответ. Поменяйте партнера 2 раза. Следите за временем.

1 My time _____ Partner 1 time _____	2 My time _____ Partner 2 time _____	3 My time _____ Partner 3 time _____
---	---	---

Таблица 2. – Количество баллов, набранных учениками

Баллы		0	1	2	3	4	5	6	7	Всего
Количество учащихся	До	1	2	3	5	3	1	0	0	14
	После	0	0	0	2	2	4	5	1	14

Данные демонстрируют, что выбранная методика позволила добиться значительного улучшения результатов учеников при выполнении задания № 4.

В условиях внедрения нового формата сдачи экзамена первоочередная задача учителя при работе с учащимися старших классов, уже

имеющими достаточный запас знаний для осуществления такого продуктивного вида речевой деятельности, как говорение, заключается в оптимизации процесса обучения устной речи и повышении его эффективности за счёт обогащения методического инструментария педагога.

Литература:

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – 266 с.
2. Getzel E., Yaunish T. Basic Skills for the TOEFL iBT 1 Speaking Book. – Compass publishing, 2008.
3. Cambridge English: First Handbook for teachers URL: <http://www.cambridgeenglish.org/images/cambridge-english-first-handbook-2015.pdf>
4. Мильруд Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи. [Электронный ресурс] // Язык и культура. – 2015. – № 1(29). Режим доступа:

<http://cyberleninka.ru/article/n/priemy-i-tehnologii-obucheniya-ustnoy-rechi>

5. Новая модель устной части ЕГЭ по иностранным языкам / Вербицкая М.В., Махмурия К.С., Симкин В.Н., Соловова Е.Н. // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 10-20.
6. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2016 году единого государственного экзамена по иностранным языкам. – ФИПИ, 2015.
7. The Official Guide to the TOEFL® Test McGraw-Hill Third Edition, 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.ust.edu/ustj/images/hss/134_1444107591.pdf

Сведения об авторах:

Хасанова Оксана Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, e-mail: khasanova_oxana@rambler.ru

Дьяченко Татьяна Вячеславовна (г. Казань, Россия), магистрант, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, e-mail: dyachenkotania@gmail.com

Data about the authors:

O. Khasanova (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: khasanova_oxana@rambler.ru

T. Diachenko (Kazan, Russia), master's degree student, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: dyachenkotania@gmail.com



УДК 373.5

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 – 9 КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ УЧЕБНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

Ю.М. Орехова, М.Н. Аверина¹

¹Статья опубликована при поддержке АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0» по результатам Конкурса «Кооперация талантов»

Аннотация. В статье обосновывает важность внедрения современных информационно-коммуникативных технологий для формирования социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка в школе. Использование сети Интернет, в частности учебных Интернет-ресурсов, позволяет развивать компетенции необходимые для межкультурной коммуникации. Представлена модель формирования социокультурной компетенции с использованием учебных Интернет-ресурсов, которую можно использовать на уроках иностранного языка в средней школе для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Описаны критерии отбора учебных Интернет-ресурсов.

Ключевые слова: современные ИКТ, учебные Интернет-ресурсы, социокультурная компетенция, модель формирования социокультурной компетенции, урок иностранного языка, ФГОС.

THE MODEL OF FORMING OF SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE BY MEANS OF EDUCATIONAL INTERNET RESOURCES AT THE SECONDARY SCHOOL (7 – 9 GRADES)

Yu. Orekhova, M. Averina

Abstract. The importance of introducing of modern communicatory technologies for the forming of social and cultural competence at the secondary school is proved. Due to the Internet (educational Internet resources) the development of the competences necessary for the intercultural communication is possible. The author describes the model of forming of social and cultural competence by means of educational Internet resources which can be used at the foreign language lessons at the secondary school. Selection criteria for educational Internet resources are given.

Keywords: modern communicatory technologies, educational Internet resources, sociocultural competence, model of forming of sociocultural competence, lesson of foreign language, FGOS.

Социокультурная компетенция – важный структурный компонент коммуникативной компетенции, отвечающий за успешность человека в поликультурном мире. Формирование данной компетенции является обязательным требованием новых ФГОС ООО, реализуемых в средней общеобразовательной школе. В связи с этим возникает необходимость в реорганизации работы учителя, что предполагает выбор эффективного учебно-методического комплекса, разработка учебно-дидактических материалов, поиск эффективных средств и внедрение современных информационно-коммуникативных технологий.

Внедрение современных ИКТ в преподавание иностранных языков в школе является обязательным требованием нового ФГОС. Информатизация языкового образования имеет восемь направлений, одним из которых является использование ресурсов сети Интернет в учебных целях для

формирования ключевых компетенций и универсальных учебных действий [5].

Учебные Интернет-ресурсы обладают высоким дидактическим потенциалом и позволяют решить ряд учебных и дидактических задач (использовать аутентичные материалы, повышать качество усвоения знаний по изучаемой теме, развивать познавательную активность, обучать дистанционно, развивать рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности, развивать личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия и т.д.) [3; 4].

Принимая во внимание требования новых ФГОС ООО и высокий дидактический потенциал учебных Интернет-ресурсов, возникает необходимость в разработке модели формирования социокультурной компетенции у обучающихся 7 – 9 классов средней общеобразовательной школы через использование учебных Интернет-ресурсов.

Спроектированная нами модель состоит из четырех взаимосвязанных блоков (*целевого, концептуального, содержательно-процессуального* и *оценочно-*

результативного), каждый из которых определяет конкретную цель и нацеливает на результат (схема 1).

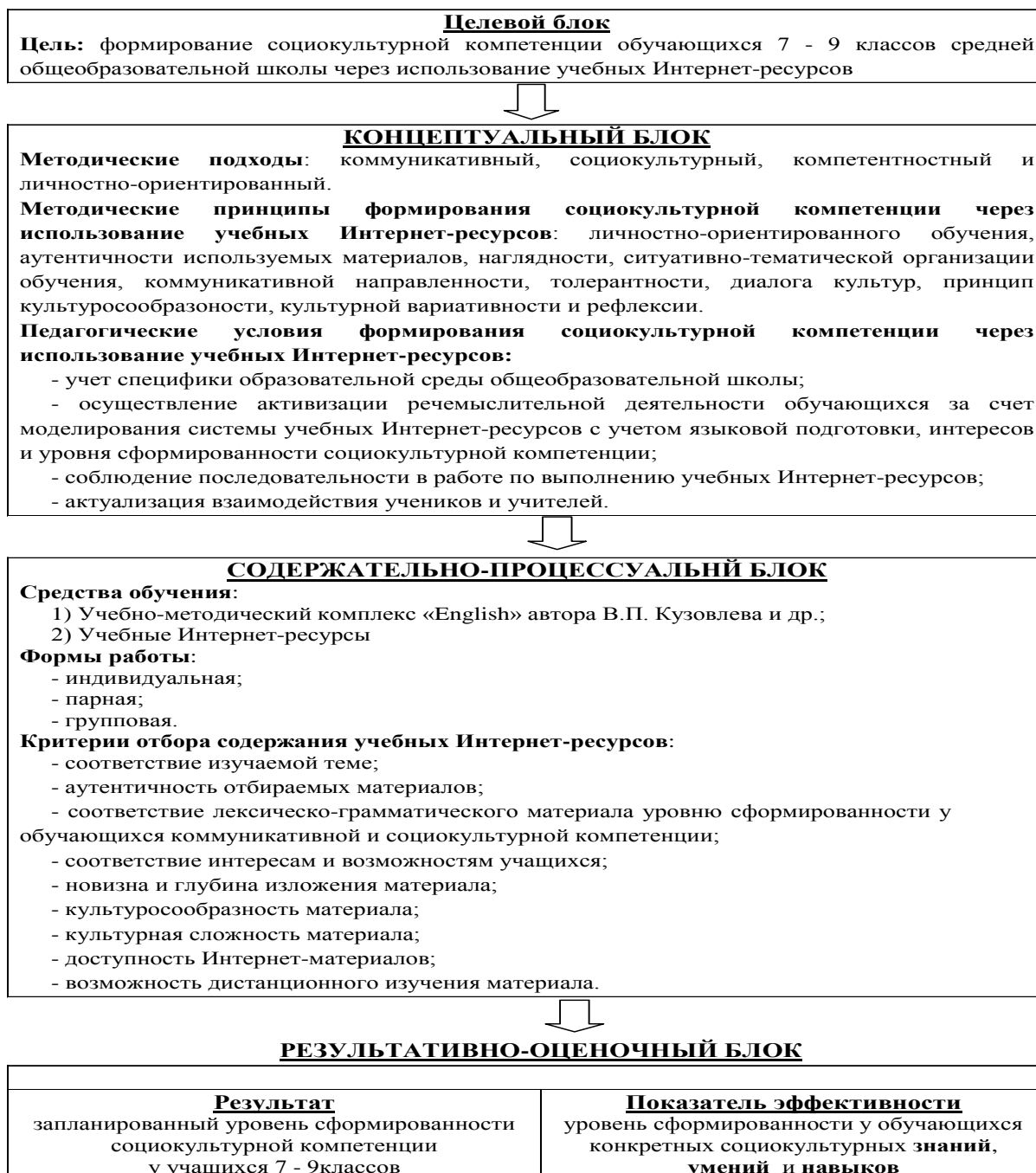


Схема 1. – Модель формирования социокультурной компетенции у обучающихся 7 – 9 классов средней общеобразовательной школы через использование учебных Интернет-ресурсов

Целевой блок модели подразумевает формирование на уроках английского языка у обучающихся 7 – 9 классов средней общеобразовательной школы всех компонентов социокультурной компетенции через использование учебных Интернет-

ресурсов в качестве вспомогательных или аналоговых аутентичных материалов, имеющих культурологическую ценность. Цели обучения выполняют системообразующую функцию, т.к. реализуют требования новых ФГОС ООО по подготовке выпускника школы,

обладающего рядом компетенций, которые позволяют осуществлять коммуникацию в поликультурном мире.

Концептуальный блок включает в себя методические принципы и педагогические условия организации процесса обучения иностранному языку. Достижение поставленной цели осуществляется за счет методических подходов: *коммуникативного*,

социокультурного, компетентностного и личностно-ориентированного.

Под коммуникативным подходом принято понимать способность осуществлять коммуникацию на иностранном языке с представителями различных лингвокультурных сообществ, соблюдая языковые и речевые нормы и выбирая правильное коммуникативное поведение, адекватное ситуации общения.

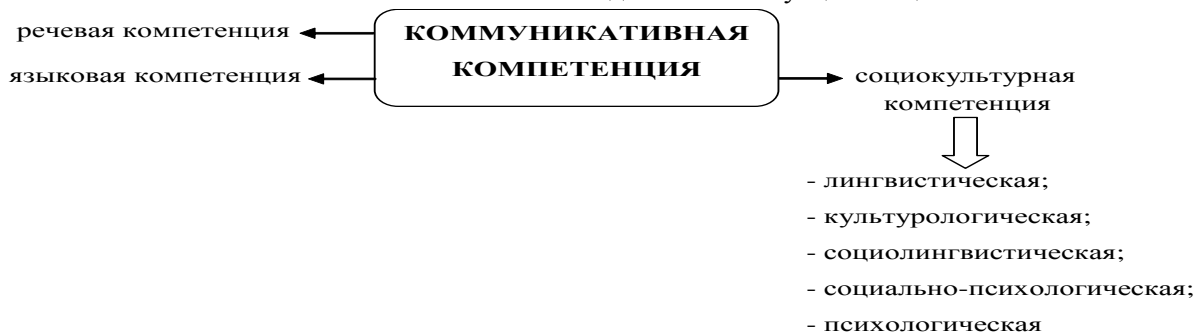


Рисунок 1. – Модель коммуникативной компетенции

Развитие всех составляющих субкомпетенций коммуникативной компетенции приводит к достижению главной цели обучения иностранным языкам в школе: формированию вторичной языковой личности, готовой к интеграции в мировое культурное сообщество.

Основополагающим подходом выступает социокультурный подход, предполагающий взаимосвязанное, взаимодополняющее обучение языку и культуре, что приводит к формированию коммуникативной и социокультурной компетенции. Обучение в контексте диалога культур позволяет учащимся осознать свою роль в качестве участников межкультурной коммуникации.

Индивидуализация процесса обучения реализуется через личностно-ориентированный подход, согласно которому в процессе обучения учитываются личностные особенности каждого обучающегося, что позволяет создать оптимальные условия для его развития [1]. Учитель должен осознать, что в центре обучения находятся мотивы, желания, интересы и способности учащихся.

Компетентностный подход является ведущим подходом, применяемым на уроках иностранного языка в школе в рамках требований ФГОС ООО, т.к. конкретизирует требования относительно результатов обучения. Следует помнить о том, что формирование социокультурной компетенции происходит не в тот момент, когда учащийся получает или расширяет уже имеющиеся

знания культурологического характера, а когда начинает осознавать ценность своей и чужой культуры и использовать свои знания в определенном контексте, приобретая культурологический опыт.

Выделенные нами подходы к обучению иностранного языка предполагают реализацию системы общедидактических и методических принципов, способствующих формированию социокультурной компетенции у обучающихся 7 – 9 классов средней общеобразовательной школы через использование учебных Интернет-ресурсов. В разработанной нами модели мы считаем целесообразным использовать следующие принципы: *личностно-ориентированного обучения, аутентичности используемых материалов, наглядности, ситуативно-тематической организации обучения, коммуникативной направленности, толерантности, диалога культур, принцип культуросообразности, культурной вариативности и рефлексии.*

Включение современных ИКТ в выстраиваемую педагогическую модель формирования социокультурной компетенции доказывается непротиворечивостью применения ИКТ классическим принципам дидактики. При этом в учебном процессе с применением учебных Интернет-ресурсов должны реализовываться и специфические принципы, к которым можно отнести следующие: информатизации, комплексного использования средств мультимедиа,

интерактивности и информационной гуманности [3].

Таким образом, обучение иностранным языкам, строящееся с учетом обозначенных принципов и применением современных технологий, одной из которых является обучение с использованием учебных Интернет-ресурсов, способно обеспечивать высокое качество образования. Это объясняется тем, что модернизация и информатизация языкового образования делают процесс обучения иностранным языкам личностно-ориентированным и развивают необходимые для межкультурной коммуникации компетенции: коммуникативную и социокультурную.

Для осуществления эффективного процесса формирования социокультурной компетенции обучающихся 7 – 9 классов средней общеобразовательной школы через использование учебных Интернет-ресурсов необходимо соблюдение определенных педагогических условий, отражающих требования новых ФГОС ООО, специфику предмета «Иностранный язык» и дидактический потенциал современных ИКТ, в частности, учебных Интернет-ресурсов.

Таким образом, мы считаем необходимым выполнение следующих педагогических условий:

а) учет специфики образовательной среды общеобразовательной школы;

б) осуществление активизации речемыслительной деятельности обучающихся за счет моделирования системы учебных Интернет-ресурсов с учетом языковой подготовки, интересов и уровня сформированности социокультурной компетенции;

в) соблюдение последовательности в работе по выполнению учебных Интернет-ресурсов;

г) актуализация взаимодействия учеников и учителей.

Содержательно-процессуальный блок модели касается содержания обучения английскому языку обучающихся 7 – 9 классов средней общеобразовательной школы по предмету «Иностранный язык (английский язык)». Содержание обучения иностранному языку включает в себя следующие компоненты:

а) знания о системе изучаемого языка и входящих в его структуру единицах языка;

б) знания о культуре носителей изучаемого языка;

в) правила пользования усвоенным учебным материалом в различных ситуациях общения;

г) речевые навыки и умения;

д) способность пользоваться приобретенными знаниями и сформированными навыками и умениями в различных ситуациях общения;

е) учебные умения, обеспечивающие возможность эффективно учиться;

ж) речевой материал, представленный в учебном процессе в виде текстов, речевых образцов, моделей предложения, темах и ситуациях общения [1, с. 282].

Критериями отбора содержания разработанных для каждого раздела серии уроков с использованием учебных Интернет-ресурсов стала тематика УМК «English» для 7 – 9 классов средней общеобразовательной школы и соответствие содержания запланированному уровню сформированности у обучающихся социокультурной компетенции. Основными критериями отбора материалов сети Интернет являются:

1) соответствие изучаемой теме;

2) аутентичность отбираемых материалов;

3) соответствие лексическо-грамматического материала уровню сформированности у обучающихся коммуникативной и социокультурной компетенции;

4) соответствие интересам и возможностям учащихся;

5) новизна и глубина изложения материала;

6) культуросообразность материала;

7) культурная сложность материала;

8) доступность Интернет-материалов;

9) возможность дистанционного изучения материала.

Для формирования социокультурной компетенции через использование учебных Интернет-ресурсов у учащихся 7 – 9 классов на уроках английского языка используются различные формы работы (индивидуальная, парная, групповая), что позволяет формировать отдельные субкомпетенции социокультурной компетенции и развивать УУД. Основными средствами обучения выступают используемый УМК «English» авторов В.П. Кузовлева, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудовой и др. для 7 – 9 классов средней общеобразовательной школы и разработанные нами учебные Интернет-ресурсы в соответствии с изучаемыми в 7 – 9 классах темами.

Результативно-оценочный блок модели отражает результат обучения учащихся 7 – 9 классов английскому языку с использованием учебных Интернет-ресурсов, выраженный в запланированном уровне сформированности социокультурной компетенции обучающихся. Показателем эффективности будет считаться уровень сформированности у обучающихся конкретных знаний, умений и навыков, которыми они должны овладеть для формирования социокультурной компетенции в рамках изучаемых в этих классах тем.

Применение данной модели на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе абсолютно

целесообразно: учебные Интернет-ресурсы используются в качестве дополнительных материалов при изучении темы для развития социокультурной компетенции обучающихся. Использование учебных Интернет-ресурсов предполагает выполнение постепенно усложняющихся заданий, которые формируют лингвистическую и культурологическую, социолингвистическую и информационно-технологическую компетенции, которые являются субкомпетенциями социокультурной компетенции. В связи с этим начинать работу следует с самых простых, постепенно переходя к выполнению более сложных видов учебных Интернет-ресурсов.

Тема «What is best about your country?» (7 класс)

	ТЕМА УРОКА	УЧЕБНЫЙ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРС	РАЗВИВАЕМАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ	УПРАЖНЕНИЕ/ЗАДАНИЕ
1	Символы моей страны	<u>Хотлист</u>	лингвистическая информационно-технологическая	<i>Дополнить исходный хотлист сайтами по теме (2-3 сайта) к каждой подтеме.</i>
2	Я горжусь своей страной!	<u>Мультимедийный скрэпбук</u>	культурологическая информационно-технологическая	<i>Дополнить хотлист гиперссылками на фото и видео по теме; Создать свою мультимедийную коллекцию по теме в соответствии с сайтами Хотлиста</i>

Тема «Do you have an example to follow?» (7 класс)

	ТЕМА УРОКА	УЧЕБНЫЙ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРС	РАЗВИВАЕМАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ	УПРАЖНЕНИЕ/ЗАДАНИЕ
1	Известные личности	Хотлист	лингвистическая информационно-технологическая	<i>Дополнить исходный Хотлист сайтами по теме (2-3 сайта)</i>
2	Люди, заслуживающие уважения	Мультимедийный скрэпбук	культурологическая информационно-технологическая	<i>Создать свою мультимедийную коллекцию по теме в соответствии с сайтами хотлиста</i>
3	Они - настоящие герои!	Трежахант	культурологическая информационно-технологическая	<i>Выполнить задания Трежаханта, используя сайты хотлиста</i>
4	Знаменитости нашего времени	Субъект сэмпла	культурологическая информационно-технологическая	<i>Заполнить таблицу о великом человеке, который вызывает восхищение</i>
5	Урок защиты проектов «Человек, которым я горжусь»	<u>Хотлист</u> <u>Мультимедийный скрэпбук</u> <u>Трежахант</u> <u>Субъект сэмпла</u>	лингвистическая культурологическая социолингвистическая информационно-технологическая	<i>Представить проекты в виде компьютерных презентаций по теме (6 парах)</i>

Рисунок 2. – Включение учебных Интернет-ресурсов в рабочую программу по английскому языку

В начале изучения темы учащимся сразу сообщается, чем она будет завершаться (проект, электронная презентация, круглый стол, телемост и т.д.). На первом уроке ученики

получают самый простой вид учебного Интернет-ресурса – хотлист. Дома они должны ознакомиться со списком сайтов по изучаемой теме и добавить в этот список те, которые

покажутся им интересными и познавательными. На следующем уроке происходит обсуждение и хотлист дополняется наиболее полезными сайтами по теме и учащиеся приступают к выполнению следующего учебного Интернет-ресурса, т.е. работают над созданием своей мультимедийной коллекции по изучаемой теме.

На одном из последующих уроков предполагается выполнение задания трежа ханта. Ученики получают список вопросов по теме, ответы на которые они могут найти на сайтах хотлиста. При выполнении трежа хант используются разные формы работы.

При работе с сабджэкт сэмпла учащимся необходимо заполнить сводную таблицу используя для этого сайты хотлиста. На следующем уроке мы эту таблицу обсуждаем, сравниваем, делаем выводы. Именно эта работа готовит их к следующему, завершающему уроку по теме, настраивая их на разговор.

На старшей ступени обучения запланированы уроки, предполагающие выполнение самого трудного учебного Интернет-ресурса – вебквеста. К 9 классу учащиеся научатся использовать ресурсы сети

Интернет в учебных целях, справляться с конкретными учебными задачами, работать как индивидуально, так в парах и группах.

Таким образом, разработанная нами модель состоит из 4 блоков – целевого, концептуального, содержательно-процессуального и результативно-оценочного. В представленной модели, строящейся на использовании учебных Интернет-ресурсов в рамках предмета «Иностранный язык», отражена специфика процесса формирования социокультурной компетенции у обучающихся 7 – 9 классов средней общеобразовательной школы.

Учебные Интернет-ресурсы создают уникальные условия для знакомства с культурологическими особенностями стран изучаемого языка, могут быть признаны дидактическими средствами. Систематическое использование учебных Интернет-ресурсов способствует формированию коммуникативной и социокультурной компетенций и развитию универсальных учебных действий у учащихся 7 – 9 классов на уроках английского языка в школе.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Галустьян О.В. Реализация личностно-ориентированного подхода в условиях контроля учебных достижений студентов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 18(113). – С. 242-247.
3. Драгунова А.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных интернет-ресурсов на

основе технологий Веб 2.0: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2014. – 331 с.

4. Орехова Ю.М. Учебные Интернет-ресурсы как дидактическое средство формирования социокультурной компетенции обучающихся 7 – 9 классов школ средней общеобразовательной школы // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 86-88.

5. Сысоев П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2013. – № 4. – С. 83-95.

Сведения об авторах:

Орехова Юлия Михайловна (г. Ярославль, Россия), аспирант Ярославского государственного педагогического университета, e-mail: nikitina_89@bk.ru

Аверина Мария Николаевна (г. Ярославль, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Data about the authors:

Yu. Orekhova (Yaroslavl, Russia), postgraduate student at Yaroslavl State Pedagogical University named after K. Ushinsky, e-mail: nikitina_89@bk.ru

M. Averina (Yaroslavl, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, head of the Department of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. Ushinsky.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 37

ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ ДРЕВНЕРУССКОГО ЧЕЛОВЕКА В СОДЕРЖАНИИ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ ВОИНСКИХ ПОВЕСТЕЙ КУЛИКОВСКОГО ЦИКЛА

Е.А. Есина

Аннотация. Представления человека о мире, событиях, очевидцем которых он становился, нашли свое отражение в семантике коренных слов и словосочетаний, поэтому анализ текстового материала даёт возможность определить наиболее значимые для общества ценности в конкретный исторический период. В данной статье предпринята попытка проанализировать устойчивые словесные комплексы, содержащиеся в древнерусских литературных памятниках, относящихся к воинским повестям Куликовского цикла, – "Задонщине" и "Сказании о Мамаевом побоище" – с целью выявления заложенных в них ценностных представлений, приоритетных для общества в период их создания.

Ключевые слова: этические ценности, словесные комплексы, метод филологической герменевтики, "Задонщина", "Сказание о Мамаевом побоище".

ETHICAL VALUES OF ANCIENT RUSSIANS CONTAINING IN THE SET WORD COMBINATIONS OF THE CYCLE OF KULIKOVO MILITARY TALES

E. Yesina

Abstract. Ideas of a person about the world, witnessed events found their place in the semantics of primary words and word-combinations. Therefore analysis of text material makes it possible to define values most significant for the society in a concrete historical period. The author of the present work makes an attempt to analyse the set word complexes containing in the Old Russian literary monuments of the cycle of Kulikovo military tales, - "Zadonshchina" and "Skazaniie o Mamaevom Poboishche" ("The Word of Mamai's Defeat") – with the purpose to determine valuable ideas, considered a priority for the society in the period when these literary monuments were created.

Keywords: ethical values, word complexes, method of philological hermeneutics, "Zadonshchina", "Skazaniie o Mamaevom Poboishche" ("The Word of Mamai's Defeat").

Социальные, политические, этические и другие представления человека отразились в изменениях смысла коренных слов и сохранили в своём значении опыт народа, поэтому история слов и устойчивых словосочетаний связана с реальной историей общества. В.В. Колесов отмечал, что «личное самосознание никогда не выходит за пределы коллективного, сначала откладываясь в терминах языка и затем постепенно семантически сгущаясь в научной рефлексии и в народной речемысли» [4, 113]. Создатели текста – языковые личности – изображали своё видение, поэтому «лингвистический анализ текстового материала позволяет реконструировать содержание мировоззрения личности» [2, 17], являющееся отражением мировоззрения общества. Т.о., анализ отдельных слов и устойчивых словосочетаний, отражённых в литературных произведениях, даёт возможность выявить этические ценности общества в определённый исторический период.

Древняя Русь – уникальный феномен, с которым связывается становление самосознания России. Древнерусского автора менее всего интересовало событие само по себе: в частном событии он всегда пытался найти высший смысл. И.П. Ерёмин отметил, что древнерусский автор стремился отражать не саму действительность, а порождённые в ней идеалы. В древнерусских текстах много общих черт – символов, что объясняется спецификой мышления древнерусского человека, которое, по сути было символическим. С.Р. Абрамов считает, что символ соединяет в себе две сущности: «человеческое личностное индивидуальное бытие с вневременным и надвременным бытием Логоса» [1, 15]. Благодаря символам человек поднимается над частной ситуацией, открывает для себя универсальное, переводя индивидуальный опыт в ранг духовных актов. Текст является звеном, посредством которого осуществляется эта связь.

С целью выявления этических ценностей было отобрано два произведения – «Задонщина» и «Сказание о Мамаевом побоище» (далее – СМП), – относящихся к воинским повестям Куликовского цикла. Главная тема воинских повестей – тема обороны Отечества от внешних врагов. Д.С. Лихачёв писал, что оборонительная тематика была призвана создавать высокие этические представления об истории, войнах, сражениях, героической гибели храбрых воинов, защищающих родную землю, а не нападающих на неё. Анализируя отобранные произведения, мы уделяли особое внимание трактовке их стилистического оформления, без учёта которого смысл повествования понять сложно. А.С. Орлов писал: «Стилистическая оболочка рассказа представляет собой некое «иносказание», которое подлежит разгадыванию» [5, 4]. Комплекс стилистических особенностей особенно чётко проступает в общих местах, описывающих боевые действия. Мы обратились к анализу устойчивых словесных комплексов (далее – УСК), представляющих собой «соединение двух или более слов, самостоятельных или служебных, построенное по известным грамматическим законам языка, которое обладает постоянством семантики, воспроизводимостью и устойчивостью лексического состава и грамматической формы при допустимом варьировании в определённых пределах» [2, 13]. Отличительными особенностями этих единиц являются раздельнооформленность, частотность употребления в художественных текстах, наличие образного, метафорического переосмысления значения [2, 13-14].

Согласно сложившемуся мнению учёных (Т.Г. Буриной, Л.А. Гараевой, С.В. Кабаковой, В.Н. Телии, Е.Ю. Шаповаловой и др.) УСК чрезвычайно важны для выявления мировоззрения эпохи. Л.А. Гараева отмечает, что эффективность трактовки УСК обусловлена тем, что они не зависят от бытия отдельной личности, а содержат коллективное представление о событии или объекте. Анализ УСК осуществляется посредством метода филологической герменевтики – науки о «понимании, толковании, осмыслении текста в соответствии с научно обоснованными и логически сформулированными принципами и методами» [1, 7]. В герменевтике процесс познания идёт от внешних лингвистических фактов к индивидуальному смыслу.

Группа УСК, отражающая понятие «войско», включает наименования русского войска – УСК «сила» (рать), «богатыри русские», «сынове русские», «с товарищи». Например, «а русские сынове широкие поля кликом огородиша» (Задонщина). УСК «сынове русские» является поэтическим обозначением русского войска переносного характера. Вражеское войско характеризуется с помощью единицы «сила»: Ф.П. Сороколетов отмечает, что слово «сила» в военных повестях XII – XVII вв. употребляется только по отношению к вражеским вооружённым силам [7, 84]. Например, «то ти наехали русские князи на силу татарскую» (Задонщина). УСК «събрати силу» или «сила събиралась» употребляется, когда речь идёт о подготовке к сражению неприятеля: «И събравъ остаточную свою силу, и еще хотяше изгоном идти на Русскую Землю» (СМП). Значение «събрати силу» являлось эмоционально окрашенным и содержало значения силы грозной, внушающей ужас. Таким образом, «сила» употребляется для обозначения вражеского войска, и этим подчёркивается внушающий ужас вид врага, его многочисленность. Данная особенность указывает на то, что враги в восприятии древнерусского человека являлись сплошной безликой массой, лишённой каких бы то ни было человеческих качеств.

УСК, отражающие понятие «добыть воинскую честь», «оказать воинские почести» условно подразделяются на 2 подгруппы: 1) УСК со значением «добыть воинскую честь» – «чести добыти», «честь и слову получитьи»; УСК, обозначающие оказание воинской почести, – «память творити, почьстити чьстию»; 2) УСК со значением вечная память (по заслугам / без чьсти). Центральными элементами этих УСК являются «чсть» и «память». В представлении древнерусского человека важным было желание прославиться и оставить вечную память о себе. А.Я. Гуревич пишет: «Воинские подвиги, о которых не становилось широко известно, мало ценились. Они должны были быть воспеты в песнях дружинных певцов и тем самым сохранены в памяти воинов и всех соплеменников» [3, 229]. Возможно, одним из мотивов вступления в жестокую схватку для русских воинов было желание «чсть и славу получитьи», «честь и славу мира сего получивши, главы своя положиша». Например, «А воеводы у нас крепкия, а дружина свѣдома. Ищут собѣ чести и славного имени» (Задонщина). В семантике УСК «вечная память» основное значение формируется на базе слова «вечная».

Человек стремился быть бессмертным, а вечная память – это своеобразное бессмертие, «жизнь после смерти», поэтому вечная память – одна из важнейших этических ценностей древнерусской личности. В УСК «память творити» слово «память» вместо абстрактного приобрело конкретное значение совокупности действий, направленных на увековечивание памяти погибших героев. Не случайно это существительное не имеет при себе определительного компонента «вечная», поскольку эта характеристика входит в значение слова «память».

УСК «добыти чести и славного имени» встречается в «Задонщине» и СМП. Его семантику можно истолковать следующим образом: добиться почёта и громкой известности. Компоненты «честь» и «славное имя» взаимно усиливают друг друга, т.к. всеобщее почитание предков не мыслилось без широкой известности, а известность воинов, совершивших ратный подвиг, сопровождалась почётом и уважением. «Гуто, брате, стару помолодѣть, а молодому чести добыть» (Задонщина).

У древних русичей существовало представление о справедливой и несправедливой войне, о чём свидетельствует дифференцированная характеристика боевых действий врагов и русских воинов, что отражено в УСК, обозначающих захватнические и оборонительные мероприятия. Наивысшим признаком воинской доблести считалась победа, добытая не военной хитростью, а в открытом честном бою ценой сильных страданий. На этом основании действия врагов описываются с помощью УСК «гладом выморити», «пусту землю творити», «пакость дѣяти/чинити» и др., а действия русских воинов – с помощью УСК «битися (каким-либо) боемъ», «до смерти битися», «grimѣти мечми о шеломи» и др. Также УСК, обозначающие гибель воинов, имеют определённую функциональную прикреплённость: о смерти врагов и лиц, совершивших предательство или другое преступление, сообщается с помощью УСК «злѣ животъ свой скончати», «прѣдати животъ свой/чей-либо».

УСК «не пощадити своихъ главъ», «голови положить», «испити чашу смѣртную», «смѣрти искати» характеризуют гибель русских воинов и несут положительную оценочную нагрузку. В ходе сражения погибало много народу с разных сторон, и эта гибель могла быть как позорной, так и почётной. В ценностном сознании древнерусского человека особую ценность

приобретала готовность отдать свою жизнь в борьбе за благо Отечества. «Брате Андрѣй, не пощадим живота своего за землю за Русскую» (Задонщина); «Мы же, господине, умерети днесь готови есмь и за тебя головы своя положить» (СМП). Значение УСК «голови положить» сформировалось на основе представлений о добровольном расставании человека с жизнью и, по мнению С.Г. Лазутина, восходит к произведениям устного народного творчества, где воспеваются «богатырская буйная головушка» – символ воинской смелости. Сознательное расставание с жизнью во имя спасения Родины, присутствующее в древнерусских воинских повестях, А.М. Панченко объясняет тем, что «нация запоминала и сделала символами победы на грани поражений, победы с громадными потерями» [6, 201]. Наличие в древнерусских воинских повестях УСК «смѣртию умрѣти» свидетельствует о том, что представления о лёгкой и тяжёлой смерти чётко дифференцировались: естественная смерть воспринималась как неизбежная и поэтому лёгкая, а тяжёлая, вынужденная смерть, – смерть во время сражения: «хошу с вами ту же общую чашу испити и тою же смѣртию умерети» (СМП). Присутствие УСК «смѣрт (свою) предъ очима видѣти» свидетельствует о восприятии древнерусским человеком смерти как конкретного явления. «Мнози людие от обоих унывають, видящее убо перед очима смѣртъ» (СМП). Согласно языческим представлениям древних русичей, смерть воспринималась в виде тощей старухи в белом саване с граблями или косой, т.е. смерть косит и загребаёт человеческие жизни, как коса и грабли траву. Этим фактом можно объяснить, что при описании гибели русских воинов авторы использовали УСК, построенные по типу сравнительных конструкций: «Все русские сынове напрасно погибають от поганых, аки трава клонится» (СМП). Наблюдения человека за природой, земледельческой деятельностью послужили основанием для сравнения гибнущего человека с падающими под ударами косы колосьями. Подобные ассоциации повлияли на представление древнерусских книжников о поле битвы, как о поле жатвы, появившиеся в языке «Задонщины» в УСК «а костью татарскими поля насѣяша»; «И князи их падоша с коней, а трупми татарскими поле насеяша».

Таким образом, устойчивые словесные комплексы, описывающие военные действия,

функционируют в воинских повестях Куликовского цикла и имеют важное значение

для воссоздания ценностной картины древнерусской языковой личности.

Литература:

1. Абрамов С.Р. Герменевтика: история и теория метода. (Краткий очерк). – Майкоп, издательство АГУ, 2001. - 318 с.

2. Гараева Л.А. Устойчивые словесные комплексы древнерусских воинских повестей XII – начала XVII веков: Структурные и идеографические аспекты: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Магнитогорск. - 1997. - 222 с.

3. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. - М.: Искусство, 1984. - 334 с.

4. Колесов В.В. Жизнь происходит от слова. СПб.: Златоуст, 1999. - 368 с.

5. Орлов А.С. Героические темы древней русской литературы. - Изд-во АН СССР. - М. – Л., 1945. - 141 с.

6. Панченко А.М. Русская культура в канун петровских реформ. - Л.: Наука, 1984. - 203 с.

7. Сороколетов Ф.П. История военной лексики в русском языке XI – XVII вв. - Л., Наука, 1970. - 381 с.

Сведения об авторе:

Есина Елена Анатольевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, проректор по учебно-методической работе НОУ ВПО "Гуманитарный институт телевидения и радиовещания им. М.А. Литовчина", e-mail: yessina@yandex.ru

Data about the author:

E. Yesina (Moscow, Russia), candidate of pedagogical sciences, vice-rector for academic work and methodology, NOU VPO "Humanities institute of TV & Radio broadcasting named after M.A. Litovchin", e-mail: yessina@yandex.ru



УДК 377.01

ПРЕИМУЩЕСТВА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ЭКОНОМИСТОВ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ф.Л. Мазитова, Е.А. Андреева, М.А. Смирнова¹

¹Статья опубликована при поддержке АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0» по результатам Конкурса «Кооперация талантов»

Аннотация. В статье описана авторская разработка – электронный учебник «Немецкий язык для экономистов», отличающийся оригинальностью, высоким уровнем исполнения и качеством методического инструментария. Представлены технические возможности электронного учебника, которые позволяют использовать аутентичные материалы, приближающие учебный процесс к языковым реалиям. Работа с электронным учебником способствует развитию навыков самостоятельной работы и раскрытию творческого потенциала студентов.

Ключевые слова: телекоммуникационные технологии, электронный учебник, гуманизация образования, межкультурная коммуникация, иноязычная коммуникативная компетенция, языковые реалии.

THE ADVANTAGES OF THE ELECTRONIC TEXTBOOK “GERMAN FOR ECONOMISTS” IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

F. Mazitova, E. Andreeva, M. Smirnova

Abstract. The article deals with the authoring which is the electronic textbook “German for economists” characterized by originality, high level of execution and quality of methodic tools. The authors present the technical capabilities of the electronic textbook that allow the use of authentic materials which make the educational process closer to the linguistic realities. Working with the electronic textbook contributes to the development of skills of independent work and to the creative potential of students.

Keywords: telecommunication technologies, electronic textbook, humanization of education, intercultural communication, foreign language communicative competence, linguistic realities.

Одним из направлений совершенствования учебных заведений (вузов, техникумов, средних школ) и всей системы образования становится развитие телекоммуникационных технологий. Важнейшей задачей при этом является разработка и внедрение в образовательный процесс учебных ресурсов, которые могут быть использованы в телекоммуникационных сетях учебного заведения. Электронные учебники по разным учебным дисциплинам входят в число таких ресурсов. По определению Л.Х. Зайнутдиновой, электронный учебник – это программа комплексного назначения, обеспечивающая полноту дидактического процесса, тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний [1].

В условиях гуманизации образования необходимость изучения и знания иностранных языков обусловлена тем фактом, что иностранные языки являются основным средством межкультурной коммуникации [5]. Использование в учебном процессе электронного учебника по иностранному языку направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, в состав которой входят языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебно-

познавательная компетенции. По мнению С.И. Карандиной, коммуникативная компетенция, на которую ориентирован процесс обучения иностранному языку, нуждается в основательной языковой базе. Как показывает опыт работы, на овладение обучающимися языковой компетенцией затрачивается около трети учебного времени, поэтому применение программ, призванных оптимизировать этот процесс, вполне оправдано [2].

Отличительными чертами электронного учебника являются: высокий уровень исполнения и художественного оформления, полнота информации, качество методического инструментария, наглядность, логичность и последовательность изложения. Все это позволяет студентам овладеть знаниями, умениями и навыками.

При обучении иностранным языкам электронные учебники используются наиболее активно. Они включают не только учебные и аутентичные электронные материалы, но и элементы, представляющие реальную коммуникацию на изучаемом языке. Использование электронного учебника на занятиях по иностранному языку способствует тренировке различных видов речевой

деятельности, формированию лингвистических способностей, реализации индивидуального подхода и активизации самостоятельной работы студента.

Повышение активности студентов на практическом занятии с применением электронного издания обусловлено следующими факторами: высокая степень информативности представленного материала и его профессиональная направленность; коммуникативный характер электронного учебника; легкость и простота навигации, быстрый переход от одной темы к другой, получение справки, комментария, просмотр презентаций, видеофильмов, лексико-грамматическое тестирование, обратная связь (оценка каждого шага обучения: упражнения, электронные тесты и т.д.); использование аудио- и видеоматериалов; красочность и наглядность представления учебной информации (презентации, фотографии, рисунки и т.д.). М.П. Явич справедливо отмечает, что в электронном учебнике должно быть как можно больше графических изображений, т.к. при чтении иллюстративных учебников усвоение и восприятие информации намного выше [3].

Содержание электронного учебника «Немецкий язык для экономистов» соответствует целям и задачам, которые реализуются в процессе обучения студентов иностранному языку. В основе учебника лежит коммуникативно-деятельностный подход и принципы лингвострановедения. Лингвострановедческий аспект предоставляет студентам возможность познакомиться с культурой страны изучаемого языка и немецким менталитетом.

Электронный учебник «Немецкий язык для экономистов» включает 8 тем, охватывающих информацию о Германии, ее экономике, правовых формах предпринимательской деятельности. Тематика учебника соответствует основной образовательной программе по дисциплине «Немецкий язык» в экономическом вузе. Каждая тема содержит 12 разделов:

- 1) Базовый текст по теме;
- 2) Словарь;
- 3) Упражнения по лексике к тексту;
- 4) Устная речь;
- 5) Тексты по теме;
- 6) Тексты для дополнительного чтения;
- 7) Деловой немецкий язык (аудирование);
- 8) Видеоматериал;
- 9) Грамматический материал, упражнения и электронные тесты по грамматике;
- 10) Афоризмы;

11) Пословицы и поговорки;

12) Фразеологические единицы.

Разделы «Базовый текст по теме», «Тексты по теме», «Тексты для дополнительного чтения», «Видеоматериал», «Афоризмы», «Пословицы и поговорки», «Фразеологические единицы» и презентации к ним, выполненные в программе «Power Point», служат реализации лингвострановедческого аспекта, которому в учебнике уделяется большое внимание. Знание лингвострановедения способствует адекватному восприятию речи собеседника и оригинальных текстов, предназначенных для носителей языка, усвоению элементов иноязычной культуры, повышению познавательной активности студентов и формированию у них положительной мотивации к изучению иностранного языка.

Особый интерес для студентов представляют немецкие реалии и фразеологизмы, поскольку они отражают национальное своеобразие культуры, традиций и обычаев народа - носителя языка. Афоризмы подобраны авторами с учетом представленной темы. Так, в учебнике отражены высказывания великих людей о Германии, Европейском содружестве, евро и т.д.

Пословицы и поговорки, включенные в учебник, отражают народную мудрость. В данном разделе широко представлен сопоставительный аспект. Немецкие пословицы и поговорки и их русские эквиваленты (в некоторых случаях при отсутствии эквивалента описательный перевод) позволяют сравнить русскую и немецкую лингвокультуры, увидеть национальные особенности, которые демонстрирует фразеология языка.

Использование народных пословиц и поговорок на немецком языке направлено на совершенствование навыков произношения, усвоение и активизацию грамматических конструкций, лексического материала, развитие памяти и эмоциональную выразительность речи. Глубокое содержание пословиц и поговорок несет и воспитательную функцию.

В разделе «Фразеологические единицы» имеются ссылки на авторские презентации по аксиологической фразеологии, актуальность которой обусловлена духовными потребностями современного общества.

Лингвокультурологический анализ аксиологических фразеологизмов позволяет определить заключенные в них ценности и антиценности [4]. В презентациях представлены ценности и антиценности во фразеологии языка («Жизнь», «Работа», «Правда», «Ум», «Родина», «Богатство», «Бедность», «Чужбина»,

«Глупость»). Изучение данного языкового аспекта способствует решению не только образовательных, но и воспитательных задач. Аксиологическая фразеология может стать основой для формирования системы ценностей будущих специалистов.

Рассмотрим более подробно разделы первой темы учебника «Германия», содержащей базовый текст и внетекстовые компоненты, которые способствуют усвоению текста, облегчают его понимание, повышают мотивацию обучения:

1) Базовый текст «Германия» охватывает основную информацию о стране изучаемого языка. Кроме того, в тексте представлены гиперссылки на презентации по Германии и ее городам (Берлин, Гамбург, Бремен, Ганновер, Кельн, Дюссельдорф и др.).

2) Словарь включает лексику к тексту с грамматическими пометами (род, число имен существительных; транзитивность, управление глаголов), перевод на русский язык.

3) В данном разделе представлены 47 вопросов и 9 упражнений к тексту (перевод с русского на немецкий язык, речевые ситуации, задание на понимание прочитанного текста).

4) Раздел «Устная речь» содержит диалог о Берлине и его достопримечательностях.

5) Тексты по теме предлагают лингвострановедческую информацию, касающуюся истории возникновения государственного флага Германии, цветовой символики.

6) В текстах для дополнительного чтения описываются достопримечательности столицы Германии, эпизоды из жизни обычных людей (короткие рассказы).

7) Деловой немецкий язык содержит диалоги с переводом и звуковым сопровождением («В аэропорту», «На фирме»).

8) Урок из аутентичного видеокурса «Alles Gute!» представляет фильм, демонстрирующий реальные ситуации из жизни немецких студентов.

9) Грамматический материал включает теоретическую и практическую части по теме «Глагол» (лицо, число, время, залог, наклонение). Усвоение лексического и грамматического материала контролируется путем электронного тестирования с выводом результатов усвоения студентами пройденного материала на дисплей. По окончании тестирования выдается сообщение с результатом: положительным, если набрано 40% или более правильных ответов, и отрицательным, если студент набрал менее 40%

правильных ответов. В этом случае следует заново повторить лексико-грамматический материал и снова начать тестирование.

10) Афоризмы по теме «Германия» представлены высказываниями великих людей (философов, ученых, писателей и поэтов, в том числе И.В. Гете, Ф. Шиллера, И. Пауля). Так, например, по словам И. Пауля, «Берлин это скорее часть мира, чем просто город».

11) В раздел входят пословицы и поговорки, содержащие названия животных; наименования частей тела человека (рот, зубы); компонент «Wasser» «вода».

12) Раздел содержит фразеологические единицы (8 фразеологизмов с компонентом «Licht» «свет»), которые описываются по следующим параметрам: значение, происхождение, примеры, дополнительная информация. В разделе дается ссылка на презентацию по аксиологической фразеологии (антиценность «Бедность»).

Работа учебно-справочной системы электронного учебника «Немецкий язык для экономистов» организована так, что студент в случае необходимости может обратиться к словарю при работе с текстовым материалом по теме «Германия» или к «Грамматическому справочнику» в случае возникновения вопросов по грамматике в рамках той же темы. Возможность использования подобных технологий в работе с электронным учебником обеспечивает не только заданную полноту представления материала, но и свободный выбор направления изучения за счет гибкого гипертекста, представления текстового и иллюстративного материала, видеофильмов, звукового сопровождения материала, тестирования знаний в режиме самообучения.

Учебно-справочная система является справочным пособием при практической деятельности студентов. Большое внимание в рамках работы по теме «Германия» уделяется самостоятельной работе студентов: студенты знакомятся с дополнительным материалом, отрабатывают диалоги, закрепляют самостоятельно материал видеосюжетов по теме, готовят новые страноведческие презентации.

Главное преимущество электронного учебника при организации самостоятельной работы студентов по сравнению с традиционными учебниками заключается в его интерактивности. Студенты могут взаимодействовать с обучающей системой. При выполнении учебных действий, решении языковых задач, студент получает реакцию обучающей системы, которая оценивает

качество его действий. Студент может изучать учебный материал в удобном для него индивидуальном темпе, в спокойной обстановке. При работе с электронным учебником можно допускать ошибки и возвращаться к одним и тем же вопросам. В то же время хорошо успевающие студенты имеют возможность быстрее других освоить учебный материал.

Таким образом, структура электронного учебника «Немецкий язык для экономистов» отличается от структуры традиционного книжного учебника тем, что значительно усилена роль внетекстовых компонентов. Кроме того, в электронном учебнике присутствует специальная система управления процедурой представления учебной информации. Нельзя не сказать и об экономической эффективности электронного издания, которая определяется следующими факторами: длительный срок эксплуатации, возможность модернизации в процессе эксплуатации, низкая себестоимость и цена, разумная конфигурация необходимых технических и общесистемных программных средств.

Описывая преимущества электронного учебника по сравнению с печатным изданием, следует упомянуть и о его недостатках: необходимость наличия специального

оборудования для работы с электронным учебником – компьютера с программным обеспечением и качественным монитором; нетрадиционный характер представления информации (электронная форма); повышенная утомляемость при работе с монитором. Тем не менее, вышеперечисленные недостатки не уменьшают достоинств электронного учебника.

Электронный учебник «Немецкий язык для экономистов» отвечает дидактическим принципам педагогического процесса: системности, связи теории с практикой, активности, наглядности, доступности, прочности усвоения знаний. В содержании учебника учтены возрастные особенности студентов. Учебник построен на принципах гуманизации и гуманитаризации образования [5], актуальных в условиях межкультурной коммуникации и способствующих созданию условий для формирования системы ценностей будущего специалиста: воспитания, развития и совершенствования личности студента, раскрытия его творческих возможностей.

Таким образом, использование электронного учебника «Немецкий язык для экономистов» поможет сделать процесс обучения немецкому языку интересным, творческим, занимательным и высокоэффективным.

Литература:

1. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). – Астрахань: Изд-во ЦНЭП, 1999. – 364 с.

2. Карандина С.И. Актуальные проблемы организации обучения английскому языку с применением ИТ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru>

3. Явич М.П. Электронный учебник, его преимущества и недостатки. [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 10. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/10/16884>

4. Андреева Е.А. Лингвокультурологический аспект немецких аксиологических фразеологизмов // Вестник ЧелГУ. – Выпуск 48. – № 30(211). – 2010. – С. 15.

5. Трегубова Т.М., Тигина Ю.О. Экспериментальная проверка педагогических условий профессионализации содержания иноязычной подготовки будущих бакалавров / Трегубова Т.М., Тигина Ю.О. // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 1. - С. 1004.

Сведения об авторах:

Мазитова Флера Локмановна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации.

Андреева Елена Анатольевна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации, e-mail: elenaandreeva7788@mail.ru

Смирнова Маргарита Андреевна (г. Казань, Россия), ассистент, Казанский федеральный университет.

Data about the authors:

F. Mazitova (Kazan, Russia), candidate of philological sciences, associate professor at Kazan Cooperative Institute of Russian University of Cooperation.

E. Andreeva (Kazan, Russia), candidate of philological sciences, associate professor at Kazan Cooperative Institute of Russian University of Cooperation, e-mail: elenaandreeva7788@mail.ru

M. Smirnova (Kazan, Russia), assistant, Kazan Federal University.

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

УДК 316.733

ФОРМИРОВАНИЕ И БЫТОВАНИЕ ИНСТИТУТА ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРЕМИЙ В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ

Н.В. Киреева

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме формирования и бытования института литературных премий в одном из отдаленных регионов России. В статье показывается, что амурские премии активизируют динамику литературы, расширяют аудиторию писателей-лауреатов, становятся доказательством институционального признания, способствуют включению амурской литературы в общероссийский контекст. Это позволяет сделать вывод о превращении литературных премий в важный фактор, способствующий культурному многообразию Амурской области.

Ключевые слова: институт литературных премий, премия имени Григория Федосеева, премия в области литературы и искусства Амурской области, премия имени Петра Комарова, литературная премия имени Антонины Коптяевой, премия имени Леонида Завальнюка.

THE FORMATION AND EXISTENCE OF THE LITERARY AWARDS INSTITUTION IN THE AMUR REGION

N. Kireeva

Abstract. This study is focused on the formation and existence of the literary awards institution in one of the remote regions of Russia. The author proves that the Amur awards activate dynamics literature, expand the audience of laureates, become the evidence of institutional recognition and promote the inclusion of the Amur literature in Russian cultural context. So the transformation of literary awards is an important factor contributing to the cultural diversity of the Amur region.

Keywords: institute of literary awards, award of Gregory Fedoseyev, award in literature and art of the Amur region, award of Peter Komarov, literary award of Antonina Koptyaeva, award of Leonid Zavalnyuk.

Анализ состояния института литературных премий способствует выявлению важнейших векторов культурного развития как страны в целом, так и ее отдельных регионов. Культура и литература Амурской области – явление относительно молодое, ее формирование начинается во второй половине XIX в. К 1917 г. литература региона представлена множеством группировок, объединений, салонов и кружков. Однако сведений о существовании в 1860 – 1910-е гг. в Амурской области института литературных премий нами не обнаружено.

После Великой Октябрьской социалистической революции существование литературы как социального института начинает функционировать по другим законам, которые действуют и при вручении литературных премий, которые становятся формой «косвенного (по крайней мере, внешне) руководства литературой» со стороны государства [5]. В советский период развития амурской литературы отдельные литераторы, связанные с Амурской областью, получали высокие государственные награды. За достаточно короткий период вручения Сталинской премии ее лауреатами стали Петр Комаров и Антонина Коптяева (оба в 1950 г.) и

Виталий Закруткин (в 1951 г.), к тому моменту имевшие к амурской литературе самое отдаленное отношение. Другими литературными наградами были Ленинская премия за достижения в области литературы, Государственная премия РСФСР, Государственная премия СССР. Лауреатом этих премий, как и ранее Сталинской, дважды (в 1971 г. Государственной премии СССР и в 1983 г. – РСФСР) становился Виталий Закруткин (который провел в Амурской области всего 3 года). А в 1990 г. на Госпремию РСФСР выдвигалась пьеса Ст. Федотова «Обнажение».

Т.е. высших государственных наград в области литературы во 2-й половине XX в. собственно амурским литераторам не вручали, хотя благодаря активному включению литературы Амурской области в общесоюзный культурный контекст процесс получения менее значимых премий активизировался. Так, в 1977 г. Борис Машук стал лауреатом литературной премии им. Островского, а 1985 г. получил премию и диплом Всероссийского конкурса произведений для детей. В 1978 г. за серию материалов о БАМе Александр Филоненко получил премию Союза журналистов СССР, Леонид Симачев стал призером литературного

конкурса «Советский характер», а Николай Курочкин победителем Всесоюзного литературного конкурса им. Горького (1983).

В 1980-е г. появляется первая собственно амурская премия в области литературы и искусства: премия ВЛКСМ Амурского комсомола (по сути, региональный вариант премии Ленинского комсомола, вручавшийся с 1966 г. 1 раз в 2 года номинантам до 35 лет). Лауреатами премии ВЛКСМ Амурского комсомола становятся: Виктор Яганов (1981), Николай Лошманов (1981), Александр Симаков (1983), Тамара Шульга (1985), Владислав Лецик (1985).

После распада СССР количество литературных премий в России, в т.ч. региональных, увеличивается. Лауреатами этих премий становились в первую очередь те амурские литераторы, которые переезжали в другие регионы России. Например, Виктор Рыльский получает премию журнала «Урал» (2007), Валерий Черкесов становится лауреатом Всероссийской литературно-театральной премии «Хрустальная роза Виктора Розова» (2008) и Всероссийской литературной премии «Прохоровское поле» (2013), Ст. Федотов – лауреатом международной премии им. В.С. Пикуля «За развитие традиций русского исторического романа» (2013). Но и оставаясь в пределах региона, амурские писатели получали региональные и общероссийские премии. Например, в 1991 г. алтайская премия Шукшина была вручена Владимиру Илюшину. В сентябре 2015 года дипломантом литературной премии «Наследие» стала Галина Одинцова.

Но по-настоящему формирование и бытование института амурских литературных премий происходит только в 1990 – 2000-е гг., когда государственная система поддержки литературы разрушается. В эти десятилетия в области появляется четыре собственных литературных премии: премия имени Григория Федосеева (1992) [3]; премия в области литературы и искусства Амурской области (1993) [2]; премия имени Петра Комарова (1996) [4]; литературная премия имени Антонины Коптяевой (2005) [1].

Соответствовали ли эти премии таким критериям, как: 1) наличие установленного круга экспертов (комитет, совет, комиссия, жюри); 2) определенность критериев присуждения; 3) регулярность и публичность проведения; 4) поощрение, как правило, денежное [5]?

Да. Во-первых, у названных премий был и остается установленный круг экспертов. Во-вторых, все эти премии имеют конкретные критерии присуждения и соответствуют принципам регулярности и публичности. Лауреаты данных премий поощряются как денежным вознаграждением (Амурская премия, премия им. Петра Комарова), так и памятными подарками (премия им. Григория Федосеева, премия им. Антонины Коптяевой).

В 2016 г. году в Амурской области появится еще одна литературная премия – им. Леонида Завальнюка, которая должна поддержать уже состоявшихся творцов и закрепить появление в литературном и культурном контексте новых имен.

Анализ формирования и бытования института литературных премий в Амурской области позволяет вести речь о следующих тенденциях культурного развития региона.

Во-первых, премии способствуют включению амурской литературы в общероссийский контекст даже в случае, если автор уже выехал за пределы региона (так, тематика и образная система произведений Рыльского, Черкесова, Федотова связаны с амурским контекстом, тем самым амурская литература вырастает в общенациональную).

Во-вторых, амурские литературные премии доказывают, что новейший этап развития литературы региона демонстрирует появление механизмов, которые способствуют динамике литературного процесса, т.к. премии становятся институциями, выражающими мнение отдельных общественных группировок. Вместе с тем, сохраняется зависимость премий от господдержки (история бытования зейских премий Федосеева и Коптяевой, прекративших существование со сменой руководства Зейского района).

В-третьих, можно убедиться, что премии позволяют тиражировать, распространять творчество авторов-победителей [6].

В-четвертых, премии вручаются писателям, активно вписываемым в литературный процесс региона и формирующими амурскую литературу, становятся своего рода ступенями признания и поддержки в профессиональной среде, доказательством движения вперед.

Тем самым можно сделать вывод, что институт литературных премий Амурской области, сформированный два десятилетия назад, стал важным фактором, способствующим динамике литературного процесса и многообразию культурного облика региона.

Литература:

1. Бединина И.С. Литературная премия им. Антонины Коптяевой // Энциклопедия литературной жизни Приамурья XIX – XXI веков / Составление, редактирование, вступ. статья А.В. Урманова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – С. 234.

2. Бединина И.С. Премия в области литературы и искусства Амурской области // Энциклопедия литературной жизни Приамурья XIX – XXI веков. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – С. 306-307.

3. Бединина И.С. Премия им. Григория Федосеева // Энциклопедия литературной жизни

Приамурья XIX – XXI веков. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – С. 307.

4. Бединина И.С. Премия им. Петра Комарова // Энциклопедия литературной жизни Приамурья XIX – XXI веков. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – С. 307-308.

5. Дубин Б., Рейблат А. Литературные премии как социальный институт. [Электронный ресурс] // Критическая масса. – 2006. – № 2. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/km/2006/2/re4-pr.html>

6. Лауреаты Амурской премии. Поэзия. Проза. Драматургия. – Благовещенск: «РИО», 2010. – 352 с.

Сведения об авторе:

Киреева Наталья Владимировна (г. Благовещенск, Россия), доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Благовещенского государственного педагогического университета, e-mail: stonerk@mail.ru

Data about the author:

N. Kireeva (Blagoveshchensk, Russia), doctor of philology, professor at the Department of Russian Language and Literature of Blagoveshchensk State Pedagogical University, e-mail: stonerk@mail.ru



УДК 390 (519.3) ББК 63.5 (5Мо)

ТРАДИЦИОННЫЕ КУЛЬТЫ ПРИРОДЫ В ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ ТУВИНЦЕВ КОБДОССКОГО АЙМАКА МОНГОЛИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

А-Х.О. Базырчап¹

¹Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №15-21-03002

Аннотация. В статье проведено исследование традиционных верований тувинцев Кобдосского аймака Монголии. Собранные по материалам полевых исследований данные дают общее представление о том, какие традиционные культы существуют у тувинцев в настоящее время. Изучение этнокультурных традиций выявляет своеобразие культа оваа и представления каждого этноса об окружающей среде и своем месте в ней.

Ключевые слова: тувинцы Монголии, традиционные верования, культ природы, шаманизм, обряды, обычаи.

THE TRADITIONAL NATURE WORSHIP IN THE SPIRITUAL LIFE OF THE TUVAN PEOPLE OF KOBDOSSKY AIMAG OF MONGOLIA AT THE PRESENT STAGE (BASED ON FIELD RESEARCH)

А-Н. Bazyrchap

Abstract. The article deals with the traditional beliefs of Tuvinians of Mongolia's Kobdossky Aimag. According to the field research data the author pays attention to the present tuvan traditional beliefs. The ethnocultural traditions study reveals the distinctiveness of the ova worship as well as the sense of environment and the role that each ethnos plays in there.

Keywords: tuvans of Mongolia, traditional beliefs, nature worship, shamanism, rites, customs.

В духовной жизни у тувинцев Кобдосского аймака Монголии до настоящего времени сохранились элементы, явления древних религиозных представлений, которые отражаются в материальной и духовной культуре народа: в фольклоре, в жилище, в одежде, в национальной кухне, в религиозных верованиях. Данные элементы и явления могут быть заимствованы в результате взаимодействия этнических границ, при ассимиляции одного народа другим или наличие их свидетельствует об общности предков [1, с. 199].

Основной задачей статьи является изучение традиционных религиозных пережитков у тувинцев, живущих в Кобдосском аймаке Монголии. В работе использованы полевые материалы, собранные во время полевых этнографических экспедиций, организованных кафедрой всеобщей истории и археологии исторического факультета ТувГУ в Кобдосский аймак Монголии, начиная с 2012 г. по 2015 г. Во время экспедиции проведена работа по собиранию фольклорного и иного материала у тувинцев, проживающих в г. Ховд, в местности Цагаан-Эрик (букв. Белый берег;

тув. Ак-Эрик), где располагаются летние стоянки тувинцев.

В настоящей работе собранные материалы дают общее представление о том, какие в настоящее время из традиционных религиозных пережитков существуют у тувинцев данного аймака. Наше внимание в основном будет сосредоточено на традиционных верованиях, в частности, культах природы, вере в магические амулеты, предметы и явления, наделенные сверхъестественными силами, связанных с ними обряды и обычаи.

Традиционные культы с древнейших времен играли важную роль в жизни тувинцев, оказывая влияние на общественную, семейную, хозяйственную жизнь тувинцев, на их обычаи, традиции, мировоззрение, на поведение.

На священных местах тувинцев Кобдосского аймака рядом с культовыми сооружениями, жертвенниками можно встретить черепа животных, вывешенные шкуры жертвенных животных в нынешнее время в основном мелкого рогатого скота (коз, овец). Раньше приносили в жертву лошадей синей масти. Здесь надо отметить, что в советское время было оказано сильное

влияние на мировоззрение людей, на служителей культа, на их поведение со стороны власти, уничтожались монастырские комплексы и культовые сооружения, запрещались проведения обрядов и обычаи. В результате этого все политические события привели к определенной ломке традиционной системы тувинцев. Испытав сильное влияние со стороны бывшего СССР, Монголия и Китай не только встали на путь социалистического развития, но и приняли атеизм в качестве основной идеологии народных масс. В результате стали производиться гонения на служителей культа, которые чередовались с жесткими репрессивными мерами [3]. В связи с этим, на современном этапе у тувинцев освящение некоторых культов природы (освящение воды, родовых оваа) прекратились. Это явление можно объяснить и тем, что прекращение освящения священных мест может произойти в силу социально-экономических, культурных причин. Таким образом, несмотря на происходившие социально-экономические, политические, этнические процессы, сохранились традиционные верования, прежде всего, различные культы природы.

Культ природы у тувинцев занимал большое место в религиозных представлениях [5]. Культ природы сохранился и в современное время. Это показывает анализ полевого материала, собранного во время полевой экспедиции, главным образом у старшего поколения обоего пола. Например, поклонение священным горам, в которых на вершине возводили культовые сооружения *обо* (по-тувински оваа). Освящение *обо* является самым распространенным обрядом у тюрко-монгольских народов. Культ *обо* достаточно изучен на материалах очень многих ученых исследователей: Е.Г. Кагаров, К.М. Герасимова, Н.Л. Жуковская, В.П. Дьяконова и др. *Обо* считается священным местом духов – хозяев гор и воды и небесных духов. *Обо* бывает несколько типов: *оваа* из нагроможденных камней и плит, также воздвигались в виде конусообразных шалашей из жердей, хвороста, в которые втыкались шести с привязанными к ним лентами (*чалама*). Шести, воткнутые в землю, символизировали право на землю определенного рода. *Обо* из дерева возводили у озер и в местах слияния двух рек хем белдири или в тайге, они выполняли функцию пунктов связи с Верхним Миром. Также такие *обо* символизировали источник жизни (воду) и

единство рода, а также право на землю определенного рода, кроме того, *оваа* из дерева символизировал род людей, который мог исчезнуть, менять дислокацию и т.д., поэтому такие *обо* делали из ветхого материала – дерева. *Обо* из камней возводили на перевалах и несли в себе функцию пограничного знака на границах территории. В большинстве своем *обо* у тувинцев сооружен на возвышенностях, в некоторых случаях даже на труднодоступных местах, чтобы не было видно, это в основном родовые места.

Сооружение *обо* тоже имеет большой смысл. Для возведения, сооружения *обо* выбирали особое место на возвышенности. В Ховдском аймаке на местности Цагаан-Эрик (букв. Белый берег; тув. Ак-Эрик) освящают только два *оваа* тувинцев, сооруженных на возвышенности, остальные *оваа* – монгольские. При этом одного из них перестали почитать и освящать. Со слов *информанта Тас* (из рода Донгак, 93 лет, м.р. Кок тайганын Торук деп черге) были записаны интересные данные об этом *обо*: «Название *обо* – «белое *обо* тувинцев». Почему белое? Потому что там в основном были белые камни. Он был сооружен недалеко от местности, на не очень высокой горе. У живущих здесь тувинцев (на местности Цагаан-Эрик) освящение *обо* остановилось. Это случилось после того, как произошел пожар. Именно рядом с ним сгорел трактор, который вез кочевавшие пять юрт вместе с внутренними убранствами. Вместе с ним сгорел и водитель. Установить причину возгорания не удалось. С этого момента освящение остановилось в силу мнения, заключавшегося в том, что это место – оскверненное. Подобных огромных размеров *обо* так больше и не был возведен.

Таким образом, можно сказать, что в традиционном представлении тувинцев данное место считается плохим, там может в дальнейшем случиться несчастье. Все эти события могут произойти из-за неподобающего обращения с духом – хозяином местности, в частности, из-за длительного перерыва, вызванного прекращением обряда освящения, или из-за прекращения проведения обряда кормления хозяина местности, территории. В результате этого дух – хозяин местности насыпает различные бедствия на местное население. Около *обо* нельзя смеяться или петь песни. На шести *обо* привязывали шнурки с нанизанными на них веревками-метками сделанными из овечьих ушей – с целью

благополучия скотоводства. Они должны были магически оберегать людей и их скот. По сведениям информанта Монге, раньше это оваа (рядом с которым случился несчастный случай) освящали «в основном люди, у которых были быстрые скакуны». Чалама указывали на то, что это место является священным, почитаемым. Недалеко от этого места также сооружен другой *оваа*, по словам информантов, его соорудил шаман. *Обо* почитается каждый год. Самое удобное время – года весна и лето, когда станет тепло и все начинают оживать. Сейчас освящение *оваа* является общественным праздником, который играет большую роль в объединении людей. Проведение обряда тоже играет большую роль в жизни тувинского народа. Обряд проводит шаман или лама. Значительное место в обряде отводится благопожеланиям, высоким речам пожилых людей, которые знают, как проводится этот обряд. В своих речах тувинцы восхваляют землю, которая кормит, одевает, дает свои богатства. Религиозная часть состоит в том, что приглашенный лама или шаман совершает основные обрядовые действия, кормит духов – хозяев местности, совершает жертвоприношение в их честь, просит о благополучии, здоровье.

Как было упомянуто выше, *оваа* возводился на священных горах, местах. Священные земли тувинского этноса существовали с древних времен. Под священной землей подразумевалась территория священной горы (весь комплекс вместе с подножием) или территория отдельной акватории (озера), которая по тем или иным причинам считается священной. Священными землями считались: священная земля родовой группы, места лечебных источников – аржааны, священное место, где растет дерево-шаман [2, с. 45]. Священное место – это сакральное место, где проводятся различные обряды, обычаи, оно служит местом для различных ритуальных целей. В каждой местности имеются свои священные места, в том числе родовые. Родовые места – это родовые земли, земли предков, освещенные соответственной родоплеменной группой. Со слов наших информаторов мы зафиксировали следующие по численности преобладающие родоплеменные группы: *чаг-тыва*, *донгак*, *иргит*, *хойук*, *кууларю сояннар*. Внутри этих групп тоже есть подразделения. Например, *чаг-тыва*, имеющий два подразделения (*сарыг чаг-тыва*, *кара чаг-тыва*). Следовательно, у каждой

родоплеменной группы имеются свои священные места. Информант *Болормаа* (из рода Иргит, 1972 г.р., 39 лет) сообщила, что «у рода Иргит есть *обо*, и до настоящего времени он освящаем. Также помимо этого есть еще *оваа* у группы *чаг-иргитов*. Он освящается каждый год. Во время освящения приходят только члены одного рода, но хозяин живет сам в г. Ховде». Из этого сообщения следует, что родовое освящение *обо* сохраняется; внутри этой родоплеменной группы Иргит также имеются и освящения малыми подразделениями (*чаг-иргит*) *обо*. Кроме того, у каждого *обо* существует свой отдельный хозяин, который за всем смотрит и следит. Стоит отметить, что в последнее время родовые *обо* тувинцев Кобдосского аймака Монголии, которые находятся в труднодоступных местах, перестали освящать.

У тюркоязычных народов наряду с анимистическими представлениями бытовали и магические обряды и представления, в которых сверхъестественными свойствами наделялись сами предметы и явления [1, с. 199]. Например, якуты термином «*иччи*» обозначали «содержимое, сущность, внутреннюю таинственную силу, имеющуюся в каком-нибудь предмете» [7, с. 989]. Магическое свойство имели много предметов: *астрагал* (по тув. «кажык») разных животных, лодыжка лошади, зуб и т.д. У тувинцев среди амулетов в юрте встречались куски медвежьей кожи, снятой с передней лапы зверя, шкура хорька, украшенная бусинками, изображающими глаза, шкурка колонка белка, полоска шкуры из паховины дикой козы и т.д. [10, с. 52]. Во время экспедиции также были зафиксированы следующие предметы: шкуры ягненка, причем разных цветов (черных и белых), деревянные изображения животных, когти медведя, шкура зайцев. В гостях у информанта Томуроо в юрте мы увидели различные амулеты, обереги, которые были вывешены в различных сторонах юрты. Хозяин юрты говорит о том, что все это сделал его сын. А сына зовут Сарыг-оол, и он шаман. Мама Сарыг-оола Цэцэнгоо нам попыталась объяснить, что означают эти амулеты: «на левой стороне нашей двери амулет оберегает от злых сил и духов, чуть дальше был вывешен оберег с хадаками (священные ленточки) желтого и зеленого цветов, который оберегает наших маленьких детей в юрте, в центре на самом почетном месте юрты, шкурка зайца и белый хадак и, наконец, на другой стороне юрты, правой, есть шкурка

ягненка, который оберегает наш скот». Все эти предметы по верованиям тувинцев охраняли их от различных болезней, оберегали от злых духов дом, юрту, скот, помогали при лечении.

Таким образом, культ природы у народов тувинцев остается одним из важнейших, центральных, элементов мифоритуального комплекса. Религиозно-мифологическое мышление у тувинцев делило мир на две разнородные сферы – обыденного и священного. Важная роль культа природы была обусловлена тем, что она позволяла осуществлять взаимодействие человека с космическими силами, в том числе с астральными объектами. До настоящего

времени у тувинцев сохранился и культ природы, и культ животных, хотя имеются различия при проведении обрядов и обычаев. Обоснованием такого вывода служат материалы, собранные во время экспедиций у носителей самой культуры. Результаты этнографических экспедиций указывают на то, что почитание сакральных родовых мест, освящение родовых *оваа*, которые находятся в труднодоступных местах, тувинцами Кобдосского аймака стали забываться, вследствие чего стали проводиться реже. Изучение этнокультурных традиций выявляет своеобразие культа *оваа* и представления каждого этноса об окружающей среде и своем месте в ней.

Литература:

1. Алексеев Н.А. Общее в ранних формах религии якутов и тувинцев // Этнография народов Алтая и Западной Сибири. - Новосибирск: Наука, 1978. - С. 199-215.

2. Аракчаа Л.К., Дадаа Г.И. Экологический туризм в Республике Тыва. – Кызыл: Тув. кн. изд-во, 2011.

3. Монгуш М.В. Один народ: три судьбы. Тувинцы России, Монголии и Китая в

сравнительном контексте // Осака: Национальный музей этнологии (Минпаку) г. Осака, 2010. - 300 с.

4. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка. – Т. 1. - Л., 1958.

5. Потанин Г.Н. Очерки Северо-Западной Монголии. - Т II, IV. - СПб.: Типография В. Киршбаума, 1883. - 2196 с.

6. Яковлев Е.К. Этнографические заметки о сойотах-урянхайцах. Красноярск: ВСОРГО, 1902. - Т. 1.

Сведения об авторе:

Базырчап Анай-Хаак Орлан-ооловна (г. Кызыл, Россия), аспирантка кафедры этнологии исторического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, преподаватель кафедры всеобщей истории и археологии Тувинского государственного университета, e-mail: anaihaak1990@mail.ru

Data about the author:

A-H. Bazyrchap (Kyzyl, Russia), postgraduate student at the Department of Ethnology of the Historical Faculty, Moscow State University, lecturer at the Department of World History and Archeology of Tuva State University, e-mail: anaihaak1990@mail.ru



ИНКЛЮЗИВНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 3702

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ВОСПРИЯТИЯ КАК КОМПЕНСАТОРНЫЙ МЕХАНИЗМ СЛУХОВОЙ РЕЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ

Е.В. Лучина

Аннотация. В статье выявлена индивидуальная природа слуховой рецепции, впервые введено понятие индивидуального стиля слуховой рецепции, обосновано его компенсирующее действие, описаны два типа индивидуального стиля и выявлены компенсаторные стратегии, обеспечивающие эффективность слуховой рецепции в условиях повышенной трудоёмкости деятельности. Материалы статьи представляют практическую ценность для педагогического процесса, так как позволяют снабдить студентов, начинающих изучение иностранного языка и испытывающих разнохарактерные трудности аудирования, индивидуальным набором компенсаторных элементов для их преодоления.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, индивидуальный стиль слухового восприятия, слуховая рецепция, компенсаторные стратегии, обучение иностранному языку, обучение слуховой рецепции.

THE INDIVIDUAL STYLE OF AUDITORY PERCEPTION AS A COMPENSATORY MECHANISM OF AUDITORY RECEPTION STUDENTS

E. Luchina

Abstract. The article reveals the individual nature of auditory reception. The notion of individual style of auditory reception is introduced, its compensatory action is proved and two types of the individual style are described. Compensatory strategies which ensure the effectiveness of auditory reception under conditions of high intensity are identified. The article is of practical value for the educational process as it provides the beginning of the students' foreign language study and the experiencing of the diverse difficulties in listening with individual compensatory strategies to overcome them.

Keywords: individual style, individual style of auditory perception, auditory reception, compensatory strategies, foreign language teaching, teaching auditory reception.

Слуховая рецепция иноязычной речи является одним из первоначальных этапов слухового восприятия. Ввиду таких специфических характеристик, как быстротечность, необратимость, невозможность фиксации, слабая пропускная способность звукового канала, а также реактивность и невыраженность характера протекания, она представляет определённые трудности для студента-реципиента и требует напряжённой психической деятельности. Результаты исследования ошибок, допущенных обучаемыми в процессе слухового восприятия иностранного языка, позволяет сделать вывод, что для каждого реципиента характерен *индивидуальный набор ошибок*, обусловленный специфическими физиологическими, психологическими особенностями реципиента, а также различиями в степени овладения им иностранным языком, в том числе способностью к слуховому восприятию. Данный вывод позволяет говорить об

индивидуальном стиле слухового восприятия (далее – ИССВ) студентов, который рассматривается как структурный элемент индивидуального стиля деятельности (далее – ИСД). Определение индивидуального стиля деятельности М.А. Холодной [5, с. 39] даёт возможность описать ИССВ как систему индивидуально своеобразных целесообразных приёмов и способов, при помощи которой студент воспринимает иноязычную речь на слух. Стремясь достичь цели, он опирается на сильные стороны своей способности принимать звуковые сигналы, при этом как бы защищаясь от возможного действия своих слабых сторон. Поскольку индивидуальный стиль слухового восприятия функционирует в режиме компенсации недостающих или препятствующих продуктивной самореализации индивидуальных физиологических и психических свойств, его можно рассматривать как *компенсаторный механизм*, специфичный для каждого реципиента.

Так как термин «слуховая рецепция» предполагает процесс приёма информации, поступающей слуховым путём, с помощью различных слуховых, зрительных и моторных рецепторов, её переработки и сличения со слухомоторными образами, ИССВ отдельно взятого реципиента приобретает в данном процессе следующие особенности:

- особенности функционирования физиологических механизмов слухового и зрительного восприятия (ушной раковины, среднего уха, слухового нерва, зоны больших полушарий, произносительного аппарата и т.д.);

- особенности функционирования психофизиологических механизмов речевосприятия (речевого слуха, памяти, внимания, внутреннего проговаривания, вероятностного прогнозирования и т.д.);

- особенности психологического состояния реципиента (психологическое состояние на момент рецепции, возрастная и гендерная принадлежность, темперамент и т.д.);

- особенности когнитивного стиля восприятия.

Многочисленные исследования ИСД (М.А. Холодная, М.К. Кабардов) позволяют определить следующие формально-динамические параметры ИССВ:

- развитость всех видов речевого слуха (фонетического, фонематического и интонационного);

- сформированность перцептивной базы иностранного языка;

- функционирование речепроизносительного аппарата;

- продуктивность слуховой памяти;

- развитость произвольного и произвольного вида запоминания;

- активность/инактивность, хорошо улавливаемые по внешним признакам: инициативности, репликам, жестикуляции, эмоциональным реакциям;

- реактивность/инертность (быстрота и яркость возникновения реакций);

- количество времени, затраченного на восприятие и переработку слухового сигнала.

С учётом данных параметров возможно выделить основные *типы ИССВ*, рассмотреть их особенности и разработать индивидуальный реестр компенсаторных стратегий и умений применительно к различным типам ИССВ. При этом необходимо отметить, что вектор слуховой компенсаторной компетенции будет действовать в двух направлениях:

- компенсации недостаточно развитых физиологических и психологических механизмов слухового восприятия;

- преодоления сложностей слуховой рецепции, порождающих ошибки различного характера.

Первый тип ИССВ, названный рабочим термином «продуктивный», характеризуется следующими формально-динамическими признаками:

- правильное функционирование физиологических механизмов слухового и зрительного восприятия;

- высокая продуктивность работы психофизиологических механизмов слухового восприятия;

- действенность, хорошо улавливаемая по внешним признакам: инициативности, репликам, жестикуляции, эмоциональным реакциям;

- высокая реактивность (быстрота и яркость возникновения реакций);

- короткое время для приёма звукового сигнала.

Студенты, обладающие продуктивным типом, более активны и инициативны в восприятии иноязычной речи. Обладая хорошей слуховой памятью и произвольным видом запоминания, они быстрее схватывают и узнают звуковые сигналы.

Следует отметить, что даже студенты продуктивного типа ИССВ совершают ошибки при слуховом восприятии, так как недостаточный уровень сформированности перцептивной базы изучаемого языка, т.е. целостных акустико-артикуляционных навыков, не позволяет им корректно воспринимать звучащую речь.

Для *второго типа ИССВ* – «непродуктивного» – характерны:

- недостаточное развитие и функционирование отделов слухового и речепроизносительного аппаратов (врождённые и приобретённые дефекты);

- слабо выраженная продуктивность психофизиологических механизмов речевосприятия (неразвитый речевой слух, недостаточный объём слуховой памяти, отсутствие внимания, недостаточная сформированность акустико-артикуляционных навыков);

- психологические трудности реципиента (инертность, медлительность в действиях, трудность выбора языковых средств, трудность замещения их невербальными средствами, внешняя

инактивность и, следовательно, боязнь не понять собеседника, низкая самооценка своих аудитивных способностей);

– затрачивание большего времени на сличение и переработку звукового сигнала.

По мнению исследователей, такие характеристики непродуктивного типа, как инертность, медлительность в действиях, недостаточная выраженность слуховой памяти, создают большие трудности в восприятии иноязычной речи на слух (М.К. Кабардов). Преодолеть данные трудности способны элементы компенсаторной компетенции, в том числе компенсаторные стратегии.

Как показывают имеющиеся источники (Н.В. Языкова, М.Р. Коренева), к компенсаторным стратегиям относят стратегии достижения, уклонения, лингвистические и паралингвистические стратегии. Применительно к процессу слуховой рецепции речь может идти о таких компенсаторных стратегиях или «способах речевой и неречевой деятельности» [7, с. 27], которые восполняют недостаточно развитые физиологические и психологические механизмы слухового восприятия, а также помогают преодолевать трудности вышеназванного процесса. К ним относятся следующие компенсаторные стратегии:

- 1) стратегии достижения цели;
- 2) стратегии уклонения;
- 3) стратегии поддержания механизмов слухового аппарата в рабочем состоянии;
- 4) стратегии антиципации;
- 5) стратегии положительного переноса;
- 6) стратегии преодоления психических барьеров;
- 7) стратегия использования опор различных модальностей;
- 8) стратегии аппроксимации;
- 9) стратегия планирования;
- 10) стратегия прогнозирования.

Применение некоторых из перечисленных слуховых компенсаторных стратегий достаточно актуально для преодоления различных слабых сторон ИССВ.

У реципиентов, испытывающих трудности физиологического характера, вследствие отклонений в строении и функционировании слухового аппарата, происходит искажение звуковых сигналов, ухудшение первоначального акустического анализа. Для компенсации недостаточного развития и функционирования отделов

слухового и речепроизводительного аппаратов актуально применение следующих стратегий:

1) *стратегии поддержания отделов слухового аппарата в рабочем состоянии*, что подразумевает проведение регулярных гигиенических мероприятий, мер по укреплению иммунитета, отсутствие громких нагрузок;

2) *стратегия использования опор различных модальностей*: (акустической, кинестезической, зрительной). Это объясняется тем, что индивид с нормальной слуховой функцией в благоприятных для восприятия условиях преимущественно оперирует акустической информацией, а осложнение условий восприятия либо патология слуха делают очевидным факт использования информации других модальностей. К опорам относят:

- аудиовизуальные и визуальные (названия, изображения, чтение по губам);
- вербальные и невербальные (паралингвистические: интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика; экстралингвистические: стук в дверь, смех, плач, различные шумы; кинетические: жесты, мимика, контакт глаз и проксимические: позы, телодвижения, дистанция [3, с. 41 – 42], а также различные «эмоциональные подкрепления» [6, с. 203].

3) *стратегии уклонения*, которые предполагают использование умений: опускать не воспринятые вовремя на слух единицы звучащей речи, абстрагироваться от сложных участков, не заикаться на незнакомом материале, что крайне важно для преодоления физиологических трудностей реципиента, а также лингвистических трудностей слуховой рецепции.

При слабо выраженной продуктивности психофизиологических механизмов речевосприятия возможно применение компенсаторных стратегий *самостоятельной и автономной деятельности студентов*, позволяющей:

- развить психофизиологические механизмы восприятия на слух;
- закрепить акустико-артикуляционные образы в памяти;
- сформировать слуховые ассоциации, навыки;
- проговорить их во внутренней речи;
- сформировать автоматизмы, например, путём имитации звуковых единиц, акцента на подражание, дрессуры, «дрилла» и т.д.

К видам данной деятельности можно отнести чтение вслух, внутреннее проговаривание, регулярное прослушивание подкастов, преимущество которых состоит в свободе выбора времени и места их проведения.

При наличии *психологических трудностей* важная роль отводится компенсаторной *стратегии преодоления психологических барьеров* (Н.В. Агеева). Чаще всего в качестве причин, вызывающих психологические барьеры в процессе обучения в вузе, методисты называют слабую познавательную мотивацию, неготовность к самостоятельной деятельности, недостаток знаний, умений, способностей, самообладания, дефицит воображения, несовершенство процессов восприятия и мышления» [1, с. 65]. Стратегии преодоления психологических барьеров основаны на использовании развивающих технологий обучения, разнообразных Интернет-ресурсов (подкастов), способствующих снятию психоэмоционального напряжения, устранению когнитивных преград при восприятии иноязычной речи на слух, проявлений скованности и неуверенности в себе, усилению мотивации к изучению иностранного языка.

Названные стратегии тесным образом переплетаются со *стратегиями достижения цели* слуховой рецепции (корректного приёма звукового сигнала и его сличения с имеющимся акустико-артикуляционным образом), которые предполагают формирование внутренней мотивации, самонастрой на активность, инициативность, внимание, в итоге на успешность процесса. К названным стратегиям относят:

- стратегию продолжения контакта (переспрос, просьба, вербальное и невербальное сообщение продуценту речи о несостоявшемся или неполном (неточном) восприятии звукового сигнала, уточнение воспринимаемой информации);

- стратегию обращения за помощью.

Стратегии достижения цели позволяют реципиенту преодолеть не только психологические (инертность, медлительность), но и психофизиологические (отсутствие внимания) слабости своего ИССВ.

Стратегии фонематической антиципации, положительного переноса,

аппроксимации относятся к лингвистическим компенсаторным стратегиям и позволяют справиться с такими лингвистическими трудностями слуховой рецепции, как фонетические, грамматические, лексические и др.

Стратегия антиципации в слуховом восприятии речи подразумевает, по мнению исследователей, предвидение элементов фонетической последовательности на основе «априорной вероятности их появления в апперципируемом целом» [2, с. 118]. Иначе говоря, элементы, последующие за данным элементом, реципиенты воспринимают как фонетическую сочетаемость, характерную для данного языка.

Стратегии положительного переноса предполагают пользование родным и другими иностранными языками (С.А. Крекнин, М.Н. Горанская, Н.В. Языкова, М.Р. Коренева), например, использование ассоциаций, аналогий, сравнений языков (А.В. Иванов).

Стратегия аппроксимации реализуется в использовании родовых понятий, слов-субститутов (Н.В. Языкова, М.Р. Коренева) при звуковом приёме иноязычной информации.

Перечисленные компенсаторные стратегии позволяют, с одной стороны, преодолеть физиологические, психофизиологические и лингвистические трудности слуховой рецепции, с другой стороны, компенсировать слабости индивидуального стиля слухового восприятия иноязычной речи.

Материалы данного исследования позволяют сделать следующие выводы:

- природа слуховой рецепции каждого реципиента индивидуальна и зависит от его физиологических и психологических особенностей;

- для преодоления трудностей слуховой рецепции реципиента следует снабдить индивидуальным набором компенсаторных стратегий.

Данные выводы представляют практическую ценность для педагогического процесса, так как позволяют планировать и прогнозировать обучающие действия по формированию у студентов индивидуальных компенсаторных стратегий, направленных на восполнение недостаточного языкового и речевого опыта, что особенно актуально на раннем этапе изучения иностранного языка.

Литература:

1. Агеева Н.В. Развитие познавательной активности студентов как способ преодоления психологических барьеров при аудировании. [Электронный ресурс] // Теория и методика преподавания. – 2008. – С. 65-73. Режим доступа: CyberLeninka.ru>article...poznatelnoy-aktivnosti
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Зиновьева С.А. Формирование компенсаторной компетенции у студентов неязыкового вуза // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / Под ред. М.К. Колковой. – СПб.: Каро, 2007. – С. 40-51.
4. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: Автореф. канд. дис. – М.: 1983.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. / Холодная М.А. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
6. Хохлова Л.А. Гендерные особенности межполушарного взаимодействия при восприятии иноязычной речи / Л.А. Хохлова // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 6(85). – С. 200-203.
7. Языкова Н.В. Методика формирования компенсаторных умений говорения в общеобразовательной школе / Языкова Н.В., Коренева М.Р. // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 26-32.

Сведения об авторе:

Лучина Елена Вячеславовна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ, аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ, e-mail: le210594@yandex.ru

Data about the author:

E. Luchina (Moscow, Russia), senior professor at the Department of French Language and Lingvodidactics of the Institute of Foreign Languages of Moscow City Teacher Training University; postgraduate student at the Department of French Language and Lingvodidactics of the Foreign Languages Institute of Moscow City Teacher Training University, e-mail: le210594@yandex.ru



УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II – III УРОВНЯ

Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур

Аннотация. Представленное исследование посвящено изучению преобладающего уровня сформированности звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи. На этапе констатирующего эксперимента, результаты которого приведены в статье, мы определили, каким образом проявляются недостатки звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием слова и какой из них является доминантным среди выборки, имеющей II – III уровня речевого недоразвития.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, звук, слог, структура слова.

THE FEATURES OF SOUND AND SYLLABIC STRUCTURE OF WORDS OF PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF II – III LEVEL

T. Korotovskikh, Y. Pyashkur

Abstract. The article deals with the investigation of the prevailing level of development of sound and syllable structure of words of children with general underdevelopment of speech. At the stage of ascertaining experiment the results of which are given in the article the authors determine the way the defects of the sound and syllable structure of words of children with general underdevelopment of speech arise; the authors also define the dominant among the samples of II – III level of speech underdevelopment.

Keywords: general underdevelopment of speech, sound, syllable, word structure.

Р.Е. Левина под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимает такую форму речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [4].

ОНР является распространённым нарушением у детей. Ученые, занимавшиеся изучением этой проблемы, отмечают стойкость данного дефекта и низкую динамику его преодоления. Поэтому недостатки речи у детей с системными речевыми расстройствами встречаются как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте.

Развитие звуко-слоговой структуры речи, является предметом исследований в таких областях науки, как: психология, лингвистика, психолингвистика, логопедия.

Изучение онтогенетических основ позволило выявить закономерности становления процессов восприятия и воспроизведения звуко-слоговой структуры слова у детей разного возраста (Е.А. Аркин, Е.Н. Винарская, А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.) [3].

Проблема усвоения слогового состава слова детьми с нарушенной речевой

деятельностью, типология нарушений слоговых и ритмических составляющих слова, пути преодоления имеющихся нарушений представлены в работах специалистов различных научных областей (З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Н.Ю. Сафонкина и др.) [1, 2, 3].

В работах О.Е. Грибовой, Р.И. Лалаевой, А.К. Марковой, И.Н. Садовниковой, Т.Б. Филичевой выявлена взаимосвязь процессов слогового оформления слова с усвоением его звукового состава, лексико-грамматических категорий, формированием фонемного анализа. Нарушения звуко-слоговой структуры слова являются стойкими проявлениями и относятся к одному из основных диагностических показателей, который определяет не только наличие общего недоразвития речи, но и степень его выраженности (Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) [3, 5, 6].

В отечественной литературе широко представлено исследование слоговой структуры у детей с системными нарушениями речи. А.К. Маркова определяет слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени

сложности [3]. Слоговая структура слова характеризуется четырьмя параметрами: 1) ударностью, 2) количеством слогов, 3) линейной последовательностью слогов, 4) моделью самого слога.

Т.А. Ткаченко утверждает, что именно нарушение слоговой структуры слов является ключевым симптомом наличия ОНР у ребенка, а отсутствие искажений слогового состава слова позволяет усомниться в этом [5].

Нарушения слоговой структуры по-разному видоизменяют слоговой состав слова. Четко выделяются искажения, состоящие в выраженном нарушении слогового состава слова. Слова могут быть деформированы за счет:

1. *Нарушения количества слогов:*

а) *Элизия* – сокращение (пропуск) слогов: «моток» (молоток).

б) *Итерации* – увеличение числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных («тарава» – трава).

2. *Нарушения последовательности слогов в слове:* перестановка слогов в слове («деворе» – дерево); перестановка звуков соседних слогов («гебемот» – бегемот).

3. *Искажения структуры отдельного слога* – сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый («капуста» – капуста); слог со стечением согласных – в слог без стечения («тул» – стул); вставка согласных в слог («лимонт» – лимон).

4. *Антиципации*, т.е. уподобления одного слога другому («пипитан» – капитан; «вевесипед» – велосипед).

5. *Персеверации* (от греческого слова «упорствую»). Это инертное застревание на одном слоге в слове («па-нанама» – панама;

«ввалабай» – воробей).

6. *Контаминации* – соединения частей двух слов («холодильница» – холодильник, хлебница).

Все перечисленные виды искажений слогового состава слова очень распространены у детей с ОНР. Данные нарушения встречаются у детей на разных (в зависимости от уровня развития речи) ступенях слоговой трудности. Задерживающее влияние слоговых искажений на процесс овладения речью усугубляется еще и тем, что они отличаются большой стойкостью [6].

С целью определения уровня сформированности звуко-слогового состава слова у детей 4 – 5 лет мы провели констатирующий эксперимент на базе МКДОУ № 17 комбинированного вида города Шадринска, в средней речевой группе № 11.

В нем приняли участие 10 детей: 9 мальчиков и 1 девочка, которые имеют логопедическое заключение – общее недоразвитие речи: 3 ребенка – ОНР II уровня; 4 ребенка – ОНР III уровня; 2 ребенка – ОНР III уровня, стертая дизартрия; 1 ребенок – ОНР III уровня, дизартрический компонент.

Для обследования слоговой структуры слова у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II – III уровня были использованы авторские методики Е.Ф. Архиповой, Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной. Также использовался альбом О.Б. Иншаковой для обследования состояния звукопроизношения.

По первой серии заданий, которые направлены на обследование сопряженного произношения слов различной структурной сложности, мы получили следующие результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Сводные данные обследования сопряженного произношения слов различной структурной сложности детей с ОНР II – III уровня

№ п.п.	Имена детей	Данные, полученные в ходе обследования	
		баллы	уровни
1	Кирилл Х.	11 баллов	Средний
2	Таня П.	13 баллов	Средний
3	Максим И.	11 баллов	Средний
4	Алина Г.	11 баллов	Средний
5	Таня Б.	13 баллов	Средний
6	Заур П.	6 баллов	Низкий
7	Денис П.	13 баллов	Средний
8	Таня Ч.	12 баллов	Средний
9	Коля Г.	11 баллов	Средний
10	Трофим Д.	15 баллов	Высокий

Как видно из таблицы 1, у 10% испытуемых (1 человек – Заур П.) отмечается низкий уровень выполнения задания по сопряженному произношению, у 80% (8 человек) – средний уровень, и у 10% (1 человек – Трофим Д.) – высокий уровень.

Трофим Д., получивший высокий уровень сопряженного произношения слов различной структурной сложности, с заданием справился без ошибок, инструкцию выслушал до конца, не просил помощи от логопеда.

Дети, получившие по результатам обследования, средний уровень сопряженного произношения слов различной структурной сложности с заданием справлялись медленно, допускали значительные ошибки (искажения слоговой структуры), такие как: а) сокращение слогов: трактор — «тарактор»; регулировщик – «легулиовщик»; б) опускание: милиционер – «миценер»; в) упрощение слогов: барабан – «балабан»; г) уподобление слогов: пистолет – «пистоет». В среднем дети набрали от 11 до 13 баллов.

Заур П. (его результаты соответствуют низкому уровню сопряженного произношения

слов различной структурной сложности) с заданием почти не справился. Инструкцию до конца не дослушал, к предложенным заданиям интереса не проявил. В целом у ребенка очень избирательное общение, которое зависит от настроения ребенка. Ребенок плохо понимает русский язык, так как близкие с ребенком говорят только на азербайджанском языке, что крайне осложняет овладение русским языком.

В таблице 2 представлены результаты обследования отраженного произношения слов различной структурной сложности детей с ОНР II – III уровня.

Как видно из таблицы 2, у 50% испытуемых (5 человек) отмечается низкий уровень выполнения задания по отраженному произношению, и у 50% (5 человек) – средний уровень, высокий уровень не продемонстрировал ни один из обследуемых детей. В процессе выполнения задания дети допускают следующие ошибки: а) упрощение слогов: гнездо – «гнезно»; велосипед – «весопед»; б) опускание слогов: сорока – «соока»; малина – «маина».

Таблица 2. – Сводные данные обследования отраженного произношения слов различной структурной сложности детей с ОНР II – III уровня

№ п.п.	Имена детей	Данные, полученные в ходе обследования	
		баллы	баллы
1	Кирилл Х.	3 баллов	Низкий
2	Таня П.	11 баллов	Средний
3	Максим И.	5 баллов	Низкий
4	Алина Г.	5 баллов	Низкий
5	Таня Б.	11 баллов	Средний
6	Заур П.	3 баллов	Низкий
7	Денис П.	11 баллов	Средний
8	Таня Ч.	11 баллов	Средний
9	Коля Г.	5 баллов	Низкий
10	Трофим Д.	11 баллов	Средний

В таблице 3 представлены результаты обследования восприятия лексических единиц детей с ОНР II – III уровня. Как видно из таблицы 3, у 40% испытуемых (4 человек) отмечается низкий уровень выполнения задания по восприятию лексических единиц, у 40% (4 человек) – средний уровень и у 20% (2 ребенка) высокий уровень выполнения задания по восприятию лексических единиц.

Дети, получившие средний уровень выполнения задания по восприятию лексических единиц, допускали трудности при завершении начатого слова до конца без опоры на предметные картинки, но когда

предлагалась картинка и речевой материал, ребенок мог закончить начатое слово до конца. Дети легко справлялись в определении длины слова.

Дети, получившие низкий уровень выполнения задания по восприятию лексических единиц, допускали трудности при определении акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду, также не могли определить, куда падает ударение (в начале, в середине или в конце слога), не могли определить наличие или отсутствие ритмического искажения в слове. Ниже в таблице 4 представлены сводные данные,

полученные в ходе обследования слоговой структуры слова детей с ОНР II – III уровня.

Таблица 3. – Сводные данные обследования восприятия лексических единиц детей с ОНР II – III уровня

№ п.п.	Имена детей	Данные, полученные в ходе обследования	
		баллы	баллы
1	Кирилл Х.	5 баллов	Низкий
2	Таня П.	14 баллов	Средний
3	Максим И.	15 баллов	Высокий
4	Алина Г.	7 баллов	Низкий
5	Таня Б.	13 баллов	Средний
6	Заур П.	2 баллов	Низкий
7	Денис П.	15 баллов	Высокий
8	Таня Ч.	12 баллов	Средний
9	Коля Г.	7 баллов	Низкий
10	Трофим Д.	13 баллов	Средний

Таблица 4. – Сводные данные, полученные в ходе обследования слоговой структуры слова детей с ОНР II – III уровня

Название блока диагностической методики	Данные
Данные обследования сопряженного произношения слов различной структурной сложности	Высокий уровень – 10%
	Средний уровень – 80%
	Низкий уровень – 10%
Данные обследования отраженного произношения слов различной структурной сложности	Высокий уровень – нет
	Средний уровень – 50%
	Низкий уровень – 50%
Данные обследования восприятия лексических единиц	Высокий уровень – 20%
	Средний уровень – 40%
	Низкий уровень – 40%

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что у большинства детей с ОНР II – III уровня слоговая структура слова сформирована на среднем уровне.

При исследовании звукопроизношения детей среднего дошкольного возраста с ОНР II – III уровня были получены следующие результаты, представленные в таблице 5.

Таблица 5. – Исследование состояния звукопроизношения детей с ОНР II – III уровня

Имя ребенка	Кирилл Х.	Таня П.	Максим И.	Алина Г.	Таня Б.	Заур П.	Денис П.	Таня Ч.	Коля Г.	Трофим Д.
С	+	+	+	Ш	+	+	+	+	С	+
С'	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-
З	Δ	+	+	Т	+	огл	+	С	В	З'
З'	Δ	+	+	Т	+	огл	+	С	-	+
Ц	С	-	+	+	+	огл	+	С	С'	-
Ш	С	-	Т	Δ	С	С'	С	С	С'	-
Ж	З	-	З	Δ	З'	З'	З	с/з	С'	-
Ч	-	-	С	Δ	Δ	Т'	Т'	ТЦ	Т	-
Щ	-	-	С	С'	-	С'	С'	С'	-	-
Р	-	-	-	Л	Л'	Л'	Δ	Л'	-	-
Р'	-	-	-	Л'	Л'	Л'	-	Л	-	-

Л	-	-	-	Δ	+	Л'	В	Δ	-	-
Л'	-	-	-	+	+	+	+	+	-	
ј	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
М	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Н	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Б	+	+	+	+	см	+	+	Б'	+	+
Д	+	+	+	+	+	+	+	Д'	+	+
В	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
К	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
К'	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Г	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Г'	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Х	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Х'	+	+	+	+	+	+	Δ	+	+	+

Примечание: «+» – норма; «-» – звук отсутствует; «см» – смягчение звука; «Δ» – непостоянное произношение; «огл» – звук оглушается.

Проанализировав полученные результаты обследования звукопроизношения детей с ОНР II – III уровня можно сделать выводы, что наиболее нарушены группы свистящих и шипящих звуков, особенно их звонкие варианты, а также соноры.

Таким образом, в ходе обследования звуко-слоговой структуры слова у детей 4 – 5 лет с ОНР II – III уровня были выявлены особенности нарушений звуко-слоговой структуры слова: элизия — сокращение (пропуск) слогов: «кадаш — каранда», итерации — увеличение числа слогов за счет добавления слогаобразующей гласной в том

месте, где имеется стечение согласных («тарактор» — трактор). В основном у детей возникали трудности при произнесении предложений с большой концентрацией сложных слов и при определении наличия и отсутствия структурного искажения в слове. Дети не смогли определить акцентно выделяемые компоненты в слоговом ряду; отмечались трудности при завершении начатого слова до конца; при сопряженном произнесении слов допускали искажения слоговой структуры (сокращение, опускание, уподобление, упрощение слогов).

Литература:

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. – СПб.: Детство-пресс, 2001.
2. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с общим недоразвитием речи. Картинный материал для проведения игр. – Изд-во: Книголюб, 2008.
3. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым структурированием детьми с ОНР // Автореф. дис ... канд. пед. наук. – М., 1963.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967.
5. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4 – 6 лет. Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – М., 2002.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2008.

Сведения об авторах:

Коротовских Татьяна Владимировна (г. Сургут, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета.

Пяшкур Юлия Сергеевна (г. Шадринск, Россия), старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Шадринского государственного педагогического института, e-mail: dolgix_y-1485@mail.ru

Data about the authors:

T. Korotovskikh (Surgut, Russia), candidate of psychological sciences, assistant professor at the Department of Pedagogical and Special Education of Surgut State Pedagogical University.

Yu. Pyashkur (Shadrinsk, Russia), senior educator at the Department of Correctional Pedagogy and Social Psychology of Shadrinsk State Pedagogical Institute, e-mail: dolgix_y-1485@mail.ru

УДК 376.4

ПРОФИЛАКТИКА ВЕРБАЛЬНОЙ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ТНР)

С.Ю. Кондратьева

Аннотация. В статье обращается внимание на значение математического развития для детей дошкольного и школьного возраста. Дается определение дискалькулии, выделяются факторы риска предрасположенности к вербальной дискалькулии. Определяются значимые направления коррекционной работы для профилактики данного нарушения у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В статье представлена последовательность и содержание коррекционной работы по профилактике вербальной дискалькулии у детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: дискалькулия, вербальная дискалькулия, тяжелые нарушения речи, профилактика дискалькулии, коррекция дискалькулии.

THE PREVENTION OF VERBAL DYSCALCULIA OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

S. Kondratieva

Abstract. The article draws attention to the importance of the development of mathematical abilities of children of preschool and school age. The article suggested the definition of dyscalculia; the author highlights the risk factors predisposing to verbal dyscalculia. The author determines the important areas of correctional work for the prevention of verbal dyscalculia of preschool children with severe speech disorders, as well as the author provides the sequence and content of the remedial work.

Keywords: dyscalculia, verbal dyscalculia, severe speech disorders, prevention of dyscalculia, correction of dyscalculia.

Математика, как учебный предмет, является фундаментом современного образования, т.к. вносит вклад в формирование общей культуры, служит опорой для усвоения практически всех учебных дисциплин. Наша жизнь в той или иной степени наполнена математическими знаниями, необходимостью совершать счетные операции, ориентироваться в пространстве и времени. Математика – это мощный фактор интеллектуального развития ребенка, формирования его познавательных и творческих способностей. Известно, что от эффективности математического развития ребенка в дошкольном детстве зависит его успешность обучения математике в начальной школе.

Основная цель занятий математикой – дать ребенку ощущение уверенности в своих собственных силах, основанное на том, что мир имеет свой порядок и потому постижим и предсказуем для человека. Целенаправленное математическое развитие ребенка-дошкольника предполагает, прежде всего, воспитание у него привычки аргументировать свои действия. Это возможно только в процессе постоянного познания и взаимодействия с окружающим его миром. Именно формированию логического мышления ребенка дошкольника в наибольшей степени способствует изучение начал математики.

Занятия по развитию элементарных математических представлений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) должны носить комплексный характер, позволяющий развивать не только математические, но и универсальные способности – рефлексивность, коммуникативность, самооценку, творческое воображение, умение решать проблемные ситуации и др. [1].

Отсутствие речи у дошкольников с ТНР не может не отразиться на овладении и математическими знаниями и умениями. У детей с речевыми нарушениями, как правило, запаздывает сенсорное развитие, не возникает самостоятельная ориентировка в окружающей обстановке, времени и др.

Дискалькулия – это частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, процессов приема и переработки сенсорной информации и, с другой, «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики [3].

Один из видов дискалькулии (по классификации L. Kosć) – вербальная дискалькулия проявляется в нарушении словесного обозначения математических понятий. В процессе проводимого нами

исследования были выделены факторы риска предрасположенности к вербальной дискалькулии: нарушение словесного обозначения математических понятий, цвета, формы, величины предметов; несформированность количественных представлений, пространственного восприятия; зрительной и слуховой памяти; непонимание связи цифр, обозначающих число, с его вербальным обозначением.

Соответственно, для профилактики вербальной дискалькулии были выделены следующие значимые направления коррекционной работы: формирование восприятия цвета формы, величины, пространственных и количественных представлений; закрепление математических представлений в активной речи; формирование понимания и употребления в речи специальных математических терминов; развитие зрительной и слуховой памяти; овладение лексико-грамматическим строем речи [2].

Доказано, что усвоение ребенком дошкольного возраста элементарных математических представлений происходит в определенной социальной среде под воздействием различных факторов [4]. Микросредой для развития ребенка дошкольного возраста, в том числе и его математических представлений, является, прежде всего, семья, в которой в процессе подражания близким ребенок приобретает свой собственный жизненный опыт. Известно, что первоначальное употребление дошкольником слов-числительных возникает как подражательный акт. Числительные, усвоенные от взрослых, становятся носителями стандартной совокупности, определяющей множественность тех или иных групп конкретных предметов, т.е. превращается в счет [5].

В связи с этим для родителей были созданы методические рекомендации по профилактике вербальной дискалькулии, а именно: целесообразно, чтобы взрослые как можно чаще производили счетную деятельность в присутствии детей, устанавливали отношения сходства, различия между объектами, используя в своей речи слова «такой же», «одинаковые», «не такой», «разные». Обращать внимание детей на то, что предметы, их окружающие, имеют свое расположение в пространстве, и использовать термины: вверху, внизу, впереди, сзади, перед, за, между и т.д. Осуществляя классификацию, сериацию по определенному признаку, использовать в своей речи понятия, отражающие форму, цвет, величину, пространство, время и т.д. Учить с детьми считалки и использовать их в

игровом опыте детей. Заучивать стихи с математическим содержанием и предлагать их рассказывать своим сверстникам. Сочинять сказки с математическим содержанием и т.п.

При посещении детьми образовательного учреждения, задания по профилактике дискалькулии целесообразно включать в различные виды деятельности, в соответствии с программными требованиями. Задачей в младшей группе дошкольного образовательного учреждения является формирование понимания того или иного слова (математического термина). Любой вновь вводимый термин, например, «много», «мало» и т.д. должны произноситься взрослым много раз в различных игровых или других ситуациях взаимодействия с ребенком. Необходимо постоянно поощрять ребенка, который использует в своей речи новые математические термины. Использование термина ребенком в речевых высказываниях должно быть сначала в специально подготовленных взрослым ситуациях. В средней группе задача становится более сложной – умение употреблять эти термины в активной речи. Педагоги группы сопровождения (логопед, воспитатель, музыкальный руководитель, физкультурный работник) на своих занятиях создают ситуации, которые вызывают у ребенка необходимость использования математических терминов. Это могут быть дидактические игры, игры с правилами, ответы на вопросы, отгадывание загадок, ребусов и т.п. Дошкольник старшего возраста должен иметь представление о свойствах предметов, замечать и отражать в своей речи изменения, связи и зависимости групп предметов, чисел, величин. Владеть способом воссоздания геометрических фигур, проявлять заинтересованность в содержании и результате интеллектуальных игр, пользоваться условными обозначениями, мерками, чертежными инструментами [6].

Например, используя игру, как основной вид деятельности в дошкольном возрасте, целесообразно предлагать образцы речевых конструкций, выбирая для этого увлекательную, эмоциональную и доступную форму подачи материала. После выполнения игрового упражнения целесообразно предлагать дошкольнику рассказывать о том, что и как он выполнил. Постепенно игровая деятельность позволяет развивать у дошкольников представления о многообразии действий с различными множествами предметов, формируя опыт выполнения предметных действий, расширяется пассивный и активный словарь за

счет слов, обозначающих наименования множеств, свойства предметов и т.д.

Специфика обучения математике такова, что от действия с реальными множествами ребенок дошкольного возраста постепенно переходит к манипулированию сверхабстрактными для него понятиями. Известно, что абстрактное содержание понятий фиксируется знаками и словами.

В логопедической работе по профилактике вербальной дискалькулии рекомендуется использовать познавательное, эмоциональное и воспитательное значение художественных произведений. Литературное произведение как средство математического развития рассматривается в единстве содержания и художественной формы. При выборе художественного произведения необходимо учитывать уровень развития связной речи дошкольников с ТНР и сформированности математических представлений. Например, у детей шестого года жизни совершенствуется процесс восприятия и эмоционального освоения художественных произведений, они уже свободнее ориентируются в литературном материале, у них расширяется словарный запас, формируются навыки словоупотребления, усиливается внимание и интерес к слову. Новые слова в тексте, термины и обороты дети осваивают интенсивнее.

Литературные произведения используются и для того чтобы научить детей отличать задачу от рассказа. К этой работе можно приступать при условии приобретения детьми элементарных навыков решения задачи и умения понимать, называть и различать жанр литературного

произведения (рассказ, сказка, загадка, стихотворение). Для этого задачу и рассказ целесообразно строить на едином сюжете. Внимание детей с ТНР необходимо сосредотачивать на языковом материале текста задачи. Для этого текст задачи читается медленно и выразительно, разбирается содержание текста в вопросно-ответной форме. Вопросы, подготовленные педагогом, должны быть направлены на выделение основных моментов сюжетного действия, их последовательность, на математические термины, на понимание вопросительного слова и т.д. В процессе разбора целесообразно применять иллюстративный материал, помогающий понять содержание задачи. Дошкольников с речевыми нарушениями необходимо специально обучать пересказу текста задачи, используя для этого на начальных этапах иллюстративный материал и помощь педагога. Процесс обучения решению арифметических задач должен строиться с учетом оптимальных условий, побуждающих детей что-то сказать, решая задачу, сообщить ответ, спросить, выделить числительные, ключевые слова (антонимические пары) и т.п.

Ж.Ж. Руссо писал: «...чего не торопятся добиться, того добиваются обыкновенно наверняка и очень быстро». Следует помнить, что у каждого ребенка свой срок и свой час постижения. Необходимо постоянно поощрять все усилия ребенка и само его стремление узнать новое, научиться новому. Сравнить результаты работы ребенка можно только с его собственными достижениями, а не с достижениями других детей.

Литература:

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина и др. / Под ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 448 с.
2. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 121с.
3. Кондратьева С.Ю. Принципы и теоретические положения логопедической работы по

профилактике и коррекции дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи // Теория и практика общественного развития. – Краснодар. – 2015. – № 6. – С. 151-154.

4. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М.: Academia, 2000. – 415 с.

5. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

6. Смоленцева А.А., Суворова, О.В. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 112 с.

Сведения об авторе:

Кондратьева Светлана Юрьевна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, e-mail: kondr-svet@rambler.ru

Data about the author:

S. Kondratieva (St. Petersburg, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, assistant professor at the Department of Speech Training of Herzen State Pedagogical University, e-mail: kondr-svet@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316

ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОГО ИМИДЖА У БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА

Ф.Г. Мухаметзянова, А.Р. Насыбуллин, Д.Р. Саляхутдинова¹

¹Статья опубликована при поддержке АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0» по результатам Конкурса «Кооперация талантов»

Аннотация. В работе представлены результаты исследования процесса изучения, развития и формирования субъектного имиджа бакалавра в представлениях студентов ВУЗа. Были выявлены существенные характеристики имиджа у будущего бакалавра, которые рассматривались в представлениях студентов как обобщенная модель Я-образа субъекта восприятия. Субъектный имидж будущие бакалавры представляют как объект восприятия и субъект развития. Деятельность по созданию имиджа (ДСИ) – это диагностика социально-психологических особенностей имиджа бакалавра в представлении студента – будущего бакалавра и программа развития субъектного имиджа.

Ключевые слова: бакалавр, субъект восприятия, студент вуза, имидж будущего бакалавра, субъектный имидж будущего бакалавра, деятельность по созданию имиджа (ДСИ).

THE STUDY AND DEVELOPMENT OF SUBJECTIVE IMAGE OF THE FUTURE BACHELORS

F. Mukhametzyanova, A. Nasybullin, D. Salyakhutdinova

Abstract. The article deals with the results of the research of the processes of studying, development and formation of subjective image of bachelors in the university students' perception. The authors define the essential attributes of the image of the rising bachelors which in the students' perception were considered to be the expanded model of self-image of the subject of perception. The rising bachelors imagine the subjective image to be the object of perception and the subject of development. Image creating activity is a diagnostics of the social and psychological characteristics of the image of bachelor in the perception of the student – rising bachelor and the program of the subject image development.

Keywords: bachelor; perceiver; University student; image of the rising bachelor; subjective image of the rising bachelor; image creating activity.

Актуальность изучения имиджа бакалавра обусловлена тем, что в современных социально-экономических условиях в российском высшем образовании становятся востребованными вопросы формирования имиджа будущего профессионала. В связи с переходом на европейскую модель высшего образования возрастает интерес к изучению именно имиджа будущего бакалавра.

Изучение имиджа является предметом не только социальной психологии, но и междисциплинарных исследований. В целом имидж личности, является для социальной психологии феноменом социальной перцепции [3]. В то же время категория имиджа, являясь, прежде всего, феноменом социальной психологии, отражается в контексте социальной перцепции и через новые социально-психологические явления и процессы. К ним относится имидж студента, а

также такое новое социальное явление, как имидж бакалавра. Это связано с массовым переходом системы высшего профессионального образования на бакалавриат [2].

Современные студенты вуза – будущие бакалавры, являются одновременно и объектами, и субъектами социального восприятия. И от того, в какой мере у студентов сформированы представления об имидже бакалавра, зависит качество подготовки в вузе и эффективность их субъектной деятельности [2].

Для нашего исследования представлял интерес не только контекст изучения имиджа будущего бакалавра, но и процесс формирования индивидуального или субъектного имиджа. В русле исследований Е.Б. Перелыгиной это сопряжено с деятельностью по созданию субъектного

имиджа (ДСИ). В связи с чем мы использовали ряд анкет не только диагностического плана, но и развивающего субъектный имидж в процессе деятельности по созданию имиджа (ДСИ). От диагностики отбора показателей имиджа будущего бакалавра мы перешли к диагностике развития субъектного имиджа.

Об этом свидетельствуют и результаты исследования по использованию анкет развивающего плана. Структура анкеты выглядит следующим образом:

1. *Надо ли учиться создавать свой имидж бакалавра? Ответы типа:* а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

По результатам ответов 82,4% студентов испытывают потребность в деятельности по созданию имиджа студента – будущего бакалавра. Как было отмечено выше в исследовании Е.Б. Перелыгиной, это ДСИ. Этим ответом они подтверждают свою субъектную позицию и установку на профессионализм, т.е. установку на освоение программы бакалавриата через призму формирования имиджа бакалавра. Отрицательный ответ дали только 17,6% студентов.

2. *Способствует умение строить имидж Вашему профессиональному росту? Ответы типа:* а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

Из ответов студентов следует, что 70,6% респондентов связывают потребность в имидже с профессиональным ростом, 17,6% эту связь не видят, 11,8% – затруднились ответить. Это показывает, что процессы формирования потребности на профессионализм в ДСИ у студентов вуза находятся в процессе становления и развития.

3. *Вы заботитесь о том, как Вас воспринимают окружающие? Ответы:* а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

Ответы на этот вопрос распределились так: положительный ответ дали 70,6% студентов и далее; отрицательный – 23,5%; остальные 5,9% – затрудняюсь ответить.

Ответы на этот вопрос позволили выявить субъективный запрос на формирование имиджа. Коэффициент Пирсона показал корреляцию $r=0,56$ на уровне значимости (0,95) между субъективным запросом на формирование имиджа и стремлением к этому процессу, что свидетельствует о тесной взаимосвязи объективного и субъективного запроса на процесс развития имиджа.

4. *Что Вы считаете относительно необходимости установки по созданию имиджа:*

А. не надо создавать никакого имиджа: какая (какой) я есть, пусть таким меня и воспринимают. В жизни есть дела поважнее: а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

Первая серия ответов на этот комплекс вопросов выглядела следующим образом: около 23,5% студентов согласились с тем положением, что не надо создавать никакого имиджа (ответили – «да»). Около 47% наоборот считают, что надо создавать (ответ – «нет») и около 29,5% не ответили.

Б. Думать о своем имидже надо, но не стоит прилагать особых усилий, пусть этим занимаются политики и актеры, преподаватели: а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

Ответы распределились так: «да» – 29,5%; «нет» – 58,75%; не ответили – 11,75% студентов.

В. Каждому человеку надо формировать имидж и использовать его возможности: а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

Ответы на эту серию вопросов выглядели так: «да» – 70,6%; «нет» – 17,65%; затрудняюсь ответить – 11,75%.

5. *Для меня важно, чтобы другие одобряли мое поведение:* а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

Ответы на данные вопросы определяют общую стратегию представления Я-концепции: ориентация на внешние ориентиры. Ответы были следующие: «да» – 29,5%, «нет» – 47%, не ответили – 23,5%.

6. *Я чаще принимаю решения на основании того, что подумают другие:* а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

Общая стратегия представления Я-концепции: ориентация на оценки себя со стороны других.

Ответы были следующие: «да» – 5,9%; «нет» – 82,35%; не ответили – 11,75% студентов. Из ответов следует, что большинство студентов ориентированы на стратегию развития представлений в Я-концепции в контексте ориентации на оценки себя со стороны других.

7. *Я упорно работаю над задачей, если ее выполнение связано с общественным признанием:* а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

Ответы распределились следующим образом: да – 47%; нет – 17,65%; затрудняюсь ответить – 35,35% студентов.

Общая стратегия представления Я-концепции: ориентация индивидуальной активности на общественное признание. Из

ответов следует, что определенная часть студентов ориентируют свою индивидуальную активность на общественное признание. Однако общая стратегия представлений в Я-концепции еще находится в стадии становления.

Для уточнения уровня субъективного контроля мы провели опрос по методике УСК. Данная экспериментально-психологическая методика позволяет сравнительно быстро и эффективно оценить сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями. По шкале интернальности в области достижений (Ид) у наших студентов получился высокий результат. Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально-положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом добиваться своего в будущем. По шкале интернальности в области неудач (Ин) результаты получились низкими; это значит, что студенты склонны приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения. По третьей шкале, изучающей интернальность в области семейных отношений (Ис), получились также низкие результаты. Низкий Ис указывает на то, что субъект считает партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье. По шкале интернальности в области производственных

отношений (Ип) наши студенты получили высокий результат. Высокий Ип свидетельствует о том, что человек считает свои действия важным фактором в организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении и т.д. По последней шкале интернальности в отношении здоровья и болезни студенты получили средний результат. Они в достаточной мере считают себя ответственными за свое здоровье.

8. *Что может вам обеспечить имидж?*
Оцените по 5-балльной шкале.

По полученным данным, для студентов практически никакого значения не имеет такая цель создания имиджа, как потребность уподобления или возможность имитировать кого-либо. С одной стороны, преобладает потребность, детерминанта формирования имиджа, а с другой – целевая ориентированность имиджа. Согласно рейтингу и рангу потребностей, целевая ориентированность находится в следующем соотношении и порядке определения со стороны студентов. Степень корреляции между потребностью, детерминантой формирования имиджа (в виде рейтинг) и целевой ориентированностью имиджа (в виде ранга) выглядит следующим образом.

Степень взаимосвязи между потребностью в формировании имиджа и целевой ориентированностью имиджа отражены в таблице 1.

Таблица 1. - Взаимосвязь между потребностью в формировании имиджа и целевой ориентированностью имиджа

Потребность, детерминанта формирования имиджа (рейтинг)	Целевая ориентированность имиджа (ранг)	Степень корреляции
Потребность достижения	Стремление к власти	($r=0,78, p \leq 0,01$)
Потребность признания	Высокий социальный статус	($r=0,73, p \leq 0,01$)
Потребность в демонстративности	Привлечение внимания	($r=0,63, p \leq 0,01$)
Потребность в неприкосновенности	Защита от унижения	($r=0,54, p \leq 0,05$)
Потребность превосходства	Доказательство собственной значимости	($r=0,47, p \leq 0,05$)
Потребность доминирования	Влияние на других	($r=0,43, p \leq 0,05$)
Потребность почитания	Сходство с лидером	($r=0,41, p \leq 0,05$)
Потребность автономности	Сопrotивление влиянию	($r=0,38, p \leq 0,05$)
Потребность противоречия	Выражение противоречивых взглядов	($r=0,35, p \leq 0,05$)
Потребность поддержки	Защита симпатий	($r=0,31, p \leq 0,05$)
Потребность игры	Расслабление, веселье	($r=0,28, p \leq 0,05$)
Потребность уподобления	Возможность имитировать кого-либо	($r=0,18, p \leq 0,05$)

9. Какой «Я-образ» вы считаете лучшим для себя? 1) ясный, узнаваемый, понятный всем; 2) сложный, неоднозначный, понятный только близким и знакомым; 3) революционный, стрессовый.

Ответы на данный вопрос позволяют выявить роль стереотипов в моделировании имиджа. Было выявлено несколько групп:

а) первая группа, для кого стереотипы имеют наибольшее значение при создании своего имиджа, который может быть ясным, узнаваемым и понятным всем. По ответам студентов их было около 64,6%;

б) 2-я подгруппа – те, для кого значимы их индивидуальность и неповторимость, а также нормы и представления референтной группы. Согласно ответам: 29,5%;

в) 3-я подгруппа – те, кто в модели имиджа не ориентирован на установки, стереотипные представления (революционный образ) – 5,9%.

10. Какую роль в самопрезентации имиджа играют различные компоненты имиджа? (Перечислите по мере значимости):

1. Одежда. 2. Прическа. 3. Настроение. 4. Знания. 5. Здоровье. 6. Понимание того, что ждут от меня. 7. Результат моей работы. 8. Речь, интонация. 9. Мимика, жесты. 10. Знание правил, норм. 11. Непосредственность общения. 12. Обстановка, вещи.

Исследованием выявлено, что для студентов в имидже приоритетное значение имеют знания, затем идет результат работы, а на третьем месте находится настроение. На самом последнем месте находится такой символ, как обстановка, вещи.

11. Какие личностные качества (в диаде), которые могут быть отражены в модели имиджа личности.

Ответы поставьте по степени значимости: 1) общительность – отгороженность; 2) гибкость – жесткость; 3) открытость – скрытость; 4) эмоциональность – сдержанность; 5) доверчивость – подозрительность; 6) самостоятельность – зависимость; 7) высокомерие – незначительность; 8) тактичность – бестактность; 9) ответственность – безответственность; 10) вежливость – грубость.

По рейтингу ответы расположились так: 1) общительность; 2) гибкость; 3) открытость; 4) эмоциональность; 5) самостоятельность; 6) ближе к высокомерию; 7) тактичность; 8) ответственность; 9) вежливость.

12. Жизненные ценности, репрезентируемые в имидже:

Какое значение для вас играют в имидже следующие ценности?

1) выделите свое значение: а) огромное; б) среднее; в) не имеет значения;

2) проранжируйте по степени значимости (самое значимое на первое место и так до 12-го ранга).

Сущностными характеристиками имиджа бакалавра, по мнению студентов и по прямой аналогии с самими студентами, является 16 характеристик в системе ценностей, репрезентируемых в имидже.

Как показало исследование, среди жизненных ценностей, имеющих актуальное значение для репрезентации в имидже, которые, по мнению самих студентов, расположились в следующем порядке с определенным весовым индексом: 1) твердая воля (5,6); 2) ответственность (6,2); 3) здоровье (6,6); 4) честность (7,2); 5) друзья (7,9); 6) воспитанность (8,0); 7) чуткость (8,1); 8) исполнительность (8,3); 9) работа (8,5); 10) свобода (8,6); 11) успешность (8,7); 12) самоконтроль (8,9); 13) независимость (9,6); 14) жизнерадостность (9,8); 15) традиции (11,5); 16) высокие запросы (12,2).

В целом, по мнению респондентов, в модели личности имиджа бакалавра, выделяются такие качества, как: вежливость; ответственность, тактичность, самостоятельность, не очень общительный характер, умеренная открытость, доверчивость (но в меру), обладание чувством собственного достоинства, сдержанность.

Итак, сущность имиджа будущего бакалавра на основе работ Е.Б. Перельгиной [5] и в контексте наших исследований видится нами как образ субъекта, который может возникать в процессе интересубъектного взаимодействия.

В представлениях студентов – будущих бакалавров являются следующие сущностные характеристики имиджа бакалавра:

1. Способность студента – будущего бакалавра как субъекта восприятия давать истинную или ложную информацию об образе бакалавра, которая не в полной мере согласована с представлениями студента о предполагаемом образе.

2. Субъектное участие на этапе диагностики имиджа в процессах создания и восприятия имиджа бакалавра на основе рациональных и эмоциональных механизмов.

3. Стремление к целостному представлению отображаемого субъекта на основе сочетания различных символов и

разрозненных представлений со стремлением к смысловой нагруженности имиджа.

4. Сочетание субъектного со стереотипным представлением об отдельных характеристиках и символах образа, имиджа.

5. Ситуативность, гибкость имиджа и его изменчивость в зависимости от конкретной intersubjectной ситуации взаимодействия.

6. Относительная устойчивость имиджа вне зависимости от несущественных ситуативных причин.

7. Санкционированная активность имиджа, которая заключается, с одной стороны, в возможности субъекта влиять на процессы восприятия, а с другой стороны, зависимость от социальных стереотипов, оказывающих опосредованное влияние на восприятие.

8. Символизм имиджа как образа, возникающего не в процессе «копирования» субъекта восприятия, а как образа, опосредованно созданного в культурно-исторических символах.

9. Оценочность имиджа, проявляющаяся в том, что на основе субъектного восприятия выносятся оценки тому субъекту, который является его прообразом.

10. Оптимизация имиджа, т.е. возможность сочетания оценки имиджа с процессами его формирования и совершенствования.

Деятельность субъекта по созданию имиджа называется сокращенно ДСИ. При этом ДСИ может характеризоваться различными уровнями: социально-неприемлемый уровень; социально-приемлемый уровень; оптимальный.

Субъектный имидж будущие бакалавры представляют как объект восприятия и субъект развития. Деятельность по созданию имиджа (ДСИ) – это диагностика социально-психологических особенностей имиджа бакалавра в представлении студента – будущего бакалавра и программа развития субъектного имиджа.

Литература:

1. Довжик Г.В. Социально-психологический механизм формирования внешнего имиджа организации: Дис. ... канд. псих. наук. – М., 2006. – 140 с.

2. Мухаметзянова Ф.Г., Мифтахов И.И. Феномен субъектности студента в психологии // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 126-130.

3. Насыбуллин А.Р. Моделирование социально-психологических особенностей субъектного имиджа студента вуза – будущего

бакалавра / А.Р.Насыбуллин // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 11. – С. 36-40.

4. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники / 2-е изд., стер. – М.: Издательство «Омега-Л», 2008. – 266 с.

5. Перелыгина Е.Б. Имидж как феномен intersubjectного взаимодействия (Содержание и пути развития): Дис. ... д-ра псих. наук. – М., 2003. – 697 с.

6. Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения: Дис. ... д-ра псих. наук. – М., 2000. – 402 с.

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Флера Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», e-mail: florans955@mail.ru

Насыбуллин Айрат Ризванович (г. Казань, Россия), аспирант ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы Российской академии образования».

Саляхутдинова Диана Рахимовна (г. Казань, Россия), студент, НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», e-mail: d.salyahutdinova@yandex.ru

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), doctor of education, full professor, vice rector for Research of the University of Management “TISBI”, e-mail: florans955@mail.ru

A. Nasybullin (Kazan, Russia), postgraduate student of the Federal state budget scientific institution “Institute of the problems of national and ungraded school of the Russian academy of education”.

D. Salyakhutdinova (Kazan, Russia), student of the University of Management “TISBI”, e-mail: d.salyahutdinova@yandex.ru

УДК 378:159.9:371.39

О РОЛИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Ю.М. Царапкина, К.Д. Казанина

Аннотация. В данной статье рассматривается взаимосвязь рефлексивных технологий. Показана роль рефлексивных технологий в профессиональном самоопределении. Адекватная оценка себя и своих способностей позволяет человеку сделать правильный выбор своей будущей профессии и в дальнейшем состояться как профессионал. Опытно-экспериментальная работа доказывает роль применения рефлексивных технологий в профессиональном самоопределении студентов.

Ключевые слова: рефлексия, самосознание, профессиональное самоопределение, самоанализ, учебная деятельность, профессиональная деятельность, профессионал.

ON THE ROLE OF REFLEXIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PERSONALITY

Yu. Tsarapkina, K. Kazanina

Abstract. This article examines the interrelation of reflexive technologies. The author shows the role of reflexive technologies in the professional self-determination. Adequate assessment of himself and his abilities allows a person to choose the right profession and to continue to establish himself as a professional. The experimental work proves the role of the reflexive application of technologies in professional self-determination of students.

Keywords: reflection, self-awareness, professional self-determination, self-awareness, educational activity, professional activity, professional.

Интенсивное развитие современного образования способствуют поиску новых педагогических технологий, которые помогают личности в самоопределении в сложном и многообразном пространстве. Рефлексивные технологии тесно связаны с профессиональным самоопределением. Если индивид понимает себя, может легко оценивать свои поступки, то и принять правильное решение для своей будущей профессиональной деятельности будет гораздо проще.

Рефлексию определяют как процесс осмысления и обращения к своей деятельности. Рефлексия личности указывает на самостоятельное познание себя, с помощью рефлексии человек изучает свой характер, главные черты своей личности и те аспекты, которые требуют работы. Благодаря изучению этих аспектов человек может работать над самосовершенствованием.

Профессиональное самоопределение носит рефлексивный характер, поскольку, как и любая рефлексия, направлен на развития будущей деятельности.

Профессиональное самоопределение необходимо развивать постепенно, совершенствуя способности самоанализа. Человек с высоким уровнем самоопределения сможет четко понять, что он хочет получить от своей будущей профессиональной деятельности. При этом самоопределение позволяет личности

понять свои профессиональные мотивы, а умение думать и размышлять, заниматься наблюдением за своими поступками, анализом поступков других, самоанализом, умение оценивать результаты собственной деятельности помогают личности понять себя и окружающий мир в целом.

В младшем школьном возрасте, закладываются основы определения себя как индивидуальности. Ребенок может ранжировать свои интересы и проявлять склонности и способности к различным видам деятельности. Именно эта основа может послужить впоследствии для профессионального самоопределения личности.

Опытно-экспериментальная работа по выявлению влияния рефлексивных технологий на самоопределение личности была проведена в детском оздоровительном лагере. Исследования уровня рефлексии у младшего и среднего школьного возраста проводилось с помощью методик «Оцени себя» и «Автопортрет», кроме этого проводилось постоянное наблюдение за детьми, проектная деятельность, игровые технологии, коллективно-творческая деятельность. В конце каждого дня ребятам предлагалось провести рефлексию, оценить, что получилось за день, что хотелось бы улучшить, где они были неправы, в каком случае довольны своими действиями.

Таблица 1. – Показания самооценки до начала эксперимента и после проведения эксперимента

Группы	Самооценка (%)					
	Заниженная		Адекватная		Завышенная	
	До	После	До	После	До	После
Контрольная	33	27	47	50	20	23
Экспериментальная	34	21	45	55	21	24

Таблица 2. – Результаты опытно-экспериментальной работы

Группы	Самокритика (%)		Доброта (%)		Гуманизм (%)		Толерантность (%)	
	до	после	до	после	до	после	до	после
	Контрольная	23	23	20	25	45	49	27
Экспериментальная	23	24	25	45	44	55	27	35

Результаты исследования показали, что на начальном уровне дети не осознавали значение собственной оценки себя или своих действий, но после проведения описанных методик они начали понимать, насколько важно уметь слушать других, оценивать поступки других и себя. Из таблицы 2 видно, что в процессе экспериментальной работы повысился значительно уровень самокритики, доброты, гуманизма и толерантности. Постепенно происходит самоопределение личности через определение своего места, назначения, отношения к миру, обществу, что позволяет каждому сделать свой выбор.

В подростковом возрасте важную роль играет учебно-познавательная деятельность, она способствует ориентации на свое ближайшее будущее, планированию своего времени. Круг интересов сужается, и они ориентируются на некоторые виды деятельности, один из которых становится ведущим. Немаловажным становится культурное взаимодействие подростков и коммуникативные качества личности [2].

В этот период подростки проводят самоанализ своей нравственной деятельности и могут критически относиться к жизни общества. Происходит становление нравственного самосознания и наибольшую значимость приобретают морально-нравственные качества. Подростки готовы сознательно совершать общественно значимые и общественно оцениваемые действия.

Рефлексия – это сугубо личный процесс, у каждого человека она развивается по-своему, и этот процесс зависит не только от самого человека, но и от окружающего общества.

Уровень рефлексии зависит от психологических особенностей личности. Рефлексия, которая развита до высшего уровня, помогает человеку в дальнейшем профессиональном развитии.

Высшей ступенью рефлексии является сформированность собственного «Я», высшей ступенью развития личности как профессионала является построение «образа Я» профессионала.

Опытно-экспериментальная работа с подростками проходила в колледже. Целью работы являлось влияние уровня рефлексии подростков на профессиональное самоопределение. Для этого была использована методика «Диагностика уровня развития рефлексивности», автор – А.В. Карпов.

На начальном этапе исследования результаты показывали, что рефлексия у студентов находится на низком или среднем уровне, высокий уровень составил только 7%, см. (таб. 3).

В дальнейшем, в процессе обучения студентов, бесед с ребятами, при использовании современных технологий обучения: круглые столы; анализ проблемных ситуаций, связанных с направлением обучения; социальное проектирование, по окончании которых обязательно проводилась рефлексия [3; 4], студенты оценивали свои поступки, себя, своих товарищей, проводили самоанализ, пытались самостоятельно выбрать свою траекторию развития, оценивали свое место в обществе. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что уровень рефлексии у студентов заметно вырос.

Таблица 3. – Результаты экспериментальной работы по формированию уровня рефлексии

Уровень	Группа			
	Контрольная		Экспериментальная	
	До (%)	После (%)	До (%)	После (%)
Высокий	7	11	7	30
Средний	19	25	19	33
Низкий	74	64	74	37

Изменилось у студентов отношение к своему самоопределению. На начальном этапе студенты отмечали, что выбирали направление будущей профессии по наставлению родителей, после проведенной работы они осознали, что выбранная будущая профессия действительно значима и в дальнейшем они планируют совершенствоваться именно на этом направлении.

У подростков, которые планируют в дальнейшем развиваться как профессионалы, получая образование в высшем учебном заведении, или профессионально совершенствоваться в своей будущей деятельности, наблюдается более быстрое развитие критической оценки своих личных качеств и способностей, по сравнению с

оценкой своей профессиональной деятельности.

Правильный выбор способствует удовлетворению трудовой деятельности на последующих этапах и позволяет совершенствоваться в рамках будущей профессии.

Современная педагогическая наука считает, что если человек не рефлексит и не самосовершенствуется, то он не выполняет функции субъекта образовательного процесса.

Таким образом, от правильно сделанного выбора зависит дальнейшее развитие, профессиональное самосовершенствование, готовность к самоопределению. Высокий уровень развития рефлексии будет способствовать самоопределению личности.

Литература:

1. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
 2. Сладкова О.Б. Коммуникативные технологии современного общества как инструмент культурного взаимодействия // Вестник МГУКИ. – 2013. – № 2. – С. 47-51.
 3. Царапкина Ю.М. Социальное проектирование как важное условие саморазвития личности студента // Вестник Московского

государственного областного университета. Серия: Педагогика. – Москва. – 2013. – № 4. – С. 67-71.
 4. Царапкина Ю.М., Красковская П.П. Анализ конкретной ситуации как основа интерактивности обучения // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 7. – Том 1. – С. 104-109.
 5. Эрганова Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: Учебник для студ. учреждений высшего образования / Н.Е. Эрганова. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 160с.

Сведения об авторах:

Царапкина Юлия Михайловна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Российского государственного аграрного университета - Московской сельскохозяйственной академии имени К.А. Тимирязева, e-mail: julia_carapkina@mail.ru

Казанина Ксения Дмитриевна (г. Москва, Россия), студентка 4 курса гуманитарно-педагогического факультета Российского государственного аграрного университета - Московской сельскохозяйственной академии имени К.А. Тимирязева.

Data about the authors:

Yu. Tsarapkina (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Russian State Agrarian University - Moscow Agricultural Academy named after K. Timiryazev, e-mail: julia_carapkina@mail.ru

K. Kazanina (Moscow, Russia), the 4th year student of the Faculty of Humanities and Pedagogy of Russian State Agrarian University - Moscow Agricultural Academy named after K. Timiryazev.

УДК 159.9.072.43

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М.В. Архипова

Аннотация. Статья посвящена исследованию музыкального воздействия на учебную деятельность школьников. Цель исследования заключается в подборе музыкальных произведений и изучении их воздействия на субъекта учебной деятельности в качестве психологического средства создания эмоционального комфорта и, как следствие, повышения эффективности учебного процесса. Предложена оригинальная программа музыкальных произведений, направленная на коррекцию негативных эмоциональных состояний, снятие эмоционального перенапряжения, улучшение самочувствия, которая подтвердила свою эффективность.

Ключевые слова: иностранный язык, музыкальное искусство, классическая музыка, учебная деятельность, эмоциональное состояние, интерес.

THE INFLUENCE OF MUSIC ON STUDENTS' EMOTIONS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

M. Arkhipova

Abstract. The article touches upon the research of music influence on educational process. The research analyses emotional attitude, interest, emotional state of the students while learning a foreign language at school. The aim of the research is to choose musical compositions and investigate their effect on students as a means of creating emotionally comfortable atmosphere during lessons, thus making educational process more efficient. The main purpose of using classical compositions in classes is to regulate students' emotions.

Keywords: foreign language, art of music, classical music, studying process, emotions, interest.

Положительное эмоциональное отношение учащегося к приобретению знаний, стремление к поиску способов их получения является основой для успешности учебной деятельности. Однако сегодня большой процент школьников не выражает активного интереса к приобретению знаний. Как показывает практика, эти тенденции особенно проявляются в отношении изучения иностранного языка, в основном вследствие его специфики как учебного предмета. В исследованиях М.А. Ариян, И.А. Зимней, О.Г. Оберемко, В.В. Рыжова, Н.А. Саланович, А.Н. Шамова и других отмечается, что у современных школьников присутствует неоднозначное отношение к иностранному языку как учебному предмету, недостаточная мотивированность к его усвоению [1; 3; 4; 5]. Существенными особенностями иностранного языка как учебного предмета в сравнении с другими предметами является его беспредметность, беспредельность и неоднородность, которые и формируют негативное, субъективное отношение к иностранному языку как к очень трудному предмету [3].

Целью нашего исследования является разработка и апробация экспериментальной

программы, направленной на снятие эмоционального напряжения и развитие положительного отношения к занятию. Как известно, музыка является искусством, которое обладает наибольшей силой эмоционального воздействия на человека [7]. Нами были определены следующие задачи: 1) выявить особенности эмоционального самочувствия школьников на уроках иностранного языка в традиционных условиях обучения; 2) подобрать музыкальный материал, направленный на развитие положительного эмоционального отношения к занятию; 3) изучить влияние музыкального искусства на эмоциональное самочувствие и продуктивность выполнения учебных заданий школьниками.

Задачи исследования решались на базе средних общеобразовательных школ № 185, 45 г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 121 школьник 13 – 14 лет. Выбор возраста связан с тем, что данный возрастной период является одним из самых сложных для становления личности.

Изучение эмоционального отношения подростков к процессу и результату деятельности мы осуществляли посредством индивидуальной беседы с подростками.

Анализируя полученные результаты, можно констатировать, что положительное эмоциональное отношение к процессу и результату деятельности проявляют 19% подростков. Они заинтересованы выполняемыми упражнениями, стремятся к высоким результатам. Положительное эмоциональное отношение фрагментарно проявили 47% подростков. Данная группа подростков не стремится к продолжению деятельности по своей инициативе. Негативное эмоциональное отношение к процессу и результату деятельности характерно для 34% школьников.

С целью изучения эмоционального самочувствия подростков на занятиях по иностранному языку мы использовали опросник САН, который позволил оценить самочувствие, активность и настроение испытуемых в процессе учебной деятельности. Полученные данные свидетельствуют, что лишь 10% подростков испытывают благоприятное эмоциональное самочувствие на занятиях. Эмоциональное самочувствие 32% подростков оценивается как амбивалентное. 58% испытуемых отмечают у себя эмоциональный дискомфорт на уроках английского языка. Безусловно, негативное эмоциональное самочувствие учащихся в процессе деятельности отрицательно сказывается на мотивации изучения иностранного языка, т.к. эмоции выполняют целепобудительную функцию в любой деятельности.

Таким образом, была разработана музыкальная программа по снятию эмоционального напряжения, развитию

положительного эмоционального отношения (Шутова Н.В., Архипова М.В.). Все выполняемые упражнения сопровождались звучанием музыки. Так, нами были выбраны следующие музыкальные произведения:

– для коррекции негативных эмоциональных состояний мы использовали: Бах «Adagio» ля минор, Бетховен «Лунная соната», Шопен Прелюдия № 4, № 13;

– для снятия эмоционального перенапряжения: Вивальди «Времена года», Равель «Вальс», Шуберт «Ave Maria», Моцарт «Lacrimosa»;

– для повышения эмоциональной насыщенности занятий: С. Прокофьев «Ромео и Джульетта», В.А. Моцарт «Свадьба Фигаро», К. Сен-Санс «Карнавал животных», О. Мессиаан «Каталог птиц», А. Вивальди «Времена года», П. Чайковский «Зимние грезы», «Воспоминания о Флоренции» [2, с. 172].

С целью изучения влияния специально подобранных музыкальных программ на эмоциональное отношение подростков к учебным заданиям был проведен ряд контрольно-диагностических занятий в ЭГ и КГ. С целью определения влияния музыкального искусства на эмоциональное самочувствие испытуемых подросткам ЭГ и КГ в конце занятия предлагалось заполнить анкету эмоциональных проявлений, включающую перечень эмоций, наиболее доступных для самонаблюдения. Подросткам предлагалось выделить актуальные для них эмоции. Обобщенные результаты отражены на рисунке 1.

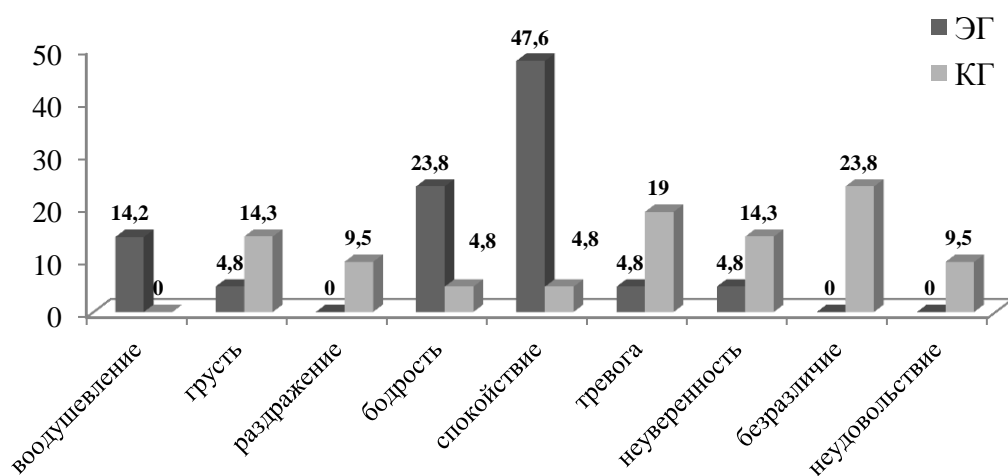


Рисунок 1. – Результаты самооценки эмоциональных проявлений подростков ЭГ и КГ на занятиях по иностранному языку ($p \leq 0,01$)

Полученные результаты, позволяют сделать вывод, что у 85,6% испытуемых ЭГ преобладают позитивные эмоции (воодушевление, бодрость, спокойствие) в процессе учебной деятельности, в то время как у 90,4% подростков КГ, обучающихся по традиционной методике, негативные (грусть, раздражение, тревога, неуверенность, безразличие, неудовольствие). Данные отчетливо свидетельствуют, что специально подобранные музыкальные программы позитивно влияют на эмоциональное состояние подростков ЭГ.

Эксперимент показал, что музыкальное искусство является важным психолого-педагогическим средством развития положительного эмоционального отношения к изучению иностранного языка в школе. Музыкальное искусство, органично включенное в учебный процесс, способно

оптимизировать учебную деятельность, выполняя ряд важнейших функций: «побудительную, отражающую положительную энергетику, мобилизующую субъекта на положительное отношение к осуществлению интеллектуальной деятельности; организационную, обеспечивающую эмоциональный комфорт на протяжении всей деятельности; стимулирующую, поддерживающую активность субъекта на должном уровне вплоть до завершения деятельности» [2, с. 173]. Музыка обеспечивает эмоциональный комфорт на протяжении всей деятельности, стимулирует интерес субъекта к деятельности, мобилизует положительное отношение к осуществлению интеллектуальной деятельности, тем самым оптимизируя функциональную и результативную стороны учебной деятельности.

Литература:

1. Ариян М.А., Оберемко О.Г., Шамов А.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 190 с.
2. Архипова М.В., Шутова Н.В. К проблеме использования специально организованного музыкального воздействия в учебном процессе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. - № 3. – С. 171-175.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика / Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
5. Рыжов В.В. Иноязычные способности. – Нижний Новгород, НГЛУ, 2001. – 193 с.
6. Саланович В.А. Проблема мотивации и роль упражнений при обучении французскому языку в старших классах // Иностранные языки в школе. – 1998. - № 1. – С. 15-18.
7. Шутова Н.В. Музыка как средство активизации учебной деятельности: Монография. – Н. Новгород: НГПУ, 2000. – 125 с.

Сведения об авторе:

Архипова Мария Владимировна (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвокультурологии Института международных отношений и мировой истории ННГУ им. Н.И. Лобачевского, e-mail: arhipovnn@yandex.ru

Data about the author:

M. Arkhipova (Nizhny Novgorod, Russia), candidate of psychological sciences, senior teacher at the Department of Foreign Languages and Cultural Linguistics of the Institute of International Relations and World History, Nizhny Novgorod State University named after N. Lobachevsky, e-mail: arhipovnn@yandex.ru

УДК 159.9.075

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**И.В. Борисова, В.И. Бирякина¹**

¹*Статья опубликована при поддержке АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0» по результатам Конкурса «Кооперация талантов»*

Аннотация. Проблема агрессивности в юношеском возрасте является крайне актуальной для современного общества. В статье рассматриваются результаты исследования гендерных особенностей агрессивности юношей и девушек – учащихся выпускных классов общеобразовательной школы. Выявлена взаимосвязь проявлений агрессивности личности юношей и девушек с гендерным полом. Установлено, что чем выше фемининность, тем ниже физическая агрессия и выше косвенная агрессия, раздражительность, обидчивость, чувство вины, индекс враждебности. Чем выше маскулинность, тем ниже обидчивость, чувство вины и выше физическая агрессия. Взаимосвязи негативизма, подозрительности, вербальной агрессии и индекса агрессивности с гендерными особенностями не выявлено. Материалы статьи представляют практическую ценность для практических психологов и других специалистов, занимающимися психолого-педагогическим сопровождением юношеского возраста.

Ключевые слова: агрессивность, гендер, андрогинность, маскулинность, фемининность, юноши, девушки.

THE GENDER ISSUES OF AGGRESSION OF BOYS AND GIRLS**I. Borisova, V. Biryakina**

Abstract. The problem of aggression in adolescence is highly relevant in modern society. The article deals with the results of studies of gender issues of aggression of boys and girls – students of senior classes of secondary school. The authors determine the interrelation between the individual manifestations of aggression of the personality of boys and girls and gender. It was found out that the higher the femininity is, the lower are the physical aggression and higher indirect aggression, irritability, resentment, guilt, hostility index. The higher masculinity is, the lower are the resentment, guilt and higher physical aggression. The relationships between the negativism, suspiciousness, verbal aggression, aggression index and gender peculiarities have not been identified. The content of the article is of practical value for psychologists and other professionals that deal with the psychological and pedagogical support of adolescents.

Keywords: aggression, gender, androgyny, masculinity, femininity, boys, girls.

Проблема агрессивности юношей и девушек является крайне актуальной для современного общества. Рост агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости, отмечаемые в юношеской среде, вызывают озабоченность педагогов и родителей. Особое беспокойство вызывает культ насилия на экране, демонстрация моделей агрессивного поведения в средствах массовой информации, а также увлеченность современных юношей и девушек видео- и компьютерными играми агрессивного содержания.

В этих условиях становится актуальным анализ проблемы агрессивного поведения юношей и девушек в гендерном контексте. В отличие от биологического пола гендер – это социокультурный пол, социокультурный конструкт, создаваемый самим обществом. Мужчиной или женщиной человек рождается, а гендер внедряется в сознание через систему воспитания, традиции и обычаи, правовые и

этические нормы. В отличие от практической неизменности полового диморфизма, гендер – категория изменчивая, развивающаяся вместе с развитием социума. Ее содержание зависит от уровня культуры конкретного общества, в котором она (категория) формируется [1, с. 23]. Школа является одним из важнейших агентов социализации, в том числе и гендерной [5, с. 21]. Учитывая изменения, которые сейчас происходят в обществе, изучение гендерных особенностей агрессивности юношей и девушек является малоизученной актуальной проблемой.

В исследовании приняли участие юноши и девушки – учащиеся 11-х классов средних школах г. Брянска, в количестве 50 человек, из них 25 – юноши, 25 – девушки.

Задачи эмпирического исследования: провести диагностику показателей агрессивности девушек и юношей; изучить гендерные различия юношей и девушек; исследовать гендерные особенности

проявления агрессивности личности в юношей и девушек.

Гипотеза исследования: в нашей работе мы исходили из предположения о том, что существуют гендерные особенности в проявлении агрессивности в юношеский период становления личности. Так, лицам с маскулинными характеристиками свойственна физическая агрессия, несвойственна – обидчивость. Лицам с фемининными характеристиками свойственна обидчивость, не свойственна – физическая агрессия.

Для проверки гипотезы исследования использовались следующие методики:

1. Опросник агрессивности Басса-Дарки [2, с. 257 – 262]. Методика позволяет определить выраженность различных видов агрессивности, а также индексы агрессивности и враждебности.

2. Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности – фемининности (мужественность – женственность) [3, с. 491 – 492]. Методика направлена на диагностику психологического пола и позволяет определить степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности.

Для обработки результатов исследования использовались методы математической статистики [4, с. 147 – 161].

Практическая значимость: результаты исследования могут использоваться практическими психологами, работающими в школьных учреждениях, социально-психологических центрах, а также другими специалистами, занимающимися психолого-педагогическим сопровождением юношеского возраста.

Средние значения проявлений агрессивности юношей и девушек представлены в таблице 1. Из таблицы 1 видно, что у девушек по сравнению с юношами выше показатели практически всех видов агрессивности, кроме физической агрессии.

Наиболее сильные различия проявлений агрессивности между юношами и девушками зафиксированы по индексу агрессивности, индексу враждебности, раздражительности, подозрительности и чувству вины.

Уровни выраженности агрессивности девушек представлены в таблице 2.

Таблица 1. – Средние значения проявлений агрессивности юношей и девушек

	Ф.а.	К.а.	Р.	Н.	О.	П.	В.а.	Ч.в.	И.в.	И.а.
Юноши	5,1	4,2	3,8	2,2	3,0	4,8	7,1	5,1	7,8	15,9
Девушки	4,2	5,5	5,9	3,1	4	6,6	8,0	6,8	10,6	18,1

Примечание: Ф.а. – физическая агрессия; К.а. – косвенная агрессия; Р. – раздражительность; Н. – негативизм; О. – обида; П. – подозрительность; В.а. – вербальная агрессия; Ч.в. – чувство вины; И.в. – индекс враждебности; И.а. – индекс агрессивности.

Таблица 2. – Уровни выраженности агрессивности девушек (в %)

	Ф.а.	К.а.	Р.	Н.	О.	П.	В.а.	Ч.в.	И.в.	И.а.
Высокий	12	32	12	32	24	28	32	56	20	8
Средний	64	60	80	68	60	72	68	40	80	92
Низкий	24	8	8	0	8	0	0	4	0	0

Примечание: Ф.а. – физическая агрессия; К.а. – косвенная агрессия; Р. – раздражительность; Н. – негативизм; О. – обида; П. – подозрительность; В.а. – вербальная агрессия; Ч.в. – чувство вины; И.в. – индекс враждебности; И.а. – индекс агрессивности.

Как видно из таблицы 2, все виды агрессивности, кроме чувства вины, у большинства девушек выражены на среднем уровне, что соответствует нормативным показателям. Чувство вины больше половины девочек (56%) проявляют на высоком уровне. Чувство вины – непродуктивная и даже разрушительная эмоциональная реакция человека на самообвинение и самоосуждение.

Чувство вины по сути это агрессия, направленная на самих себя, – это самоуничтожение, самобичевание, стремление к самонаказанию.

Многие девушки (32%) проявляют негативизм, косвенную и вербальную агрессию на высоком уровне. Негативизм – оппозиционная мера поведения, обычно направленная против какой-либо личности,

пользующейся авторитетом у окружающих, или руководителя. Это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев. Считается, что негативизм по отношению к взрослым характерен для подросткового возраста. Косвенная агрессия – агрессия, которая окольными путями направлена на другое лицо (сплетни, злые шутки), а также агрессия, которая ни на кого не направлена, – взрыв ярости, проявляющийся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т.д. Высокий уровень косвенной агрессии свидетельствует о фрустрированности (глубокая депрессия, связанная с нарушением планов) человека и его попытках сдержать свои агрессивные проявления. Эти проявления в итоге переносятся на неодушевленные предметы и третьих лиц, как правило, лиц ближайшего окружения, например родителей, учителей. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья).

Многие девушки проявляют

Таблица 3. – Уровни выраженности агрессивности юношей (в %)

	Ф.а.	К.а.	Р.	Н.	О.	П.	В.а.	Ч.в.	И.в.	И.а.
Высокий	8	20	0	24	12	4	12	24	0	0
Средний	88	64	72	40	52	88	88	78	92	96
Низкий	4	16	28	36	36	8	0	8	8	4

Примечание: Ф.а. – физическая агрессия; К.а. – косвенная агрессия; Р. – раздражительность; Н. – негативизм; О. – обида; П. – подозрительность; В.а. – вербальная агрессия; Ч.в. – чувство вины; И.в. – индекс враждебности; И.а. – индекс агрессивности.

Как видно из таблицы 3, у большинства юношей все виды агрессивности, кроме негативизма, представлены на среднем уровне, что соответствует нормативным показателям. Негативизм у юношей выражен либо слишком сильно (24%), либо слишком слабо (36%). Кроме негативизма для юношей характерно чувство вины (24% – высокий уровень) и

подозрительность (28%) и обиду (24%) на высоком уровне. Раздражительность не является показателем собственно агрессии, но отражает степень готовности к агрессивным действиям. В сочетании с высоким уровнем физической или косвенной агрессии это очень опасный показатель. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия. Подозрительность, обида и чувство вины отражают невротические реакции, служат показателем общей нестабильности отношений индивидуума с окружающими.

Менее всего девушкам свойственна физическая агрессия и раздражительность по сравнению с другими видами агрессивности, т.е. они не склонны к использованию физической силы против другого лица и не готовы к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

Индекс враждебности у девушек более выражен, чем индекс агрессивности. Уровни выраженности агрессивности юношей представлены в таблице 3.

косвенная агрессия (20% – высокий уровень). Нехарактерным для юношей является проявление обиды (36% – низкий уровень) и раздражительности (28% – низкий уровень). Индекс агрессивности у юношей более выражен, чем индекс враждебности. Выраженность гендерного пола у юношей и девушек представлена в таблице 4.

Таблица 4. – Выраженность гендерного пола у юношей и девушек

	Девушки	Юноши
Маскулинность	0	8
Фемининность	48	4
Андрогинность	52	88

Как видно из таблицы 4, у 48% девушек более выражены фемининные качества, у 52% – андрогинные, и нет ни одного человека с преобладающими маскулинными чертами. У 88% юношей преобладают андрогинные характеристики, у 8% – маскулинные и у 4% – фемининные. С нашей точки зрения это происходит из-за изменения образа жизни в 21 веке. Девушки приспосабливаются к нынешнему стремительному темпу жизни, из-за чего иногда многие даже теряют свою первоначальную природную женственность.

Мужчины, к сожалению, на данный момент, видя такую жизненную позицию и активность противоположного пола, чаще всего начинают сдавать свои позиции лидера, «завоевателя», главы семейства. Некоторые даже ведут полностью приспособленческий образ жизни. Возможно, сама мода 21 века на андрогинность постепенно вызывает такие изменения в психологии юношей и девушек.

Гендерные особенности проявлений агрессивности в юношеском возрасте представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Гендерные особенности проявлений агрессивности в юношеском возрасте

	Ф.а.	К.а.	Р.	Н.	О.	П.	В.а.	Ч.в.	И.в.	И.а.
Фемининность	4	5,5	6	2,7	4,3	6,2	6,8	7	10,5	16,8
Мускулинность	6	3,5	4	3,5	2	5	7	4,5	7	17
Андрогинность	4,8	4,7	4,5	2,6	3,3	5,6	7,8	5,7	8,8	17,1

Из таблицы 5 видно, что физическая агрессия более выражена у людей с маскулинностью и менее выражена у людей с фемининностью. Лидируют по косвенной агрессии люди с фемининностью, на втором месте – люди с андрогинностью, на третьем – с маскулинностью. Раздражение более выражено при фемининности, менее выражено при маскулинности. Негативизм более свойственен маскулинности, менее свойственен фемининности и андрогинности. Обида более характерна для фемининности, менее характерна для маскулинности. Подозрительность более выражена при фемининности, менее выражена при маскулинности. По вербальной агрессии андрогинность на первом месте, андрогинность – на втором, фемининность на третьем. Чувство вины преобладает при фемининности, менее характерно для маскулинности. Индекс враждебности более выражен у людей с фемининностью, менее проявляется у людей с маскулинностью. Индекс агрессивности более характерен для андрогинности и менее характерен для фемининности.

людей, а индекс агрессивности у андрогинных.

Индекс агрессивности выражен приблизительно одинаково у лиц разного гендерного пола юношеского возраста, а индекс враждебности менее выражен у лиц с преобладающими маскулинными характеристиками. Наиболее сильные различия получены по обидчивости, чувству вины, раздражительности косвенной агрессии, которые выше у лиц с фемининными качествами, и по физической агрессии, которая выше у лиц с маскулинными свойствами.

Критические значения коэффициентов корреляции г-Пирсона (г-Спирмена), выражающие взаимосвязь гендерных особенностей и проявлений агрессивности личности в юношеском возрасте, представлена в таблице 6.

Итак, более высокие проявления косвенной агрессии, раздражения, обиды, подозрительности, чувства вины свойственны людям с фемининностью, чем людям с маскулинностью и андрогинностью. У маскулинных людей более выражены физическая агрессия и негативизм. У людей с андрогинностью вербальная агрессия преобладает в большей степени, чем у представителей других гендерных категорий. Индекс враждебности выше у фемининных

Как видно из таблицы 6, обнаружена обратная связь между индексом IS и физической агрессией (-0,359; 0,05), маскулинностью и физической агрессией (0,293; 0,05), т.е., чем выше фемининность, тем ниже физическая агрессия и чем выше маскулинность, тем выше физическая агрессия. Выявлена прямая взаимосвязь между индексом IS и косвенной агрессией (0,345; 0,05), т.е. чем выше выражена фемининность, тем выше косвенная агрессия. Существует прямая связь между индексом IS и обидчивостью (0,368; 0,01), чем выше фемининность, тем выше обидчивость, чем выше маскулинность, тем ниже обидчивость (-0,282; 0,05). Зафиксирована прямая связь между индексом IS и чувством вины (0,524; 0,01), между фемининностью и чувством вины (0,389; 0,01), обратная связь между

маскулинностью и чувством вины (-0,342; 0,05), т.е. чувство вины свойственно лицам с фемининными качествами и не свойственно лицам с маскулинными качествами. Обнаружена прямая связь между индексом IS и индексом враждебности (0,339; 0,05), между фемининностью и индексом враждебности

(0,304; 0,05), т.е. чем выше фемининность, тем выше враждебность. Взаимосвязи между негативизмом, подозрительностью, индексом агрессивности и гендерным полом не выявлено.

Таблица 6. – Взаимосвязь гендерных особенностей и проявлений агрессивности личности в юношеском возрасте

Ф.а.	К.а.	Р.	Н.	О.	П.	В.а.	Ч.в.	И.в.	И.а.
0,293	-0,169	-0,247	0,219	-0,282	-0,020	0,242	-0,342	-0,181	0,139
0,05	-	-	-	0,05	-	-	0,05	-	-
-0,261	0,318	0,226	0,221	0,238	0,216	0,129	0,389	0,304	0,077
-	0,05	-	-	-	-	-	0,01	0,05	-
-0,359	0,345	0,338	-0,013	0,368	0,164	-0,126	0,524	0,339	-0,049
0,05	0,05	0,05	-	0,01	-	-	0,01	0,05	-

Примечание: Ф.а. – физическая агрессия; К.а. – косвенная агрессия; Р. – раздражительность; Н. – негативизм; О. – обида; П. – подозрительность; В.а. – вербальная агрессия; Ч.в. – чувство вины; И.в. – индекс враждебности; И.а. – индекс агрессивности.

Таким образом, чем выше фемининность, тем ниже физическая агрессия и тем выше косвенная агрессия, раздражительность, обидчивость, чувство вины и индекс враждебности. Лицам с маскулинными качествами не свойственна обидчивость и чувство вины и свойственна физическая агрессия. Негативизм, подозрительность, вербальная агрессия и индекс агрессивности не связаны с гендерными особенностями.

В ходе проведенного эмпирического исследования было выявлено, что у девушек выше, чем у юношей показатели практически по всем видам агрессивности, кроме физической агрессии. Наиболее сильные различия между юношами и девушками зафиксированы по индексу агрессивности, индексу враждебности, раздражительности, подозрительности и чувству вины.

Все виды агрессивности, кроме чувства вины, у большинства девушек выражены на среднем уровне, что соответствует нормативным показателям. Чувство вины (которое относят к непродуктивным) больше половины девочек проявляют на высоком уровне. Девушки чаще проявляют негативизм, косвенную и вербальную агрессию по сравнению с другими видами агрессивности на высоком уровне. Менее всего девушкам свойственна физическая агрессия и раздражительность, т.е. они не склонны к использованию физической силы против другого лица и не готовы к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости,

резкости, грубости. Индекс враждебности у девушек более выражен, чем индекс агрессивности.

У большинства юношей все виды агрессивности кроме негативизма представлены на среднем уровне, что соответствует нормативным показателям. Негативизм у юношей выражен либо слишком сильно, либо слишком слабо. Юноши чаще проявляют чувство вины и косвенную агрессию по сравнению с другими видами агрессивности на высоком уровне. Не характерным для юношей является проявление обиды и раздражительности. Индекс агрессивности у юношей более выражен, чем индекс враждебности.

Неожиданным выводом, установленным в ходе проведенного эмпирического исследования, стало выявление большого числа юношей и девушек с андрогинными характеристиками и небольшого числа юношей с маскулинными характеристиками. С нашей точки зрения, это происходит из-за изменения образа жизни в 21 веке. Девушки приспосабливаются к нынешнему стремительному темпу жизни, ведя активный образ жизни. Мужчины, к сожалению, на данный момент, видя такую жизненную позицию и активность противоположного пола, чаще всего начинают сдавать свои позиции лидера, «завоевателя», главы семейства. Некоторые даже ведут полностью приспособленческий образ жизни.

В ходе проведенного исследования

зафиксированы, более высокие проявления косвенной агрессии, раздражения, обиды, подозрительности, чувства вины у людей с феминностью, чем у людей с маскулинностью и андрогинностью. У людей с маскулинными характеристиками более выражены физическая агрессия и негативизм. У людей с андрогинностью, вербальная агрессия преобладает в большей степени, чем у представителей других гендерных категорий. Индекс враждебности выше у людей с феминными характеристиками, а индекс агрессивности – с андрогинными показателями.

В ходе статистической обработки результатов исследования с помощью корреляционного анализа установлено, что

чем выше феминность, тем ниже физическая агрессия и тем выше косвенная агрессия, раздражительность, обидчивость, чувство вины и индекс враждебности. Обнаружена прямая связь маскулинности с физической агрессией и обратная связь маскулинности с обидчивостью и чувством вины. Людям с маскулинными характеристиками свойственна физическая агрессия, не свойственна – обидчивость и чувство вины. Связи между негативизмом, подозрительностью, вербальной агрессией, индексом агрессивности и гендерными особенностями не выявлено. Таким образом, выдвинутая гипотеза в ходе анализа результатов проведенного исследования полностью подтвердилась.

Литература:

1. Ворожбитова А.Л. Гендер в спортивной деятельности: Учебное пособие. – М: Флинта, 2010. – 216 с.

2. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М: МПСИ, 2003. – 400 с.

3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. – СПб: Речь, 2007. – 392 с.

4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М: Психотерапия, 2009. – 544 с.

5. Шевцова Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте. – Брянск: РИО БГУ, 2009. – 95 с.

Сведения об авторах:

Борисова Ирина Вадимовна (г. Брянск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и профессиональной психологии, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, e-mail: Irmarmor1@yandex.ru

Биракина Вера Игоревна (г. Брянск, Россия), студентка, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, e-mail: Verochka32@yandex.ru

Data about the authors:

I. Borisova (Bryansk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of General and Professional Psychology, Bryansk State University named after I. Petrovsky, e-mail: Irmarmor1@yandex.ru

V. Biryakina (Bryansk, Russia), student, Bryansk State University named after I. Petrovsky, e-mail: Verochka32@yandex.ru



УДК 316.64

ГЕНДЕРНЫЕ УСТАНОВКИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ВЫБОРА МОДЕЛИ СЕМЬИ**О.И. Торкунова, М.В. Петровская, А.А. Емельяненко**

Аннотация. Рассматривается взаимосвязь гендерных установок и факторов выбора модели семьи. Выделены социокультурный, психологический и социально-психологический факторы. Под моделью семьи понимается система гендерных отношений в совокупности гендерных ролей на основе интериоризированных личностью базовых социальных установок в процессе первичной социализации в родительской семье и функций, иерархии власти, структуры, участия членов семьи в выполнении ее функций, характера репродуктивного поведения.

Ключевые слова: гендерные установки, модели семьи, маскулинность, фемининность.

THE GENDER-BASED SETTINGS AS THE DETERMINANT OF THE CHOICE OF FAMILY MODEL**O. Torkunova, M. Petrovskaya, A. Emelyanenko**

Abstract. The interrelations between gender settings and factors of family models are investigated. Social and cultural, psychological and socio-psychological factors are allocated. The family model is considered to be the system of gender relationships in the total of gender roles following the basic social settings in the process of primary socialization in the parent's family interiorized by the personality and its functions, the hierarchy of power, structure, member's participation in the fulfilling of the functions, nature of reproductive behavior.

Keywords: gender settings, family models, masculinity, femininity.

Не вызывает сомнения, что гендер является одним из социокультурных феноменов общества [1, 2]. В условиях отхода от традиционного понимания мужественности и женственности изучение взаимосвязи гендерных установок и факторов выбора модели семьи приобретает особую значимость.

В гендерных установках как разновидности социальных установок отражается представление, мнение индивида о гендерной роли и ее специфике (когнитивный компонент), позитивные и негативные эмоции относительно роли (аффективный компонент) и непосредственные модели поведения, присущие определенной гендерной роли (конативный компонент). Суть содержания гендерной установки – готовность вести себя определенным образом в соответствии с интериоризированными личностью нормами и правилами, касающимися полоспецифичного поведения, т.е. поведения, характерного для мужчин и женщин как представителей социальных групп [3].

В отечественной социальной психологии проблема выбора рассматривалась в контексте конкретной деятельности, принятия решений, профессионального самоопределения, мотивов и целей, ценностей и смыслов. В трудах зарубежных авторов выбор – это: проявление внутренней сущности личности, закладывающейся еще в детском возрасте, являющейся реализацией жизненного стиля и движением на пути осуществления общественно

полезной деятельности; результат разрешенности/неразрешенности стадий психосексуального развития личности, характера ее взаимоотношений с родителями, специфики защитных механизмов; необходимый элемент каждого момента человеческой жизни, в котором осуществляется выбор между развитием и безопасностью.

По утверждению ряда исследователей, семья является микрофактором, обуславливающим специфику социализации (Е.В. Андриенко, В.Г. Крысько, И.С. Кон, В.А. Лабунская и др.). Мы рассматриваем родительскую семью (гендерные контракты родителей, модели гендерного ролевого поведения) в качестве социально-психологического фактора выбора. При этом онтогенетический аспект социализации предполагает, что социальный опыт конкретной личности специфичен и зависит от целого ряда условий [5]. В связи с этим опыт личности правомерно определить как психологический фактор выбора.

Одновременно личность находится и под влиянием макрофакторов, детерминирующих ее социализацию. К ним относятся культура, страна, общество, государство. Существующие в культуре и усвоенные личностью гендерные нормы и установки (маскулинность-феминность) являются социокультурным фактором выбора.

Как отмечает И.С. Клецина, «от других разновидностей гендерных отношений межличностные гендерные отношения отличаются наличием выраженной

эмоциональной составляющей» [6, с. 290]. Это дает основания выделить аффективный аспект взаимоотношений (различные переживания личности по поводу ее взаимосвязей), представленный на наш взгляд предпочтениями в понятии «выбор».

В семье реализуются гендерные контракты как предписания исполнения гендерных ролей, т.е. специфика гендерных отношений также представлена. Выделяют аффективный, конативный и поведенческий компоненты межличностных отношений, можно предположить их наличие и в супружеских отношениях. При этом вслед за Г.М. Андреевой, И.С. Клециной, Н.Н. Обозовым и другими мы выделяем в структуре супружеских отношений содержательные аспекты компонентов: когнитивный, аффективный и поведенческий – реальные действия, зависящие от аффективного компонента и выражающиеся в терминах «доброжелательность/недоброжелательность», «помощь / отсутствие помощи».

Анализ влияния факторов на выбор практик гендерного взаимодействия определил критерии и взаимосвязь с моделями семьи:

- гендерные функции и роли (стереотипность, жесткость или варибельность, гибкость);

- иерархия власти (равноправность, симметричность или матриархальность, патриархальность, власть/подчинение);

- структура семьи (сложная или простая структура семьи);

- участие членов семьи в выполнении ее функций (все жизненные функции сосредотачиваются в семье, домашняя занятость женщин или функций разделяются между социальными институтами и семьей);

- характер репродуктивного поведения (нерегулируемое и свободное или запланированное и регулируемое).

Как видим, основным фактором, отличающим гендерные отношения, являются гендерные роли и функции. В связи с этим возможен анализ гендерных ролей в их качественных характеристиках «дифференцированность» и «иерархичность» [6, с. 286 – 310]. Соотношение этих позиций можно проанализировать и в их объективном аспекте – реальных взаимодействиях, и в субъективном – гендерных установках мужчин и женщин. Кроме того, ситуация выбора модели семьи является эмоционально окрашенной, т.е. сопровождает процесс общения в ходе которого складываются межличностные отношения. Объективный аспект гендерных отношений в семье, по

мнению ряда исследователей (Е.А. Здравомысловой, И.С. Клециной и др.) отражается в исполнении семейных ролей, распределении домашних обязанностей, принятии решений [4; 6]. В научной литературе рассматриваются две основные модели гендерных семейных ролей: партнерская и доминантная.

В данной статье мы опираемся на исследование одного из авторов статьи О.И. Торкуновой (Болдыревой) «Влияние гендерных установок на выбор студентами модели семьи», где было определено понятие модели семьи, систематизированы признаки партнерской и доминантно-зависимой моделей и детерминирующие их гендерные установки. Под моделью семьи понимается «система гендерных отношений (тип гендерного контракта) в совокупности гендерных ролей (на основе интериоризированных личностью базовых социальных установок) в процессе первичной социализации в родительской семье и функций, иерархии власти, структуры, участия членов семьи в выполнении ее функций, характера репродуктивного поведения» [3, с. 11].

Выбор модели семьи (партнерской или доминантно-зависимой) мы определяем как выработку определенных гендерных установок на основе гендерного опыта личности, полученного в родительской семье. На выбор модели семьи оказывают влияние социокультурный, социально-психологический и психологический факторы. В то же время рамки данной статьи не позволяют рассмотреть определенное влияние социоэкономического фактора выбора (влияния материального положения и общественного устройства). Очевидно, данная тема может стать предметом анализа других исследований. Мы же полагаем, что социокультурный фактор подразумевает субъективную оценку традиционно мужской или женской сущности модели. Социально-психологический фактор связан с влиянием семьи и значимых других факторов. Психологический фактор определяет обусловленность выбора влиянием особенностей склада ума, характера, наличием привычек делать осознанный выбор. При этом в семье как социальном институте осуществляется целенаправленная социализация (Е.В. Андриенко), но с развитием личность включается в другие общности людей (референтные группы), где осуществляется ее стихийная социализация. Это позволяет предположить, что гендерные установки могут меняться и под влиянием других факторов,

однако, ограничиваясь рамками данной статьи, мы рассматриваем только целенаправленную социализацию, т.е. влияние семьи.

Остается нераскрытым вопрос адекватности выбора, т.е. его согласованности с интересами и возможностями личности, соответствия выбора конкретной жизненной ситуации. Поскольку гендерные установки как диспозиции личности выполняют определенные функции (инструментальную, эгозащитную, выражения ценностей и организации знаний), уместно предположить, что адекватность выбора связана с возможностью адаптации личности к ситуации и социуму, с возможностью избежать осуждения и заслужить одобрение. Отсюда адекватность выбора, его соответствие интересам и возможностям личности можно рассматривать в критериях модальности как формы сравнения альтернатив выбора. Модальность при этом выражается в ориентации на действия, мечты, эмоции при выборе модели семьи. Выбор модели семьи предполагает неоднозначное видение одной ситуации разными людьми, определяется, на наш взгляд, социальной, культурной спецификой конкретного общества, а также психологической – конкретной личности.

Рассмотрим более подробно понятия «ситуация», «социальная ситуация». Под ситуацией в психологии понимается «система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность». Одной из характеристик ситуации является «предшествование действию» [7, с. 739]. Шихаревым Н.П. социальная ситуация определяется как «естественный фрагмент социальной жизни, определяемый включенными в него людьми, местом действия и характером развертывающихся действий или деятельностью», «совокупность характеристик социального бытия, воздействующих на индивида» [8, с. 283 – 291]. Он также приводит десять факторов, определяющих социальную ситуацию, на основе которых мы выделили параметры ситуации выбора модели семьи: цели, правила, роли, концепты и эмоциональную атмосферу.

Согласно диспозиционной концепции мы определили гендерные установки как «базовые социальные установки». Они формируются на основе потребностей в межличностном общении, удовлетворяющихся в семье. Гендерная установка выражает предрасположение субъекта определенным образом реагировать на те или иные явления. Это некая система представлений, оценок

объектов, а также готовность действовать по отношению к ним определенным образом. Установки по отношению к модели семьи содержат интерпретацию субъектом гендерных значений и требований, аффективное к ним отношение и некоторую степень готовности следовать принятым и одобренным гендерным установлениям.

В эмпирическом плане гендерные установки представляют собой субъективное обоснование того, почему необходимо следовать гендерной роли, и указание на то, каким следует быть в гендерной модели поведения. То есть гендерные установки определяют обоснование и содержание гендерного выбора. Гендерные установки оказывают детерминирующее воздействие на гендерные атрибуты субъекта как обоснованием субъективно значимых причин гендерного поведения, так и оценочным отношением к отдельным гендерным значениям и требованиям. Однако конкретный характер такого воздействия не является однозначным и очевидным и требует специального исследования. Актуализирует потребности общения длительная ситуация межличностного общения в малой группе. Выбор, таким образом, обуславливается определенными установками, реализующимися впоследствии в определенном социальном поведении личности. При этом установки образуются на базе оценки социального объекта (модель семьи) и отдельных социальных ситуаций (гендерные отношения, процесс коммуникации). В то же время они выражают отношение (диспозицию, предрасположенность) к модели семьи как социальному объекту, а направленность возможного поведения определяется опытом социализации личности.

Таким образом, ситуация выбора модели семьи не просто непосредственная предметная ситуация, а более широкая ситуация социальных связей и отношений личности, реализуемых в семье. Выбор модели семьи (как выработка решения на основе предпочтений и гендерного социального опыта личности) – целостная система сознательных, избирательных, индивидуальных связей личности и разных сторон объективной действительности. Определяя приоритет факторов выбора модели семьи, мы полагаем, что социально-психологический фактор (родительская семья как первичная среда) оказывает наибольшее влияние на формирование установок ролевого гендерного поведения и выбор доминантно-зависимой или партнерской модели семьи.

Литература:

1. Бем С. Трансформация дебатов о половом неравенстве // Феминизм и гендерные исследования. – Тверь, 1999. – С. 68-83.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
3. Болдырева О.И. Влияние гендерных установок студентов на выбор модели семьи: Автореф. дис. ... канд.псих.наук. – Курск. - 2006. – 23 с.
4. Здравомыслова Е.А. Гендерные контракты // «Гендер. Культура. Общество» // Под ред. И. Новиковой. – Рига: Проект «Женщины Балтии». – 2003. – С. 58-97.
5. Клецина И.С. Гендерная социализация. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
6. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
7. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с.
8. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. – М.: ИП РАН; КСП+; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 447 с.

Сведения об авторах:

Торкунова Ольга Ивановна (г. Воронеж, Россия), кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации) Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: bolmari@yandex.ru

Петровская Мария Владимировна (г. Воронеж, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации) Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: mariana_g@mail.ru

Емельяненко Артем Алексеевич (г. Воронеж, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела (исследования проблем образования и подготовки специалистов для Военно-воздушных сил) научно-исследовательского центра (образовательных и информационных технологий) Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: emelya-kurs@list.ru

Data about the authors:

O. Torkunova (Voronezh, Russia), candidate of psychological sciences, senior lecturer at the Department of Moral and Psychological Support (air warfare) of the Military Air Force Education and the Research Center “The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy”, e-mail: bolmari@yandex.ru

M. Petrovskaya (Voronezh, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of Moral and Psychological Support (air warfare) of the Military Air Force Education and the Research Center “The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy”, e-mail: mariana_g@mail.ru

A. Emelyanenko (Voronezh, Russia), candidate of psychological sciences, senior research officer of the Research Center (the issues of education and training of the specialists of the Military Air Force) of the Military Air Force Education and the Research Center “The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy”, e-mail: emelya-kurs@list.ru



УДК 159.9:37.03

СЕМЬЯ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Р.А. Алексеев, А.Б. Потапова, В.В. Рыжов

Аннотация. Негативные процессы, связанные с современной семьей как социальным институтом, имеют устойчивую тенденцию к обострению. Это во многом определяет высокий уровень социальных патологий в детской и молодежной среде. Семья как первичный институт социализации призван обеспечить формирование ведущих социальных ценностей, представлений и норм растущего человека. В статье описываются результаты изучения ценностных ориентаций с целью определения ценностных семейных приоритетов. Дается анализ результатов в свете «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» и «Национального воспитательного идеала».

Ключевые слова: семья, социализация, исследование, ценностные ориентации, национальный воспитательный идеал.

THE MODERN FAMILY IN THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM VALUES AND SOCIALIZATION OF PERSONALITY

R. Alekseev, A. Potapova, V. Ryzhov

Abstract. The negative processes in modern family as a social institution tend to aggravate. These tendencies in many respects determine the high level of social pathologies among children and youngsters. Family as a primary social institution is designed to develop the leading social values; concepts and norms of growing personality. The authors give the results of the examination of the system of values in order to determine family values. The authors also present the analysis of the results in terms of the Conception of spiritual and moral education of Russian pupils and National educational ideal.

Keywords: family, socialization, research, systems of values, national educational ideal.

Семья в России как социальный институт находится в центре экономических, социальных и иных проблем, обрушившихся на страну. Проблемы семьи имеют устойчивую тенденцию к обострению. Эта ситуация определяет необходимость объединения усилий государственной власти всех уровней, социальных институтов и общественных организаций по улучшению ситуации.

Вместе с тем в силу ослабления механизмов воспитания и социализации детей через общественные и государственные институты, а также самоустранения и массового отторжения российских семей от их главного назначения – воспитания детей, происходит отчуждение семьи от школы, родителей от педагогов.

Эта тенденция вызывает тревогу. Она во многом обеспечивает высокий уровень социальной патологии в детской и молодежной среде. Семья – это та первичная среда, где человек учится творить добро, учится выбирать четкую цель в жизни. В.А. Сухомлинский писал: «Нравственный облик личности зависит в конечном счете от того, из каких источников черпал человек свои радости

в годы детства». 90% личностных качеств и поведенческих мотиваций человека формируется в тех семейных условиях, где проходит его детство.

Социализация – процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразование реально существующих отношений и качеств личности. Решающую роль в социализации ребенка играет семья.

Семья по праву считается институтом первичной социализации, так как она обеспечивает ребенку самый ранний опыт социального взаимодействия, освоение первых ценностных представлений и норм. В окружении родных, естественно выступающих как «значимые другие», ребенок присваивает необходимые ролевые модели поведения [1].

Школа действует как институт вторичной социализации. И дело не столько в том, что она позднее подключается к процессу социализации, сколько в создании здесь для ребенка другого социального коллектива с неизмеримо большим, чем в семье, набором моделей идентификации, но с меньшей эмоциональной и личностной значимостью.

Для ребенка родитель и учитель – носители разного социального опыта. Родители проявляют общественный жизненный (витагенный) опыт, включающий опыт предшествующих поколений семьи, этнические и религиозные традиции, они создают пространство личной жизни ребенка. Учитель воплощает обезличенный духовный опыт человечества, достижения культуры, науки и организует социальную жизнь ребенка во внешней (относительно семьи) среде. Семья и школа пользуются разными «кодами» в социализации и воспитании, именно поэтому необходим их живой контакт и взаимодействие [5].

С целью определения ценностей семьи, а также приоритетов, которые выделяют родители для своих детей как главные, в школах № 15 и № 169 города Нижнего Новгорода нами была проведена анкета «Ценности семьи», построенная на идеях известной методики М. Рокича [2]. Родителям учащихся 1 – 11-х классов было предложено проранжировать от 1 до 14 предложенных в анкете ценностей (воспитательные, моральные, нравственные).

В тексте анкеты названы следующие ценности для ранжирования:

1. Прокормить, одеть, обуть ребенка.
2. Дать ребенку образование.
3. Уберечь от влияния преступного мира.
4. Воспитать трудолюбивого, культурного, нравственного человека.
5. Приучить к самостоятельности.
6. Научить поскорее зарабатывать деньги.
7. Воспитать экономное отношение к вещам, деньгам.
8. Обеспечить материальный жизненный старт в виде квартиры, мебели, денег.
9. Воспитывать послушание.
10. Прививать уважение к истории страны, патриотизм, создать условия для самореализации ребенка на благо общества.
11. Привить здоровый образ жизни.
12. Научить любить прекрасное.
13. Уметь постоять за себя.
14. Добиваться поставленной цели в жизни.

Всего в анкетировании приняли участие 500 родителей.

Результаты анкетирования показали, что родители учащихся 5-х классов на первое место ставят образование и здоровый образ жизни, что составляет 70% опрошенных. Нравственные ценности также находятся в первой тройке (вопросы № 4, № 5), что составляет 50% опрошенных.

Родители учащихся 6-х – 7-х классов на первое место ставят вопросы воспитания самостоятельности, ответственности ребенка (№ 5, № 14), что составляет 50% опрошенных. Выбрали ценности «Дать ребенку образование» 50%, «Прокормить, одеть, обуть ребенка» оценивается как главная задача у 50% родителей этой категории детей.

Родители учащихся 8 – 9-х классов на первое место ставят воспитание здорового образа жизни, что составляет 70% опрошенных. На второе ставятся ценности «Прокормить, одеть, обуть ребенка» – 60%, на третье – «Уберечь от влияния преступного мира» – 50% опрошенных. Ценность «Дать ребенку образование» поставили на третье место 50% опрошенных родителей этой категории детей.

Родители учащихся 10 – 11-х классов на первое место ставят обеспечение материальных условий жизни ребенка (прокормить, одеть, обуть ребенка), что составляет 50%, уберечь от влияния преступного мира – 50%. Ценность «Дать ребенку образование» 49% опрошенных ставят на третье место. Во всех классах (с 1 по 11) родители ставят на последние места (11, 12, 13, 14) ценность под номером 10 – «Прививать уважение к истории страны, патриотизм, создать условия для самореализации ребенка на благо общества».

Это говорит о том, что семьи учащихся обследованных образовательных учреждений не рассматривают воспитание патриотизма и самореализации ребенка на благо общества как важную цель воспитания в семье. Между тем важно отметить, что в предложенной недавно для обсуждения «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» [4] заостряется вопрос о воспитании гражданственности, патриотизма и формирования у наших школьников российской национальной идентичности.

«Национальный воспитательный идеал» как высшая цель образования предусматривает согласно этой Концепции в качестве одной из приоритетных задач общества и государства воспитание высоко нравственного, ответственного, инициативного, компетентного гражданина России, активно участвующего в делах общества. В проекте федеральных государственных стандартов общего образования процесс образования понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций

учащегося, но как процесс «развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей».

В рассматриваемой Концепции духовно-нравственного развития российских школьников перечислены основные нравственные ценности, формирующие согласно этой концепции «национальный воспитательный идеал»: *патриотизм* – чувство гордости своим Отечеством, его историей и свершениями; *социальная солидарность* – свобода личная и национальная, доверие на всех уровнях общества, справедливость, милосердие, доброта, честь и честность, достоинство; *гражданственность* – законопослушность в условиях правового государства, гражданское сознание, долг, закон, правопорядок и межэтнический мир; *семья*, создающая человека и поддерживающая его стремление к развитию, связанная с любовью и верностью, здоровьем и благополучием, почитанием

родителей, заботой о старших и младших, продолжением рода; *труд и творчество*, связанные с познанием и истиной, креативностью и инновационностью, целеустремленностью и настойчивостью, трудолюбием и бережливостью; *природа и искусство*, красота природы и родной земли, гармония жизни; *человечество* как система общечеловеческих ценностей. Все эти ценности определяют самосознание личности, расставляют приоритеты общественного и личностного развития, определяют характер отношений человека к семье, обществу, государству, труду, смыслы человеческой жизни [3]. При этом ключевыми нравственными ценностями личности определяются: добро, красота, истина, свобода, ответственность, которые в своей совокупности составляют содержание понятия духовности личности. При этом ведущая роль в решении этих задач отводится педагогу и семье.

Литература:

1. Алексеев Р.А. Дефицит родительских функций в семье и антропогенные синдромы у подростков // Вестник университета. – 2015. – № 1. – С. 267-271.
2. Веденкина В.А. Формирование ценностных ориентаций подростков. – Нижний Новгород: Кириллица, 2013. – 124 с.
3. Гуманизм и духовность в образовании:

научные труды Третьей Международной научной конференции. – Нижний Новгород, 2005. – 240 с.

4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников // Учительская газета, 2009. – № 23.
5. Рыжов В.В. Личность: творчество и духовность. – СПб.: Изд-во СПбХУ, 2012. – 489 с.

Сведения об авторах:

Алексеев Роман Алексеевич (г. Нижний Новгород, Россия), соискатель кафедры педагогики и психологии НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

Потапова Алла Борисовна (г. Нижний Новгород, Россия), соискатель кафедры педагогики и психологии НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

Рыжов Василий Васильевич (г. Нижний Новгород, Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, e-mail: nncollege@mail.ru

Data about the authors:

R. Alekseev (Nizhny Novgorod, Russia), applicant at the Department of Pedagogy and Psychology of Linguistic University of Nizhny Novgorod named after N. Dobrolyubov.

A. Potapova (Nizhny Novgorod, Russia), applicant at the Department of Pedagogy and Psychology, Linguistic University of Nizhny Novgorod named after N. Dobrolyubov.

V. Ryzhov (Nizhny Novgorod, Russia), doctor of psychology, professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Linguistic University of Nizhny Novgorod named after N. Dobrolyubov, e-mail: nncollege@mail.ru

УДК 159.9

СПЕЦИФИКА ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА (ДЕТЕЙ) В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ: ПРАВОВОЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

И.Ф. Сагитова, С.А. Хасанова

Аннотация. В статье анализируются правовые аспекты различных форм устройства детей в замещающую семью. Замещающая семья – это семья, в которой ребенок воспитывается не кровными родителями и которая выполняет функцию замены утраченных им родителей. Исследуются социально-психологические особенности кандидатов в усыновители (опекуны, приемные родители). Социально-психологические особенности кандидатов в усыновители (опекунов, приемных родителей), а также наличие кровных детей могут иметь значительное влияние на успешную адаптацию ребенка в замещающей семье.

Ключевые слова: замещающая семья, усыновление (удочерение), опека, попечительство, воспитание.

THE SPECIFICS OF THE UPBRINGING OF THE CHILD (CHILDREN) IN A SUBSTITUTE FAMILY: THE LEGAL AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS

I. Sagitova, S. Khasanova

Abstract. The article analyzes the legal aspects of various forms of placement of children in a substitute family. The substitute family is a family in which the child isn't brought up by blood parents; such family plays the role of substitution for the blood parents. The authors study social and psychological characteristics of prospective adoptive parents (guardians, foster parents). Social and psychological characteristics of prospective adoptive parents (guardians, foster parents) as well as the presence of blood children can make a significant impact on the successful adaptation of the child in the substitute family.

Keywords: substitute family, adoption, guardianship, custody, upbringing.

Вопросы, связанные с особенностями воспитания ребенка (детей) в замещающей семье, стали особо актуальными вследствие широкого распространения семейных форм устройства детей. Дети, поступающие на воспитание в замещающие семьи – это дети, переживающие сложную стрессовую ситуацию в кровной семье. Проблема реабилитации психики ребенка и социальной адаптации в семье носит комплексный психолого-педагогический характер, необходимо восстанавливать или заново формировать бытовые, гигиенические, учебные и социальные навыки.

Правовое регулирование замещающей семьи основывается на Конвенции о правах ребенка 1989 года, Конституции РФ, Семейном кодексе РФ (далее – СК РФ). Так, в ст. 27 Конвенции указано, что основную ответственность за обеспечение условий жизни, необходимых для развития ребенка, несут родители или другие лица, воспитывающие ребенка. В соответствии со ст. 20 Конвенции «ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую

защиту и помощь, предоставляемые государством. В частности, таким детям обеспечивается замена ухода путем передачи на воспитание, усыновление или, в случае необходимости, помещение в соответствующие учреждения по уходу за детьми» [2]. В связи с этим Российская Федерация закрепила в СК РФ норму, по которой дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче на воспитание в семьи усыновителей, опекунов (попечителей), приемных родителей либо в случаях, предусмотренных законами субъектов Российской Федерации, в патронатную семью. При отсутствии возможности устройства детей в семью они передаются на воспитание в детские учреждения [4].

В числе нормативно-правовых актов можно также выделить Федеральный закон от 24.04.2008 № 48-ФЗ (ред. от 22.12.2014) «Об опеке и попечительстве» [5], Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы», в соответствии с которой «в Российской Федерации должны создаваться условия для обеспечения соблюдения прав и законных интересов ребенка в семье, своевременного выявления их нарушений и

организации профилактической помощи семье и ребенку, обеспечения адресной поддержки нуждающихся в ней семей с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, а при необходимости – приниматься меры по устройству детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семьи граждан» [3].

Объединяющий признак различных форм семейного устройства детей (усыновление /удочерение, опека (попечительство), приемная семья, патронатная семья, детский дом семейного типа и др.) – это воспитание неродного ребенка и создание благоприятных условий для его развития – содержания, воспитания и образования, а также защита его прав и интересов. Согласимся с мнением Л.А. Беловой, которая под замещающей семьей рассматривает любую семью, в которой ребенок воспитывается не кровными родителями и которая выполняет функцию замены утраченных им родителей [1, с. 3].

Распространенными причинами участия в судьбе неродных детей являются невозможность иметь своего ребенка в силу различных ограничений, потеря родного ребенка, лишение (ограничение) родительских прав, не исключены случаи материальной заинтересованности замещающих родителей и др.

Нами проведено эмпирическое исследование 71 супружеских пар, всего 142 человека с целью изучения социально-психологических особенностей воспитания ребенка в замещающей семье. Сбор данных

осуществлялся с помощью опросников «Измерение установок в семейной паре», «Определение особенностей ролей в семье» (Ю.Е. Алешина и др.), «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова) по показателям «Родительско-воспитательские функции» [6] и опросника С. Бем. Все респонденты были разделены на группы: семья, не являющаяся замещающей – 1-я группа (45%), семья, являющаяся замещающей, имеющая собственных (кровных) детей – 2-я группа (32%), семья, являющаяся замещающей, не имеющая собственных детей – 3-я группа (23%).

Рассмотрим психологические особенности супругов сравниваемых групп (рис. 1). Мужчины из семьи, не являющейся замещающей, чаще проявляют напористость, доминантность, самостоятельность, уверенность в себе, самоуважение. Мужчины, не имеющие кровных детей и воспитывающие приемного ребенка, более уступчивы, застенчивы, способны к сочувствию, сопереживанию и др. Женщины из семьи, являющейся замещающей, имеющие собственных детей, уверены в себе, проявляют устойчивость в социальных контактах, отсутствие резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении, высокое самоуважение и самопринятие. Женщины, не имеющие кровных детей и воспитывающие приемных детей чаще проявляют такие качества, как заботливость, уступчивость, мягкость, чувствительность, способность к сочувствию, сопереживанию и др.

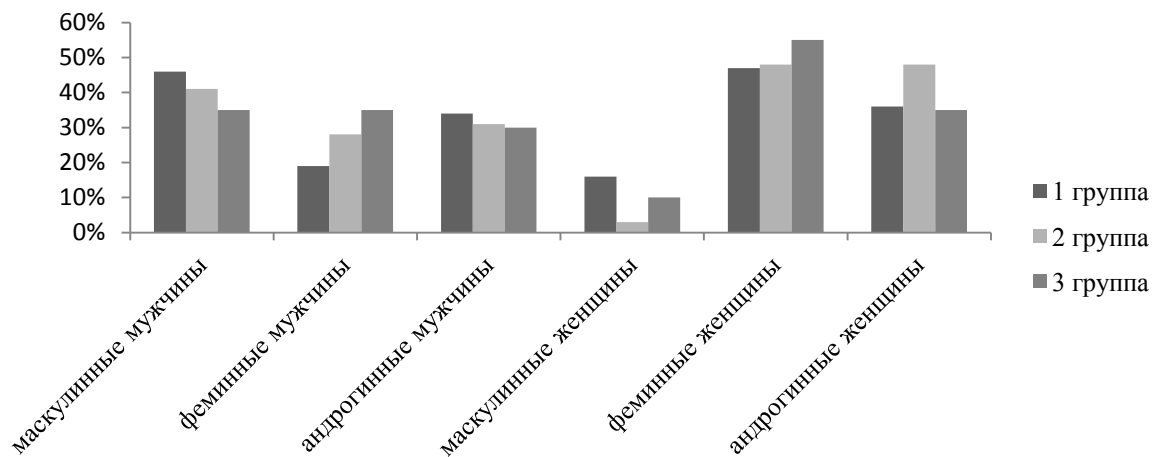


Рисунок 1. – Психологические черты замещающих родителей (1-я группа - семья, не являющаяся замещающей, 2-я группа - семья, являющаяся замещающей, имеющая собственных (кровных) детей, 3-я группа - семья, являющаяся замещающей, не имеющая собственных детей).

В результате применения однофакторного дисперсионного анализа была установлена значимость различий p в уровне переменной «воспитание детей» и «наличие кровного ребенка» в сравниваемых группах (при $p \leq 0,05$). Таким образом, наличие или отсутствие кровного ребенка оказывает влияние на особенности воспитания детей в замещающей семье. Данные особенности могут значительно проявляться в период адаптации замещающей семьи в виде проявления ревности и конкурентности со стороны как приемных, так и кровных детей.

Чтобы установить, являются ли выявленные различия статистически значимыми, мы применили U -критерий Манна-Уитни. На уровне $p \leq 0,01$ принимается статистическая гипотеза о различии распределения семейных ролей (воспитание ребенка). Супруги, имеющие собственных детей (в семьях, являющихся замещающими и не являющихся замещающими), более ориентированы на то, чтобы обязанности по воспитанию детей как семейная роль выполнялись матерями. Мужчины и женщины из семей, являющиеся замещающими и не имеющие кровного ребенка, считают, что родительско-воспитательские функции должны распределяться между супругами ($p=0,01$ – высокий уровень статистической значимости).

Все исследуемые группы показали высокие результаты по значению ребенка (детей) в жизни человека, но супруги из замещающей семьи, имеющие кровных детей, показали наиболее высокие значения (при $p=0,01$).

Выраженность установки супруга (муж) на активную родительскую позицию в семье, не имеющей кровных детей, выше, чем в других исследуемых группах ($p=0,05$). У женщин, имеющих кровных детей и воспитывающих приемных детей, выраженность установки на активную родительскую позицию оказалась выше, чем в других исследуемых группах

($p=0,01$). То есть выражены стремление понять ребенка, готовность для общения и уверенность в преодолении возможных трудностей (средний возраст опрошенных женщин – 35, и мужчин – 37 лет). Мужчины и женщины, не имеющие кровных детей, имеют высокое значение выполнения роли отца и матери, считают родительство основной ценностью, концентрирующей вокруг себя жизнь семьи.

Таким образом, создание благоприятных условий для развития ребенка в замещающей семье – содержание, воспитание, образование, является важнейшей задачей в осуществлении первичной социализации. Лица, желающие усыновить ребенка, взять под опеку (попечительство) или стать приемными родителями, проходят специальную психолого-педагогическую и правовую подготовку. Данная подготовка осуществляется в целях профилактики вторичного сиротства и преодоления возможных негативных педагогических и социально-психологических явлений в замещающей семье, связанных с возникновением трудностей в период адаптации замещающей семьи. Период адаптации приемной семьи как двусторонний процесс продолжается до пяти лет. Наибольшие сложности, «притирание» всех членов семьи происходит в первый год жизни новой, приемной, семьи. Социально-психологические особенности кандидатов в усыновители (опекунов, приемных родителей), распределение семейных ролей и установок по родительско-воспитательской функции, ролевые ожидания и притязания в родительских функциях, а также наличие кровных детей могут иметь значительное влияние на успешную адаптацию ребенка в замещающей семье. Эти особенности необходимо учитывать при составлении плана работы при сопровождении замещающей семьи.

Литература:

1. Белова Л.А. Детско-родительские отношения в замещающих семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10. – СПб. – 2012. – С. 3.
2. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989).
3. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 01.06.2012 № 761) // – Справ.-

- правовая система «КонсультантПлюс». ВерсияПроф. [М., 2015]. – Электрон.текст.дан. – Послед.обновление 21.10.2015.
4. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 13.07.2015).
5. Федеральный закон от 24.04.2008 № 48-ФЗ (ред. от 22.12.2014) «Об опеке и попечительстве».
6. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. – Ростов н/Д. – 2006. – С. 66-77.

Сведения об авторах:

Сагитова Ирина Фаритовна (г. Нефтекамск, Россия), старший преподаватель кафедры государственного права ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», Нефтекамский филиал, e-mail: snejinkiii5@rambler.ru

Хасанова Светлана Альбертовна (г. Нефтекамск, Россия), старший преподаватель кафедры уголовного права и процесса ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», Нефтекамский филиал, e-mail: svetlana.khasanova@mail.ru

Data about the authors:

I. Sagitova (Neftekamsk, Russia), senior lecturer at the Department of Public Law of Bashkir State University (Neftekamsk Branch), e-mail: snejinkiii5@rambler.ru

S. Khasanova (Neftekamsk, Russia), senior lecturer at the Department of Criminal Law and Procedure of Bashkir State University (Neftekamsk Branch), e-mail: svetlana.khasanova@mail.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

ОТНОШЕНИЕ К ОБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА МАТЕРИАЛАХ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН)

Я.М. Ахметова, Л.К. Мухаметзянова, Р.Р. Хизбуллина¹

¹Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Республики Татарстан (проект №14-13-16003)

Аннотация. В представленной статье рассматриваются процессы социальной трансформации, происходящие в российском обществе, связанные с отношением к системе и качеству образования студенческой молодежи. С методологических позиций определяется проблемное поле и обозначается вектор развития системы подготовки кадров в высшей школе в современных условиях. Проанализированы результаты исследования по изучению отношения студенческой молодежи к организации учебного процесса и учебного заведения на региональном уровне, определены мотивы выбора профессии.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, студенческая молодежь, самооценка качества образования, организация образовательного процесса, профессиональное образование.

THE ATTITUDE TO EDUCATION OF THE STUDENTS (ON THE MATERIALS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN)

Ya. Akhmetova, L. Mukhametzyanova, R. Khizbullina

Abstract. In the article the authors review the processes of social transformation that are happening in the Russian society and are connected with the system and quality of student's education. The authors define the problem itself and direction of the development of personnel training system from the methodological point of view. The results of research on the studying of the student's youth attitude towards the educational process and educational establishment at the regional level are analysed, motives of choice of occupation are defined.

Keywords: higher education, quality of education, student's youth, self-assessment of quality of education, educational process management, professional education.

Актуальность изучения проблемы, касающейся места и роли высшего образования в системе ценностей и жизненных стратегий молодежи, детерминирована повышением роли и значимости системы образования в современном российском социуме.

Поскольку система образования является важнейшей подсистемой социальной сферы нашего государства, которое обеспечивает получение систематизированных знаний, умений и навыков с дальнейшей целью применения их в профессиональной деятельности, постольку она сохраняет и поддерживает существование человеческой цивилизации в целом [2].

Получать высшее образование в нашей стране всегда было престижно, а в последние годы число поступающих в высшие учебные заведения, заметно выросло. Количество

поступающих в вузы и число выпускников школ в 2015 году составило 719 тыс. школьников. Количество бюджетных мест для поступающих в вузах РФ в 2015 году увеличилось до 576 тысяч [3].

Согласно авторскому социологическому исследованию, посвященному выявлению отношения учащейся молодежи Республики Татарстан к качеству образования, организации образовательного процесса, выбора профессии и учебного заведения [4], 78% опрошенных из числа сельской молодежи Республики Татарстан ориентированы на получение высшего образования и делают выбор в пользу обучения в высшем учебном заведении, в то время как только 22% сельских старшеклассников для получения дальнейшего профессионального образования выбирают колледж (училище, техникум). Что касается городских школьников, то данные

распределились следующим образом: 87% опрошенных ориентированы на поступление в вуз (институт, академия, университет) и получить высшее образование и только 13% респондентов желают ограничиться начальным и средним профессиональным образованием [1].

В целом, среднее значение по выбору начального и среднего профессионального образования по состоянию на 2014 соответствует 17% выбора старшеклассников и 83% ориентируются на получение высшего образования. В основном, повышение доли выпускников школ, получающих высшее образование – это общемировая тенденция.

Ценности являются самым сильным регулирующим фактором развития общества. В последнее время ценностная компонента получения высшего образования неизменно повышается. Тем не менее, в современных условиях ценность образования реализуется у молодежи через преодоление дисбаланса между высоким престижем получения высшего образования и сложностью его реализации по завершении вуза [5].

Данные авторского исследования в период 2014 – 2015 гг. позволяют говорить о том, что опрошенные старшеклассники, потенциально находящиеся на этапе профессионального самоопределения, по значимости приоритетов профессиональную деятельность ставят на 4-е место, в то время как, в первую очередь, старшеклассники ориентированы на «жизненный успех». Последний, по мнению, сельских и городских школьников, в первую очередь зависит от целеустремленности и от наличия высшего образования, на втором месте стоит высокооплачиваемая работа, на третьем месте – материальная обеспеченность [1]. Из полученных данных следует, что сегодня высокооплачиваемая работа, материальная обеспеченность и наличие высшего образования являются приоритетными факторами в системе профессионального самоопределения современных старшеклассников.

В результате формирования жизненных и профессиональных стратегий молодежь, как правило, рассматривает высшее образование как обязательный, инструментальный фактор для достижения жизненного успеха [7].

Эмпирическим путем подтверждено, что жизненные стратегии молодых людей определяются их изначально неравными стартовыми социально-экономическими возможностями. Уровень материального

положения, культурный уровень родителей, место поселения во многом предопределяют возможности реализации жизненных стратегий молодых людей.

Согласно исследованию 55% студенческой молодежи обучаются за счет государственного бюджета, 44% за счет личных финансовых средств и всего 1% – за счет средств предприятия, работодателя и т.п. При этом для поддержки своего финансового состояния подрабатывают треть опрошенной (30%) молодежи. Вместе с тем 57% из числа опрошенной студенческой молодежи дневного обучения отметили, что нуждаются и регулярно получают финансовую поддержку родителей (родственников). Только 6% респондентов указали, что они живут только на получаемую стипендию и 2% опрошенных затруднились с ответом.

В условиях современного общества успешность жизненного пути человека, в частности, его социально-профессиональной траектории все в большей степени определяются приобретаемыми знаниями, навыками, компетенциями, квалификациями, способностью адаптации к социальным изменениям, что составляет основу человеческого капитала [6].

Известно, что между планами молодежи «на входе» в систему высшего образования и «на выходе» из нее существует значительное расхождение. Зачастую, молодые люди не видят необходимости в осуществлении профессиональной деятельности в рамках полученной специальности. Данное утверждение было актуально, скорее, для молодежи 1990 – 2000 гг., поскольку результаты авторского исследования констатируют, что значительная часть респондентов из числа учащейся молодежи (72%) собираются работать по специальности. Причем, данный показатель соответствует мнению студентов всех вузов Республики Татарстан, принявших участие в исследовании. Не собираются работать по специальности всего 11% респондентов.

В жизненной стратегии молодежи получение высшего образования и специальности рассматриваются в качестве важного составляющего в достижении «жизненного успеха» и ресурса дальнейшего жизнестроительства. По оценкам социологов, молодые специалисты, работа которых в полной мере соответствует полученной специальности, в большей степени обладают не только качествами, которые можно отнести

к традиционным для российской ментальности, но и присущими современной этике труда. Современные характеристики трудовых отношений влияют на жизненные позиции молодых специалистов, усиливая мотивацию выбора работы по специальности. Важное место в мотивации студентов отдается надежде в перспективе найти хорошую работу. Профессиональная функция образования, конечно же, должна играть положительную роль в возможности заниматься интересной профессиональной деятельностью в будущем. К сожалению, в реальности, оказывается «каждый второй» (молодой специалист), чья работа соответствует полученной в вузе специальности, относится к категории малообеспеченных (20,5%), либо обеспеченных ниже среднего уровня (30,2%) [7].

Студент, получив качественное образование и став образованным специалистом в определенной области деятельности, должен реализоваться в профессиональной деятельности. Именно высокое качество профессионального

образования должно проявляется в уровне востребованности выпускником учреждений профессионального образования на рынке труда. С этой точки зрения нам было интересно узнать, насколько студенты оценивают качество обучения и процесс организации образовательного процесса. Термин «качество обучения» включает в себя результат учебного процесса: организация учебно-методического процесса, состояние материально-технической базы, уровень квалификации профессорско-преподавательского состава и интеллектуальный потенциал студентов высшего учебного заведения [5].

Выявлено, что 47% молодежи полностью удовлетворены уровнем организации учебного процесса и учебного заведения в целом. Скорее удовлетворены организацией учебы треть опрошенных – 35%. Менее 10% респондентов скорее не удовлетворены (9%) и только 7% опрошенных не устраивает ни вуз, ни организация обучения; 2% затруднились с ответом, см. рис. 1.

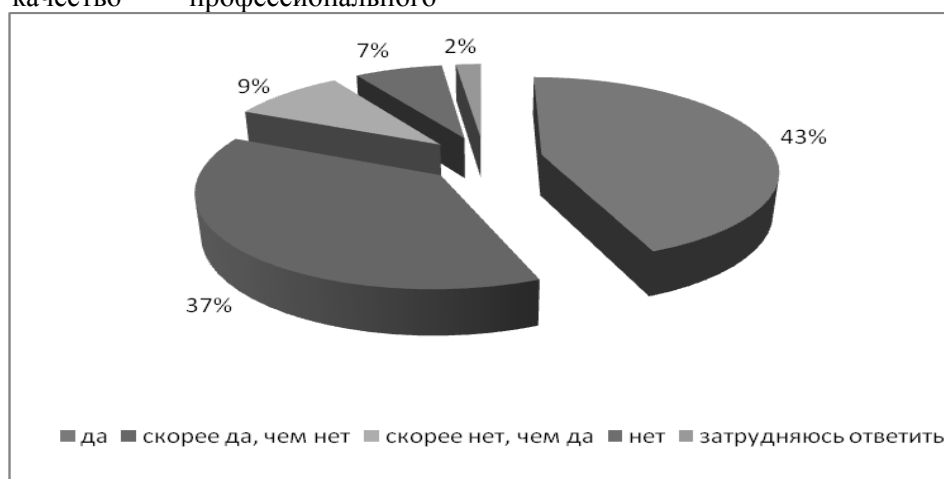


Рисунок 1. – Удовлетворенность уровнем организации учебного процесса и учебного заведения (% к опрошенным респондентам)

Процесс профессионального самоопределения и становления молодежи во многом опосредован удовлетворенностью качеством обучения в учебном заведении. Большая часть опрошенной молодежи (53%) удовлетворены качеством обучения, треть опрошенных (32%) – скорее устраивает, чем нет. Противоположное мнение высказал всего 8% респондентов («скорее нет, чем да») и только 5% учащейся молодежи не удовлетворены качеством образования своего учебного заведения; 2% опрошенных затруднились с ответом, см. рис. 2.

Образовательный процесс, реализуемый в стенах учебного заведения, помимо передачи профессиональных знаний, призван раскрывать и личностные, индивидуальные способности учащихся. Большая часть опрошенной молодежи (45%) считают, что образовательный процесс учебного заведения помогает им оценить свои индивидуальные способности и раскрывать их в рамках учебного процесса; 27% учащейся молодежи уверены, что индивидуальные способности могут быть раскрыты только после окончания вуза в практической деятельности.

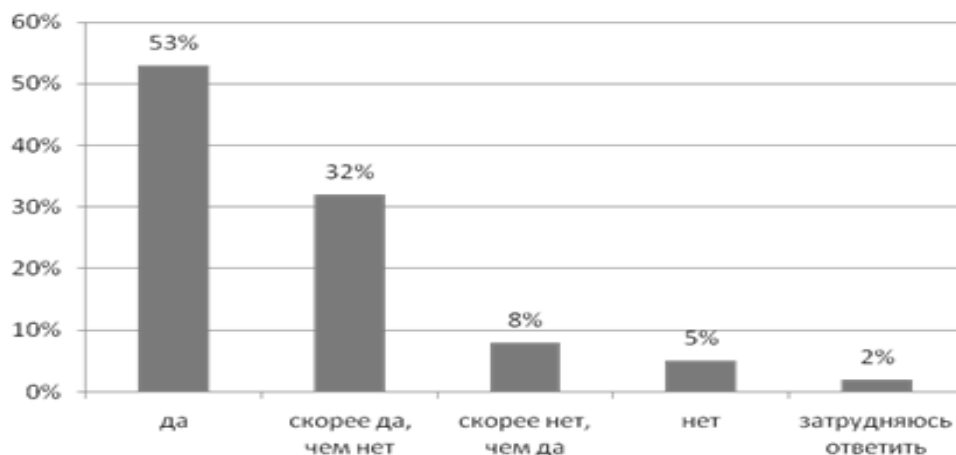


Рисунок 2. – Удовлетворенность качеством образования в выбранном учебном заведении (% к опрошенным респондентам)

Мнение о том, что образовательному учреждению трудно раскрыть индивидуальные способности учащихся при существующей организации учебного процесса и раскрытие способностей во время обучения не определяет успех профессиональной деятельности специалиста в будущем, в равной степени высказали 12% опрошенных, соответственно.

В результате исследования, респонденты определили причины, снижающие качество образования. Среди факторов негативизации были выделены: 1) изучаемые дисциплины не соответствуют получаемой специальности (18% ответов респондентов); 2) неудовлетворительное качество преподавания дисциплин (13% ответов респондентов); 3) недостаточность практических занятий – 29% (наибольшее количество у студентов медицинского профиля (66%), инженерного профиля – 36% из числа опрошенных); 4) недостаточность теоретических занятий – 3%; 5) перегруженность аудиторными занятиями – 8%; таких причин нет – 25% (наибольшее количество опрошенных экономического профиля (51%); 6) другое – 4%.

Современная молодежь достаточно серьезно относится к выбору профессии и учебного заведения. Профессиональные планы молодежи на будущее, так же как и выбор учебного заведения возникают под влиянием различных средств воздействия – мнения родителей, учителей, друзей, книг, передач и т.д. В ходе авторских исследований были выявлены мотивы выбора учащейся молодежью учебного заведения. Ответы респондентов о рекомендации учебного заведения демонстрируют, что большинство из опрошенных (55%) сделали выбор в пользу образовательного учреждения самостоятельно (наибольшее значение по определенному

учебному заведению – 73%), решение было принято совместно с родителями – 22% ответов респондентов. О том, что непосредственно родители определили, где будут учиться их дети, отметили 11% опрошенных. На долю друзей, знакомых и других ответов по выбору учебного заведения приходится 12% ответов учащейся молодежи.

Также были выявлены мотивы выбора молодежью учебного заведения. Наиболее распространенными причинами выбора учебного заведения респонденты назвали: хорошая репутация образовательного учреждения (27%), престиж учебного заведения (26%), качественное образование (10%) и низкая оплата обучения, по сравнению с другими образовательными учреждениями. Менее 10% респондентами были определены мотивы – «учатся знакомые, родственники» (9%), «всегда мечтал учиться здесь» (8%), «попал случайно» (5%), другое (5%).

Также выявлено соответствие выбранного учебного заведения ожиданиям респондентов. По мнению, 46% учащейся молодежи выбранное учебное заведение полностью соответствует ожиданиям, частично образовательное учреждение соответствует ожиданиям 41% опрошенных, частично не соответствует ожиданиям у 8% респондентов и 4% опрошенных считают, что выбранное учебное заведение совершенно не соответствует их ожиданиям, см. рис. 3.

В целом учащаяся молодежь Республики Татарстан, принимавшая участие в исследовании оценивает свою учебу преимущественно на «хорошо» (64%), часть на «удовлетворительно» – 21%. Только 15% опрошенных оценивают свою учебу на «отлично».

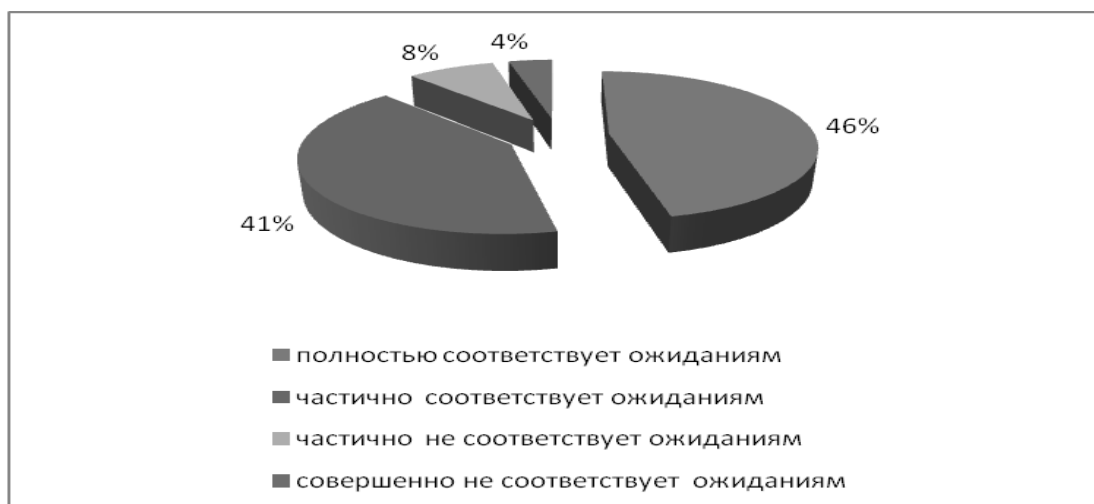


Рисунок 3. – Соответствие выбранного учебного заведения ожиданиям респондентов (%)

Результаты исследования позволяют говорить, что в современных условиях социальной неопределенности именно система высшего образования может помочь сформировать профессиональные и жизненные ориентиры молодежи, что в конечном итоге предопределяет целостность и стабильность современного общества.

В настоящее время социологами все чаще фиксируется разрыв в доступности получения высшего образования молодыми людьми из различных социальных страт, что в конечном итоге оказывается существенным, а порою решающим фактором дальнейшего жизненного пути личности. Кроме того, на региональном уровне существуют свои специфические особенности реализации полученного высшего образования при построении жизненной стратегии [8].

В результате проанализированных данных можно сделать следующий вывод: в настоящее время качество высшего образования остается одним из основополагающих механизмов формирования профессиональной и личностной самореализации, определяя ее характер и направленность.

Необходимость дальнейшего изучения отношения молодежи к образу, характеру и проблемам профессионализации и профессионального образования в целом продиктована тесной связью формирования будущих специалистов, их профессиональной самореализации с качеством получаемого образования, удовлетворением молодежи организации процесса обучения и социально-профессиональных потребностей будущих специалистов.

Литература:

1. Ахметова Я.М., Мухаметзянова Л.К. Факторы влияния на выбор профессии у старшеклассников (на примере Республики Татарстан) // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 19. – С. 28-30.
2. Ефимова И.А. Повышение качества высшего образования в Российской Федерации // Российское предпринимательство. – 2011. – № 5. – Вып. 1(183). – С. 151-154.
3. По данным газеты «Известия». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/583428>
4. В статье использованы данные исследований, проведенных в 2014 – 2015 гг., среди студентов. В нем приняли участие 1000 студентов из 8 учебных заведений г. Казани Республики Татарстан; возраст – от 17 до 23 лет. В опросе участвовали: юношей – 39%, девушек – 61%. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного

- научного фонда и Правительства Республики Татарстан (проект № 14-13-16003).
5. Большов В.Б. Высшее образование в системе жизненных стратегий молодежи (региональный аспект): Автореф. дисс. на соискание ученой степени / В.Б. Большов. – Краснодар, 2007.
6. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории выпускников средней школы // Социологические исследования. – 2010. – № 7. – С. 88-96.
7. Хизбуллина Р.Р. Обучение как профессиональной социализации: методологический аспект // Молодой ученый. – 2014. – № 5(64). – С. 445-447.
8. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодые специалисты: подготовка и востребованность на рынке труда // Социология молодежи. – 2015. – С. 114-122.

Сведения об авторах:

Ахметова Язглем Мубаракшевна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранные языки, Казанский государственный энергетический университет, e-mail: yazgul_ahmetova@mail.ru

Мухаметзянова Лилия Касымовна (г. Казань, Россия), кандидат биологических наук, главный специалист, организационный отдел, Академия наук Республики Татарстан.

Хизбуллина Радмила Радиковна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент, кафедра социологии, политологии и права, Казанский государственный энергетический университет.

Data about the authors:

Ya. Akhmetova (Kazan, Russia), candidate of philological sciences, assistant professor at the Department of Foreign Languages, Kazan State Power Engineering University, e-mail: yazgul_ahmetova@mail.ru

L. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), candidate of biological sciences, chief specialist at the Administrative Department, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan.

R. Khizbullina (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, assistant professor at the Department of Sociology, Political Science and Law, Kazan State Power Engineering University.



УДК 332.135

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНЫХ ПРОЕКТОВ ПРИГРАНИЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В.А. Сапрыка, И.Н. Гукова, А.В. Пастюк

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые особенности реализации проектов приграничного сотрудничества в молодежной среде. Раскрыты наиболее перспективные формы молодежного приграничного сотрудничества. Представлены результаты собственного социологического исследования, касающегося готовности участия населения в различных проектах приграничного сотрудничества. Исследованы наиболее важные проблемы развития молодежного приграничного сотрудничества, такие как: недостаток государственной поддержки молодежных приграничных проектов, низкий уровень знаний молодежи об особенностях проектного управления, замкнутость региональных и муниципальных молодежных сообществ, а также предложены возможные пути их решения. Презентованы наиболее эффективные практики реализации проектов молодежного приграничного сотрудничества, накопленные в Белгородской области.

Ключевые слова: молодежное взаимодействие, приграничное сотрудничество, проектное управление

THE ISSUES OF THE IMPLEMENTATION OF YOUTH PROJECTS OF CROSS-BORDER COOPERATION

V. Sapryka, I. Gukova, A. Pastyuk

Abstract. The article deals with the key issues of the implementation of projects of cross-border cooperation among the youngsters. The authors reveal the most promising forms of youth cross-border cooperation. The authors present the results of their own sociological study on the readiness of people to participate in various projects of cross-border cooperation. The authors studied the most important issues of youth cross-border cooperation, such as: the lack of state support of youth cross-border projects, low level of youngsters' awareness of the aspects of project management, restraint of regional and local youth communities; the authors suggest possible ways of solving them. The best practices of projects of youth cross-border cooperation accumulated in the Belgorod region are presented.

Keywords: youth cooperation, cross-border cooperation, project management.

На протяжении всей истории молодежь оставалось одной из самых мобильных групп населения, которая в наибольшей степени открыта к социальным изменениям и переменам. Именно приближенность молодежи к реальным проблемам и способность смотреть на вещи под новым углом, свободно от накопленных обществом стереотипов, определяют уникальность и успешность многих молодежных проектов в международной сфере.

Отечественные и зарубежные ученые отмечают, что реализация молодежных интеграционных проектов является одним из приоритетных направлений развития приграничного сотрудничества, как на межрегиональном, так и на межмуниципальном уровне [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Молодежь, как одна из самых коммуникативных групп, способна более эффективно использовать контактную функцию границы в процессе взаимодействия с населением соседних регионов и территорий. Особенности данной социально-возрастной группы определяют направления, в рамках которых наиболее перспективна

реализация проектов приграничного сотрудничества:

1. Академические обмены и научно-образовательное сотрудничество.
2. Туристические и рекреационные проекты.
3. Волонтерство.
4. Сотрудничество в сфере культуры.
5. Создание и проведение коммуникационных площадок (форумы, круглые столы и т.д.).
6. Сотрудничество в информационном пространстве.

Безусловно, вышеуказанные направления пересекаются при реализации тех или иных интеграционных проектов, однако именно в этих сферах молодежное приграничное сотрудничество, по нашему мнению, является наиболее перспективным. Сложно представить себе, что молодежные проекты приграничного сотрудничества, например, в экономической сфере, могут дать ощутимый результат без поддержки государственной власти и инвесторов.

Согласно результатам собственного социологического исследования проведенного

в апреле – мае 2015 года в приграничном Белгороде (N=334, использовалась половозрастная выборка) – большинство опрошенных не знает о существующих приграничных проектах. Этот вариант выбрало 70% респондентов и только 20% ответили положительно на данный вопрос. Тем не менее, почти половина населения города готова принимать участие в подобных проектах (40,2%).

Участникам исследования было предложено выбрать те сферы сотрудничества, в которых они готовы принимать участие. 32% опрошенных готовы принимать участие в социальных проектах, 21,6% в фестивалях, ярмарках, спортивных мероприятиях и т.д., 18,5% в бизнес проектах, 15,3% в научных и образовательных проектах и только 11,7% в туристических проектах.

Таким образом, можно отметить тот факт, что, несмотря на низкий уровень осведомленности о проектах приграничного и межрегионального сотрудничества, население готово принимать участие в социальных, культурных и спортивных проектах. Следует отметить, что молодежь находящаяся преимущественно в процессе получения образования в большей степени заинтересована в реализации научных и образовательных проектов, чем населения в целом.

Вместе с тем реализация молодежных проектов в области приграничного сотрудничества имеет ряд характерных проблем. К числу первых из них следует отнести отсутствие источников финансирования. В России пока только создаются инструменты поддержки молодежных инициатив в целом, и вообще не существует механизмов поддержки проектов именно в области приграничного сотрудничества. В настоящее время поддержку молодежным интеграционным инициативам оказывают Межгосударственный фонд гуманитарного сотрудничества государств-участников СНГ, Фонд поддержки публичной дипломатии им. А.М. Горчакова, Фонд «Русский мир», Россотрудничество и другие.

Однако существуют достаточно серьезные барьеры для получения поддержки, которые заключаются, прежде всего, в низком уровне знаний молодежи касательно проектного управления и подачи грантовых заявок. Необходимо не только разрабатывать интересные идеи и инициативы, но грамотно их формулировать; производить их оценку;

составлять и оптимизировать четко структурированный календарный план и бюджет проекта; организовывать и проводить убедительную презентацию, формировать критерии и систему мониторинга. В этой связи одной из ключевых задач стимулирования молодежного приграничного сотрудничества в настоящих условиях является обучение молодежи навыкам проектного управления, формирование устойчивых механизмов консультационной и экспертной поддержки, создание новых площадок обмена опытом и идеями.

Также одной из основных проблем остается замкнутость молодежных общественных движений внутри собственного города и региона. Сегодня в России всё еще наблюдается дефицит площадок, где молодежь могла бы обменяться опытом и сконцентрировать свои усилия, а барьерная функция границы накладывает заметный отпечаток на возможностях реализации интеграционных проектов. Особенно это характерно для приграничных регионов России и Украины, где в связи с ограничениями пересечения границы значительно снижается уровень коммуникации между населением.

Вместе с тем использование информационно-коммуникационного пространства сети Интернет является одним из наиболее перспективных направлений преодоления данной проблемы. Текущая эпоха информационных технологий диктует необходимость не наполнения информационного пространства, но создания возможностей для субъектов приграничного сотрудничества. При формировании информационно-коммуникационного пространства приграничных регионов следует опираться в первую очередь не на прямое воздействие, а на создание возможностей для социокультурной интеграции населения приграничных регионов.

Практика реализации проектов молодежного приграничного сотрудничества ярко представлена, например, в Белгородской области. Несмотря на тяжелую социально-политическую ситуацию на границе России и Украины, молодежные интеграционные проекты успешно реализуются в данном регионе, во многом благодаря опыту, накопленному за долгий период развития приграничного сотрудничества и интеграции.

В 2003 году был официально создан еврорегион «Слобожанщина», объединивший

Белгородскую и Харьковскую области России и Украины. В 2004 году еврорегион «Слобожанщина» был принят в Ассоциацию европейских приграничных регионов в качестве наблюдателя, а в 2009 году – в качестве полноправного члена. В рамках развития приграничного сотрудничества в регионе был реализован ряд полномасштабных проектов, которые были направлены на развитие молодежного сотрудничества и взаимодействия. Наиболее эффективными среди них на наш взгляд являются:

- Школа международной интеграции и приграничного сотрудничества. Первоначально данный проект позиционировался как научно-образовательное мероприятие в области приграничного сотрудничества Белгородской и Харьковской областей. Однако по мере своего развития география проекта расширилась и на остальные страны СНГ. В настоящее время цель проекта звучит как содействие установлению международного сотрудничества молодежи, ученых и экспертов в области приграничного взаимодействия государств участников СНГ. Проект включает в себя проведение Интернет-конференции, включающей в себя видеоконференцию и сеть вебинаров, пленарное заседание, экспертные панели, мастер-классы и тренинги.

- Трансграничные стратегические дебаты. Данный проект, так же как и Школа международной интеграции и приграничного сотрудничества, ежегодно реализуется на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета. В рамках данного мероприятия молодежь из приграничных регионов стран СНГ, объединившись в смешанные проектные группы, осуществляет разработку инициатив по развитию приграничного сотрудничества. Далее в форме дебатов проходит защита и оценка интеграционных проектов, на основании которой отбираются лучшие инициативы для последующей консультационной, аналитической и информационной поддержки экспертными группами. Обсуждение актуальных проблем развития приграничья и поиск их решения в интерактивной форме позволяет по-новому взглянуть на развитие интеграционных процессов.

- Форум молодых лидеров «Межмуниципальное сотрудничество: новые горизонты». Цель Форума: привлечение молодых лидеров к процессу межмуниципального сотрудничества на территории государств-участников СНГ. В

рамках Форума участники (лидеры молодежных общественных организаций, главы молодежных советов территорий, члены молодежных парламентов и др.) высказали свои точки зрения по актуальным вопросам межмуниципального сотрудничества в рамках СНГ, обсудили подходы и методики его применения, выразили собственное видение по вопросам участия муниципалитетов в приграничном сотрудничестве и роли местного самоуправления в международных отношениях.

- Школа управления и территориального развития. Проект нацелен на создание условия для развития приграничных территорий, привлечение молодых людей, государственных и муниципальных служащих, представителей бизнеса, науки и других заинтересованных лиц в интеграционные проекты, а также обучение навыкам проектного управления. Кроме того, учитывая ситуацию в приграничных регионах России и Украины, одним из направлений реализации проекта выступило обучение территориальному планированию в условиях нестабильной социально-политической ситуации и повышения барьерной функции границы.

Все вышеперечисленные проекты были реализованы в Белгородской области в период 2014 – 2015 гг., несмотря на сложную социально-политическую ситуацию в российско-украинском приграничье. Данные практики могут выступить примером налаживания эффективного молодежного взаимодействия и в других приграничных регионах РФ. Как уже отмечалось выше, передача позитивного опыта и тиражирование эффективных инструментов молодежного сотрудничества является одним из ключевых направлений развития приграничного взаимодействия.

Молодые люди должны развивать своё проектное мышление, стимулировать созидательную проектную деятельность, развивать внутреннюю мотивацию и личную включенность в решение государственных задач посредством проектного подхода. Возможно, именно повышение уровня включенности молодежи в процессы приграничного сотрудничества позволит ему выйти на новый качественный уровень и содействовать достижению главной цели – повышению качества жизни населения приграничных регионов и укреплению двусторонних отношений между государствами.

Литература:

1. Pollak A. Cross-border cooperation as part of the Irish peace process: opportunities, impacts and challenges // *International public administration review*. – 2011. – № 2. – С. 135-144.

2. Portoles J.B. Cross-border cooperation and cultural communities in Europe. – Brussels: CMC papers. – 2015. – 60 с.

3. Гелла Т.Н. Российские регионы в контексте «политики соседства» России со странами Европейского союза и СНГ // *Мировые проблемы и внешняя политика*. – 2008. – № 4. – С. 131-139.

4. Раньжина И.В. Особенности государственной молодежной политики России и Китая: определяющие направления взаимодействия

и сотрудничества / И.В. Раньжина // *Россия и Китай: проблемы стратегического взаимодействия: Сборник Восточного центра*. – 2015. – № 16. – С. 79-86.

5. Румянцева Т.Я., Мацевич С.Ф. Породнённые связи Пскова как основа общественной дипломатии в Псковском регионе // *Научно-практический, историко-краеведческий журнал*. – Псков. – 2015. – № 43. – С. 81-89.

6. Шиловский А.В. Приграничное сотрудничество в Мурманской области: местный уровень // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. – 2008. – № 76. – С. 398-401.

Сведения об авторах:

Сапрыка Виктор Александрович (г. Белгород, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальных технологий Белгородского государственного национального исследовательского университета, e-mail: sapryka@bsu.edu.ru

Гукова Ирина Николаевна (г. Белгород, Россия), старший преподаватель кафедры культурологии и политологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, e-mail: Gukova_ia@bsu.edu.ru

Пастюк Александр Владимирович (г. Белгород, Россия), аспирант кафедры социальных технологий Белгородского государственного национального исследовательского университета, e-mail: pastyuk@mail.ru

Data about the authors:

V. Sapryka (Belgorod, Russia), candidate of sociological sciences, docent, assistant professor at the Department of Social Technologies, Belgorod State University, e-mail: sapryka@bsu.edu.ru

I. Gukova (Belgorod, Russia), senior lecturer at the Department of History of Culture and Political Science, Belgorod State University, e-mail: Gukova_ia@bsu.edu.ru

A. Pastyuk (Belgorod, Russia), postgraduate student at the Department of Social Technologies of Belgorod State University, e-mail: pastyuk@mail.ru



УДК 304: 930.2:908:1+37

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

Т.С. Волкова, А.В. Хованская¹

¹Работа выполнена при поддержке Министерства образования и науки Пермского края, грант Д-26/001

Аннотация. Противостояние информационной агрессии и российской исторической памяти невозможно без объективной информации об отражении образов исторических событий в сознании российского студенчества.

В данной статье рассматриваются различные подходы к пониманию термина «историческая память». Анализируются проблемы функционирования исторической памяти молодежи. Представлены результаты теоретических и эмпирических социологических исследований проблем функционирования исторической памяти (региональные и социальные аспекты) в жизни студентов. Презентуется эвристический и социальный потенциал коллективной проектной деятельности по сохранению исторической памяти в отношении Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: историческая память, традиционные ценности, мифотворчество, коллективная память, историческая реконструкция, Места памяти, Великая Отечественная война, идентичность.

THE PROJECT ACTIVITY AS A RESOURCE FOR THE HISTORICAL COMMEMORATION

T. Volkova, A. Khovanskaya

Abstract. The article deals with the issue of forming the image of the Great Patriotic War in the minds of modern Russian students. This article considers the different approaches to the understanding of the term of “historical memory”. The problem of the functioning of the historical memory of youth is considered in the article. As a result of theoretical and empirical sociological analysis of the problem the regional and social aspects of the functioning of historical memory in life of the students are identified. The authors present the possibility of collective project activities for the historical commemoration in relation to the Great Patriotic War.

Keywords: historical memory, traditional values, myth-making, collective memory, historical reconstruction, places of memory, the Great Patriotic War, identity.

Проблемы, связанные с восстановлением, сохранением, ретрансляцией исторической памяти достаточно популярны в современной российской историографии. Статистика, представленная в базе РИНЦ за последние пять лет (2010 – 2014 гг.), свидетельствует, что ежегодно исследователи публикуют от 100 до 150 статей по этой тематике. Рассматривая содержательную сторону публикаций нельзя не заметить, что категориально этот конструкт практически не разработан. Часть исследователей рассматривает его в дискурсе ценностей. В качестве примера можно привести публикации А.Н. Лебедева [7], Р.М. Николаева [9], С.И. Быковой [2]. Другие анализируют концепт «историческая память» с точки зрения мифа и мифотворчества [12]. Третьей группе исследователей интересна взаимосвязь исторической памяти с процессом самоидентификации этносов [1, 3, 5, 9, 11]. Взаимосвязь и взаимовлияние исторической

памяти и личного исторического опыта – сфера исследовательского интереса В.В. Нурковой [10]. И, наконец, самая многочисленная группа ученых исследует историческую память в ракурсе государственной политики в сфере образования [1, 6, 8].

Все перечисленные позиции, с нашей точки зрения, на данный момент нельзя считать эвристически продуктивными, так как они не позволяют охарактеризовать суть концепта, то есть его отличие от таких понятий, как «социальная память», «культурная память». Возможно, что преодоления столько очевидной разногласности во мнениях относительно исследуемого концепта лежит в плоскости практикоориентированных исследований, которые могут расширить эмпирический материал для последующего теоретизирования. В качестве примера

подобного исследования, решающего одновременно научные, социальные и воспитательные задачи, может быть представлен проект «Великая Отечественная война в самоидентификации русского народа: мифологизация или новое обретение ценностей (на примере региональной культуры)», осуществленный авторами статьи в 2014 г. [4]. Научная проблема, реализуемая в проекте, находится в поле междисциплинарных исследований и нацелена на решение триединой задачи: сохранение, ретрансляция и визуализация коллективной исторической памяти.

Исследование проблем памяти о Великой Отечественной войне велось в следующих плоскостях: философского осмысления человеческого опыта в контексте локальных сообществ; социальных практик накопления опыта разрешения конфликтов и предотвращения социальной деформации в настоящем; политических процессов, связанных с конструированием национальной идентичности; исторической реконструкции фактов, портретов и событий, до сих пор являющихся лакунами в отечественной науке (в частности, в рамках конкретного социокультурного и географического пространства). Параллельно авторы проекта ставили перед собой следующие социально значимые практические задачи: разработать и апробировать методики, позволяющие в простых формах восстанавливать историческую память о Великой Отечественной войне у людей разного возраста, социального статуса, общего культурного уровня; способствовать укреплению и расширению базы для межпоколенческих социальных контактов; содействовать упрочению связей между гражданским обществом и органами государственного управления в решении социально значимых проблем; использовать для решения вышеперечисленных задач те информационные технологии, которые прочно вошли в повседневную жизнь россиян.

Привлечение к данному исследованию студентов (как субъектов и одновременно объектов исследования), с точки зрения авторов проекта, целесообразно и актуально, так как способствует выявлению существенных компонентов самоидентификации той части молодежи, из которой в ближайшем обозримом будущем будет рекрутироваться политическая и экономическая элита (во всяком случае

регионального уровня). Так что начинать необходимо с исследования актуального состояния исторической памяти в референтной социальной группе.

Анкетирование, которое было проведено с участниками проекта (в анкетировании приняли участие 350 студентов первых курсов семи государственных вузов г. Перми (ПГНИУ, ПГНИПУ, ПГГПУ, ПГСХА, ПГАИК, ПГМА, ПГФА)), показало несомненный интерес респондентов как к истории России, так и проблеме сохранения исторической памяти. Безразличие к этим проблемам продемонстрировали только 4,1% опрошенных. Как показала фокус-группа, студенты склонны оценивать состояние исторической памяти относительно событий Великой Отечественной войны в своей социальной группе как критическое. Однако эта эмоциональная оценка не соответствует действительности. На самом деле Места памяти (П. Нора (фр. историк) интерпретирует «Места памяти» как единство духовных и материальных артефактов – памятники (культуры и природы), праздники, эмблемы, торжества в честь людей или событий, прощальные, погребальные речи, похвальные слова) и артефакты, а также связанные с ними коммеморации оказались хорошо известными 80,3% участникам анкетирования. Другое дело, что информанты рассказали только о Местах памяти, территориально расположенных вблизи родительского дома или школы, которую они оканчивали. Показательно, что ни один из опрошенных не назвал ни одного артефакта, расположенного на территории вузов, в которых они обучаются. Таким образом, можно предположить, что обеспокоенность студенческой молодежи относительно исторической памяти жителей региона и главным образом собственной памяти связана с её объемом и глубиной.

С другой стороны, тревожность респондентов не беспочвенна. Во-первых, по подсчетам общественных организаций Пермского края на территории этого субъекта находится более девятистот Мест памяти, связанных с Великой Отечественной войной, а известными («популярными») для прошедших анкетирование, оказались 143 объекта. Во-вторых, на данный момент образовательные и культурные учреждения Пермского края используют культурно-историческое наследие фрагментарно и бессистемно, что неизбежно приведет в обозримом будущем к ожидаемым

молодежью потерям, забыванию, забвению, потере смыслов. В-третьих, в отношении памяти о Великой Отечественной войне следует иметь в виду, что (как показал проект) подавляющее число респондентов уже не хранит материальных свидетельств об этом событии в семейных архивах. А дедушки и бабушки сегодняшних студентов, которые традиционно в российских семьях являются хранителями устных семейных преданий, сами участниками событий прошедшей войны уже не являются.

Организованный проезд волонтеров (более ста человек) по Пермскому краю (в восемьдесят населенных мест) с целью сбора, уточнения информации об артефактах показал, что ранее созданные объекты находятся в хорошем (по определению волонтеров) состоянии, а именно: постоянно реставрируются или модифицируются, обустроиваются. Занимаются этим как местные органы государственной власти, так и население.

Изученные волонтерами в населенных местах Пермского края Места памяти были зафиксированы на «Яндекс. Народная карта». Она (карта) рассматривается организаторами проекта не только как дополнительный и современный источник, репрезентующий полученную информацию в наиболее удобной для потенциального потребителя форме, но и как база для дальнейшего мониторинга востребованности Мест памяти (различение реальных и номинальных объектов).

Нельзя не отметить появление в последнее десятилетие новых Мест памяти, посвященных Великой Отечественной войне, причем на средства и по инициативе самих граждан. Очевидно, что это прямое свидетельство заинтересованности граждан не в формировании новой национальной (культурной) идентичности, о которой любят говорить политики и идеологи, а в сохранении того, что уже является базой для самоидентификации. Как удалось выяснить, подавляющее большинство Мест памяти, находящихся на территории Пермского края и связанных с Великой Отечественной войной, востребованы и функционируют круглогодично. Люди приходят туда не только 9 мая или 22 июня, но также 1 сентября и 1 мая. Если проанализировать полученные волонтерами данные об официальных мероприятиях, связанных в настоящее время с Местами памяти, то здесь не появилось ничего нового, отличного от того, что сложилось в XX

веке. К торжественным мероприятиям можно отнести: парады (военные, военно-технические, кадетские, Бессмертного полка); Минуты памяти (молчания); Вахты памяти; митинги (с поздравлениями и выступлениями ветеранов); зажжение Вечного огня (Свеча памяти); Почетные караулы; линейки. К культурным мероприятиям – смотры строя и песни, концерты. Кроме того, в этих местах проводятся спортивные мероприятия и эстафеты.

Посещение Мест памяти входит в ритуал проведения современных свадеб и выпускных вечеров. Таким образом, жители региона продолжают встраивать важнейшее для них историческое событие семидесятилетней давности в контекст личных и семейных историй. С точки зрения социализации важно, что Места памяти служат удобной территорией для поддержания и укрепления социальных связей и обмена информацией для представителей различных поколений. Казалось бы, востребованность Мест памяти в обозначенном регионе – неоспоримое свидетельство отсутствия серьезных проблем, связанных с состоянием исторической памяти. Однако сами 74,3%, волонтеров-участников проекта считают, что поддерживать историческую память «в тонусе» необходимо постоянно, иначе, как выразился один из опрошенных студентов, «история может повториться (все идет по спирали) и мы должны быть готовы». Для этой цели респонденты предлагают использовать: «чтение лекций», «демонстрацию документальных фильмов», «организацию походов в музеи», «проведение уроков мужества в школах», «митинги», «чтение литературы», «обсуждение (темы) с близкими и родными людьми, работу по сохранению и реставрации памятников и мемориалов», «борьбу с расизмом и фашизмом», «пресечение уродования памятников граффити», «увеличение количества часов на историю», «воспитание любви к Родине», «почитание памяти воинов», «поиск мест захоронений».

Нельзя не заметить, что среди перечисленных молодыми людьми форм и направлений активации памяти о Великой Отечественной войне, нет относительно новых, то есть возникших в постсоветское время. Следовательно, если они и возникали, то, в конечном счете, оказались невостребованными в среде молодежи, получавшей высшее образование. Само по

себе отсутствие формотворчества в данном случае скорее плюс, чем минус. Есть надежда, что память о Войне в обществе карнавала и потребления не станет шоу, все более теряющим смысловые ценностные нити с реальными историческими событиями и явлениями.

Авторы данной статьи не исключают возможности применения в воспитании молодежи моментов «культурного

принуждения» (организации событий, способных в простых и доступных формах поддерживать историческую память). В этом случае, как показала реализация анализируемого проекта, принцип сотворчества является необходимым и достаточным условием для предотвращения симуляции деятельности и появления идеологических симулякров.

Литература:

1. Ахметшина А.В. Понятие «историческая память» и ее значение в современном российском обществе [Электронный ресурс] / А.В. Ахметшина // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-istoricheskaya-pamyat-i-ee-znachenie-v-sovremennom-rossijskom-obschestve>
2. Быкова С.И. Война и память как этические и исторические категории (на основе исследования знаний студентов) / С.И. Быкова, Л.Я. Баранова // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. – Екатеринбург. - 2011. - Т. 86. - Вып. 1. - С. 26-30.
3. Быковская Г.А. Концепция «Места памяти»: к вопросу о русском историческом сознании / Г.А. Быковская, А.Н. Злобин, И.В. Иноземцев // Вестник Томского государственного университета. Серия История. - 2011. - № 1. - С. 150-157.
4. Волкова Т.С. Историческая память. Проблемы деконструкции и реконструкции / Т.С. Волкова, А.В. Хованская // Открытый исторический форум «Пермь: история города как пространство диалога: сб. статей. – Пермь, 2015. – С. 16-19.
5. Камынин В.Д. Историческая память о Великой Отечественной войне как фактор формирования общественного сознания / В.Д. Камынин // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. - Проблемы образования, науки и культуры. - 2011. - № 1(86). - С. 59-65.
6. Ларионов А.Э. Образ Великой Отечественной войны в сознании современного студенчества. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/531>
7. Лебедев А.Н. Психологические механизмы социальной памяти в условиях ценностно-смысловой неопределенности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.intelros.ru/readroom/guminitarnye-nauki/gum1-2014/24166-psiologicheskie-mehanizmy-socialnoy-pamyati-v-usloviyah-cennostno-smyslovoynepredelennosti.html>
8. Матвеева Н.А. Социальные процессы формирования и регулирования исторической памяти молодежи // Вестник Алтайской науки. - 2015. - № 1. - С. 134-137.
9. Николаев Р.М. Традиционные ценности как концептуальная основа культурной идентичности: на артефактах Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.: Автореферат дисс. ... кандидата культурологии. – Екатеринбург. - 2011. - 25 с.
10. Нуркова В. История как личный опыт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/129792>
11. Шадже А.Ю. Переосмысливая историческую память этноса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1. - Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2011. - № 2. - С. 342-345.
12. Шнирельман В.А. Войны памяти: мифы, идентичность и политика в Закавказье. - М.: Академкнига, 2003. - 603 с.

Сведения об авторах:

Волкова Татьяна Сергеевна (г. Пермь, Россия), кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой истории, социологии и права ФГБОУ ВО Пермская ГСХА.

Хованская Анастасия Владимировна (г. Пермь, Россия), кандидат философских наук, доцент кафедры истории, социологии и права ФГБОУ ВО Пермская ГСХА, e-mail: khovanskaya@mail.ru

Data about the authors:

T. Volkova (Perm, Russia), candidate of historical sciences, docent, head of the Department of History, Sociology and Law of Perm State Agricultural Academy named after Academician D. Pryanishnikov.

A. Khovanskaya (Perm, Russia), candidate of philosophical sciences, assistant professor at the Department of History, Sociology and Law of Perm State Agricultural Academy named after Academician D. Pryanishnikov, e-mail: khovanskaya@mail.ru

УДК 316

ЭВОЛЮЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЦЕНТРА И РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРАВИТЕЛЬСТВ В КАНАДЕ

Р.Э. Мухитдинова

Аннотация. Вопросы регулирования социально-экономического развития регионов постоянно находятся в центре внимания правительств, региональных властей и общественности всех развитых и активно развивающихся государств мира, независимо от их государственного устройства, размера и уровня экономического развития. Федеральная политика Канады по отношению к регионам, оставаясь неизменной в плане поставленных целей, подвергалась неоднократному пересмотру в плане применяющихся подходов и методов. В статье дается обзор этапов развития канадского федерализма, а также механизмы взаимодействия федерального центра и провинций/территорий.

Ключевые слова: Канада, федерализм, межправительственные отношения, уравнительные выплаты, социальное партнерство.

THE HISTORICAL BACKGROUND AND MECHANISMS OF COOPERATION BETWEEN FEDERAL CENTER AND PROVINCES/TERRITORIES IN CANADA

R. Mukhitdinova

Abstract. The issues of regulating the social and economic development of regions persist to be in the center of attention of governments, regional authorities and communities of all developed and rapidly developing countries worldwide irrespective of their state structure, size and level of economic development. While remaining unchanged in terms of the objectives stated, the federal policies of Canada in relation to regions have been the subject to numerous revisions in terms of applied approaches and methods. The present article gives brief description of historical background and mechanisms of cooperation between federal center and provinces/territories in Canada.

Keywords: Canada, federalism, intergovernmental affairs, equalization, social union.

Поддержание баланса политических и экономических отношений между федеральным центром и субъектами федерации является основой любого государства с федеративной формой политического устройства. Канада является одним из примеров успешного поддержания такого баланса. В данной статье дается общий обзор этапов развития и ряд законодательных аспектов канадского федерализма.

В момент становления канадской модели федерализма в части разграничения компетенций законодательно был закреплен принцип не дуализма, а кооперации, которая обусловлена стремлением политических и экономических элит каждой провинции отстаивать свои интересы, с одной стороны, а с другой стороны, пониманием, что только политическое объединение позволит сохранить статус независимого государства [3]. Такой подход национальных канадских элит к решению внутривластных вопросов сохраняется и до настоящего времени, и именно такого отношения зачастую не хватает многим государствам для обеспечения гармоничного и демократического развития.

В общих чертах в развитии канадского федерализма можно выделить следующие этапы:

1. *Квази-федерализм (1867 – 1896).* В некоторых исследованиях его называют колониальным федерализмом. В этот период федеральное правительство, возглавляемое Макдональдом, имело гораздо более сильные позиции, чем провинции; большинство значимых инициатив предпринималось Оттавой. Взаимодействия между центром и регионами напоминали колониальные взаимоотношения между Великобританией и Канадой.

2. *Классический федерализм (1896 – 1914).* С приходом к власти Лорье и партии либералов баланс сил отчетливо сдвинулся к более равноправным отношениям между Оттавой и провинциями. Либеральная партия отстаивала права провинций в Онтарио, и, естественно, канадский премьер-министр, французского происхождения был более открытым по вопросу аналогичных прав для Квебека. В этот период суды вынесли ряд важных конституционных решений, каждое из которых способствовало размыванию ряда важных федеральных полномочий (например, параграф «мир, порядок и хорошее правительство», а также раздел 91.2

по вопросам торговли и коммерции) и одновременно расширению перечня полномочий провинций (92.13, «собственность и гражданские права» Акта о Британской Северной Америке).

3. *Федерализм чрезвычайных ситуаций (1914 – 1960)*. В этот период происходит сдвиг власти к центру в связи с тем, что войны и экономические кризисы того времени требовали политических и экономических решений на уровне федерального правительства. Законодательный акт, дававший право федеральному правительству вмешиваться в сферу полномочий провинций был принят в 1914 году, его полное название – Акт о передаче некоторых полномочий губернатору и о внесении изменений в акт об иммиграции (An act to confer certain powers upon the Governor in Council and to amend the immigration act). В канадских исследованиях его называют Акт о военных мерах от 1914 года (War measures Act [2]). К слову, Канада вводила в действие Закон о мерах военного времени три раза в период своей истории: во время Первой мировой войны (04.08.1914 – 10.01.1920), Второй мировой войны (25.08.1939 до 1945, ряд положений, действовавших в период военного времени, сохраняли силу до 30.01.1951) и в период кризиса в октябре 1970 г. [9].

4. *«Кооперативный» федерализм* характеризуется относительно низким уровнем разногласий между федеральным центром и провинциями. Что касается временных рамок кооперативного федерализма, то ряд канадских исследователей полагают, что он длился с 1945 года до 1960 года.

5. *«Состязательный» федерализм (competitive federalism)*. В 1960 году с началом «Тихой революции» в Квебеке нарастают трения между федеральным центром и провинциями. Причиной этому послужило неравенство экономического развития провинций и сохраняющийся довольно высокий уровень вмешательства федерального центра в дела провинций. Именно в этот период федеральное правительство начало вводить специальные инициативы по регулированию экономического развития регионов [5]. Также в этот период начали проводиться конференции Первых министров (First Ministers' Conferences), был создан Секретариат Канадской межправительственной конференции, состоялась патриация Конституции Канады (1982 год). Социально-экономические и политические процессы того времени изменили сам характер межправительственных отношений: от

переговоров по административным деталям стороны перешли к обсуждению основ внутренней политики.

6. *«Конституционный» федерализм (1982 – середина 90-х годов)*. После патриации Конституции (переход Акта о Британской Северной Америке под полную юрисдикцию правительства Канады), которую правительство Квебека так и не ратифицировало, правительство Канады во главе с Малруни предприняло ряд попыток по проведению конституционных реформ. В частности, в рамках Мич Лейкского и Шарлоттаунского конституционных соглашений предлагались следующие изменения: признание факта существования франкоговорящей и англоговорящей Канады, а также признание Квебека как отдельного сообщества в составе Канады; расширение полномочий провинций в вопросах миграции; увеличение числа сенаторов и судей Верховного суда, выдвигаемых провинциями; возможность получения провинцией, не присоединившейся к той или иной совместной социальной программе, полной финансовой компенсации из федерального бюджета при условии, что федеральные средства будут ею использованы на аналогичные цели; изменение порядка внесения поправок в Конституцию страны [4]. Однако эти предложения были отвергнуты провинциями.

Среди принятых в этот период законодательных инициатив необходимо особо выделить:

– Закон 1985 года о федерально-провинциальных финансовых взаимоотношениях (Federal — Provincial Fiscal Arrangements Act) с последующими изменениями и дополнениями, ставший законодательной базой межбюджетных отношений федерального уровня власти и субъектов федерации в Канаде;

– Закон о здравоохранении 1984 года (Canada Health Act), который закрепил единые федеральные стандарты при реализации программ здравоохранения каждой провинции;

– Программа уравнительных выплат провинциям (Equalization);

– Различные виды трансфертов и выплат территориям.

Еще одной особенностью этого периода является новая волна лоббирования своих интересов со стороны муниципалитетов.

В период с 1983 – 1987 годы были проведены ряд конференций первых министров, в ходе которых обсуждались вопросы обеспечения конституционных прав коренного населения Канады [6].

7. Социально-экономические и политические соглашения периода «конституционного» федерализма заложили основу качественного изменения характера взаимоотношений федерального центра и провинций.

Правительство во главе с Ким Кемпбел, пришедшее к власти в 1993 году, первоначально было ориентировано в основном на решение вопросов экономического развития. Однако последовавшие события, в том числе и референдум по вопросу о независимости Квебека, выдвинули на первый план необходимость продолжения конституционных преобразований.

Примерно с середины 1990-х годов растет благосостояние провинций, что позволяет проводить различные социальные программы. Однако они нуждались во взаимодействии с федеральным центром при реализации национальных программ, в т.ч. по здравоохранению. Главным вопросом обсуждения между федеральным центром и провинциями стал вопрос о расходных полномочиях. В феврале 1999 года было подписано Соглашение об основах социального партнерства (Social Union Framework Agreement). Основными целями федерального центра были: обеспечение равных возможностей для всех граждан Канады вне зависимости от места проживания, качественное обновление взаимодействия между двумя уровнями исполнительной власти; повышение подотчетности правительства перед гражданами Канады, основным критерием оценки являются достигнутые результаты. Цели провинций: определение роли федерального центра в реализации социальных программ; снижение уровня дублирования и гармонизация социальной политики; повышение уровня межправительственного взаимодействия в реализации социальной политики [9].

Безусловно, принятие таких важных решений и законодательных актов в вопросах здравоохранения, социального обеспечения, образования, распределении финансовых полномочий и бюджетных средств на их реализацию проходило в условиях острой политической борьбы, которая заслуживает отдельного детального рассмотрения.

Политическая самостоятельность и возможность отстаивания собственных интересов каждым субъектом канадской федерации стали основой разграничения политических полномочий федерального центра и региональных правительств, а также

разграничения государственной собственности источников доходов, которые закрепляются Актом о Британской Северной Америке 1867 года и Актом о бюджетном и налоговом регулировании между федеральным центром и провинциями (Federal-Provincial Fiscal Arrangements Act (R.S.C., 1985, с. F-8)) [1].

Формально механизм регулирования взаимоотношений федерального центра и провинций выглядит следующим образом. Ответственность за поддержание и развитие межправительственных отношений на федеральном уровне несут Премьер-министр Канады, министр межправительственных отношений, а также специальный секретариат по межправительственному взаимодействию в структуре Тайного Совета. На уровне провинций – премьер-министр провинции, а также специальные департаменты, секретариаты или координационный совет в рамках исполнительного аппарата каждой из провинций/территорий Канады.

Тайный совет – совершенно особый орган в структуре органов власти Канады, своего рода беспристрастный аналитический центр по всему спектру деятельности правительства. Вот весьма показательный пример деятельности Тайного Совета. В начале 1980-х годов Департамент регионального экономического развития Канады (Department of Regional Economic Expansion) вел борьбу с Департаментом промышленного развития (Department of Industry) по вопросу размещения новых автомобильных предприятий и применения налоговых льгот для автопроизводителей, в частности, для компании Фольксваген. Министр регионального экономического развития обратился к Премьер-министру Трюдо с просьбой поддержать проведение анализа эффективности регионального развития, а также структур управления региональным развитием в надежде, что он возглавит эту работу и подготовит соответствующие предложения. Однако данная работа была поручена Тайному Совету, который в обстановке полной секретности в течение нескольких месяцев проводил анализ работы ведомств, отвечающих за региональное развитие. По рекомендации Тайного Совета DREE был упразднен, вместо этого был создан Департамент региональной промышленной экспансии (Department of Regional Industrial Expansion – DRIE). Основные направления деятельности: промышленность, торговля и бизнес (направления, которые ранее курировал Департамент промышленности, торговля и бизнес – ИТС), администрирование различных

стимулирующих программ, региональное планирование, развитие туризма (через Канадский правительственный офис по вопросам туризма – Canadian Government Office of Tourism).

В организационной структуре Тайного совета есть специальное подразделение, которой отвечает за развитие межправительственных отношений – Секретариат по взаимодействию федерального центра и провинций/территорий (Federal-Provincial-Territorial-Relations (FPTR) Secretariat). В сферу его компетенции входят: рекомендации по выработке политики и стратегическому планированию по вопросам национального единства, широкого спектра вопросов взаимодействия центра и провинций/территорий, по конституциональным и правовым вопросам, а также вопросам фискального федерализма; коммуникационная и парламентская поддержка по вопросам и инициативам в отношении взаимодействия федерального центра и провинций/территорий.

Канадская модель федерализма очень интересна тем, что в процессе регулирования межправительственных отношений весьма важную роль играют неформальные механизмы. То есть они не имеют конституционного статуса и не созданы во исполнение какого-либо законодательного акта. Эти механизмы создавались в ответ на вызовы времени как площадки для обмена информацией, проведения переговоров и принятия политических решений. К таким инструментам относятся:

– конференции Первых министров (First Ministers' Conferences) – это встречи Премьер-министра Канады и премьеров провинций и территорий. Встречи проводятся при необходимости, созываются Премьер-министром Канады. В последние годы основными вопросами повестки дня являются вопросы здравоохранения, экологии, а также вопросы, связанные с жизнью коренных народов Канады;

– встречи отраслевых министров, которые зачастую проводятся под председательством федеральных отраслевых министров. На регулярной основе проводятся встречи министров сельского хозяйства, образования, экологии, финансов, здравоохранения, внутренней торговли, спорта, туризма и транспорта. Например, 17 июля 2015 года в г. Шарлоттаун состоялась встреча министров сельского хозяйства, на которой обсуждались вызовы, стоящие перед отраслью и реализация возможностей развития;

– встречи заместителей министров и других официальных лиц, как двусторонние, так и многосторонние;

– Секретариат Канадской межправительственной конференции, который является фактическим организатором большинства конференций с участием высокопоставленных официальных лиц. Организация создана в 1973 году по инициативе Первых министров. Готовит отчеты для Парламента, направляя их через Министра межправительственных отношений.

Еще одной важной составляющей, а также особенностью канадского федерализма являются соглашения между федеральным центром и провинциями/территориями. Такие соглашения заключаются с целью реализации и финансирования крупных целевых проектов, предмет которых находится как в зоне полномочий федерального центра, так и зоне полномочий региональных властей. Впервые подобное соглашение было заключено между Федеральным Парламентом и парламентами провинций в 1868 году по вопросам миграции. В связи с возрастающей ролью правительств такие соглашения заключаются по всем направлениям их деятельности. Вот лишь несколько примеров. 18 декабря 2014 года между Правительством Канады и правительством Онтарио было подписано соглашение о сохранении качества воды в Великих озерах и благосостоянии экосистемы (Canada-Ontario Agreement on Great Lakes Water Quality and Ecosystem Health, 2014 [7]), в котором предусматриваются механизмы совместной работы по защите экосистемы данного региона. Предыдущая редакция соглашения действовала с 2007 по 2011 гг. Затем по итогам проведенного анализа были подготовлены предложения по внесению дополнений и изменений. Также примером являются соглашения по развитию рынка труда (Labor market agreements). Данные соглашения были заключены со всеми провинциями и территориями сроком на 6 лет (2007 – 2014 гг.) с целью вовлечения в общий рынок труда лиц, не получающих пособие по безработице, а также с целью повышения квалификации работников, с низким уровнем образования и профессионализма. С 2014 года между федеральным центром и провинциями действуют соглашения о субсидировании профессиональной подготовки (Canada Job Fund Agreements) [8], в рамках которых выделяются специальные гранты на повышение квалификации персонала. Основные моменты данных соглашений: повышение квалификации

граждан для того, чтобы они могли иметь возможность претендовать на имеющиеся вакансии рынка труда; работодатель принимает решение о проведении обучения; выделение до 15 тыс. долл. США на каждого участника программы для оплаты расходов по обучению; работодатель обязан оплатить в среднем треть расходов на обучение.

Таким образом, механизм выстраивания взаимоотношений федерального центра и провинций/территорий весьма гибкий и многовекторный. Федеральный центр не

испытывает опасений по поводу делегирования полномочий вместе с финансированием для наиболее эффективного решения тех или иных вопросов, находящихся в сфере совместных или пересекающихся компетенций. Провинции и территории также не боятся брать на себя ответственность и выходить с инициативами и требованиями по предоставлению таких полномочий. При этом весь процесс носит договорной характер, и никто не ставит под сомнение необходимость сохранения целостности государства.

Литература:

1. Акт о бюджетном и налоговом регулировании между федеральным центром и провинциями [Justice Laws website – Официальный сайт Министерства юстиции Канады]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/F-8>

2. Акт о передаче некоторых полномочий губернатору и о внесении изменений в акт об иммиграции. [Early Canadiana Online – Онлайн архив ранних документов по истории Канады]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://eco.canadiana.ca/view/oocihm.9_08039/2?r=0&s=1

3. Ившина И.Н. Становление и развитие канадского федерализма: Монография / И.Н. Ившина. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2007.

4. Мич Лейкское соглашение [PrimaryDocuments.ca – база данных исторических документов с разработкой проекта и принятием Конституции Канады]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://primarydocuments.ca/documents/1stMinistersConfMeechCom1987Apr30_5

5. Мухитдинова Р.Э., Холоднов В.Г. «Институциональные механизмы федерального регулирования регионального экономического развития в Канаде (к вопросу изучения регионологии по курсу «История конституционного права зарубежных стран») // Роль высшего образования в подготовке компетентного бакалавра // Материалы итоговой научно-практической конференции (7 февраля 2014 г., г. Казань). – С. 207.

6. Перечень конституционных конференций по вопросам обеспечения прав коренного населения Канады [Parliament of Canada – официальный сайт

Парламента Канады]. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<http://www.parl.gc.ca/parlinfo/compilations/constitution/ConstitutionalConferences.aspx>

7. Соглашение о сохранении качества воды в Великих озерах и благосостоянии экосистемы (Canada-Ontario Agreement on Great Lakes Water Quality and Ecosystem Health, 2014 [Официальный сайт Министерства экологии Канады]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ec.gc.ca/lcrepera/default.asp?lang=En&n=E9A42FF1-1>

8. Соглашения о субсидировании профессиональной подготовки (Canada Job Fund Agreements) [Официальный сайт Министерства труда и социального развития Канады]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edsc.gc.ca/eng/jobs/training_agreements/lma/index.shtml

9. Niemczak Peter “EMERGENCIES ACT” [Официальный сайт Министерства по делам государственной службы и государственных услуг Канады]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://publications.gc.ca/pub?id=279898&sl=0>

10. Robert B. Asselin THE CANADIAN SOCIAL UNION: QUESTIONS ABOUT THE DIVISION OF POWERS AND FISCAL FEDERALISM, 2001 [Parliament of Canada – официальный сайт Парламента Канады]. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/researchpublications/prb0031-e.htm>

Сведения об авторе:

Мухитдинова Рамиля Эль-Кезаровна (г. Казань, Россия), ведущий советник отдела международных связей, Министерство промышленности и торговли Республики Татарстан, e-mail: RAMILIA_AL-KEZAR@mail.ru

Data about the author:

R. Mukhitdinova (Kazan, Russia), senior adviser of the department of international relations, Ministry of Industry and Trade of the Republic of Tatarstan, e-mail: RAMILIA_AL-KEZAR@mail.ru

УДК 316

СОЦИАЛЬНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В ПРОСТРАНСТВЕ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

А.А. Веселовский, О.Е. Герасимова, Ф.Г. Мухаметзянова¹

¹Статья опубликована при поддержке АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0» по результатам Конкурса «Кооперация талантов»

Аннотация. В статье представлены социальные перспективы развития субъектности личности профессионала в пространстве агропромышленного комплекса в Республике Татарстан. Активность участия субъектов профессиональной деятельности в экономической сфере является мощным фактором интенсификации социально-экономических преобразований. Агропромышленному комплексу принадлежит важная роль не только в пространственном развитии региона, который при особых условиях благоприятствования может стать основой системы сельского расселения в регионе. Именно в АПК формируются социальные перспективы проявления и формирования профессиональной субъектности.

Ключевые слова: социальные перспективы, субъектность профессионала, агропромышленный комплекс, Республика Татарстан, социально-экономические преобразования, структура и динамика оборота организаций Республики Татарстан по видам экономической деятельности.

THE SOCIAL PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY IN THE FIELD OF AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

A. Veselovskiy, O. Gerasimova, F. Mukhametzyanova

Abstract. This article deals with the social perspectives of personality's development as a professional in agricultural industry in the Republic of Tatarstan. Professional activity in the Economics is a powerful factor of intensification of social and economic transformation. The agricultural industry plays an important role for the development of the region as well as for the development of the whole country. The social prospects of forming of professional subjectness are formed exactly in the agricultural industry.

Keywords: social prospects, subjectness of professional, agricultural industry, the Republic of Tatarstan, social and economic transformation, structure and dynamics of the turnover of the organizations of the Republic of Tatarstan by economic activity.

Активность участия субъектов профессиональной деятельности во всех процессах жизнедеятельности общества, и в экономической сфере – в частности, являются мощным фактором интенсификации социально-экономических преобразований. Это придаёт особое значение процессам исследования роли субъектности человеческого потенциала в сфере предпринимательства. Кроме того, следует обратить внимание на роль трудовых ресурсов как фактора особенностей среды их существования. Современные социально-экономические условия для субъектов трудовой деятельности в АПК РТ характеризуются всеобъемлющим использованием информационно-коммуникационных технологий, а также устойчивыми предпосылками появления новых жизнеспособных форм аграрной

кооперации, позволяющим обеспечить повышение потенциала эффективности предпринимательской деятельности в экономических интересах государства и его субъектов.

Говоря о социально-экономическом развитии муниципальных образований, на территории которых ведут хозяйственную деятельность предприятия, мы считаем, что оно во многом зависит от качества человеческих ресурсов на уровне их реального и потенциального развития. Что, в свою очередь, в общих чертах должно отразиться на уровне ВРП, уровне конкурентоспособности производимой продукции, перспективах развития производства. В специфическом смысле это должно проявиться в субъектности личности как свойстве человека быть субъектом профессиональной деятельности. Под субъектом деятельности мы понимаем

человека на высшем, индивидуализированном для него уровне активности, самостоятельности, творчества и инициативы. Это то, что инициируется человеком, исходя из его жизненно-важных потребностей как субъекта жизнедеятельности [3].

Субъектность профессионала является предметом исследования не только в социологии, социальной психологии, но и экономике, в частности, в контексте социально-экономических вопросов. Мы считаем, что, изучая структуру и динамику оборота организаций Республики Татарстан, по видам экономической деятельности в определенной степени можно делать выводы об экономических и социальных перспективах развития субъектности профессионала, в частности, в структуре АПК, см. (таб. 1).

В таблице 1 представлена структура и динамика оборота организаций Республики Татарстан по видам экономической деятельности за январь - сентябрь 2014 г. – январь – сентябрь 2015 г. [12]. Как видно из таблицы, самый высокий рост динамики оборота отмечен в сферах: «операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг» (на 27,1% в январе – сентябре 2015 г. к январю – сентябрю 2014 г.) и «сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство» (на 25,3% в январе – сентябре 2015 г. к январю – сентябрю 2014 г.). Относительно последнего вида экономической деятельности: АПК Республики Татарстан имеет долю в структуре производства порядка 1,48%, располагает сельхозугодиями в размере 4,5 млн. га (из них пашни – 3,4 млн. га), удельный вес которых в РФ составляет – 2,4%, сельское население республики составляет 931 тыс. чел. [6].

Республика Татарстан в историческом аспекте развития являлась сельскохозяйственным субъектом экономики РФ. В то же время различные районы РТ значительно отличаются друг от друга в агроклиматическом отношении, отдаленности от рынков сбыта, имеют различный доступ к рынкам различных ресурсов, что определяет их сельскохозяйственную специализацию. Сельское хозяйство в Республике Татарстан, в значительной степени ввиду недостаточного внимания данной сфере со стороны руководства региона, не оказывает существенного влияния на экономическое развитие, выполняя в большей степени социальную функцию (обеспечение населения продуктами питания, обеспечение занятости в

сельской местности и т.д.). Кроме того, сельское хозяйство является одним из факторов развития системы сельского расселения, которая играет важную роль в процессе пространственного развития региона.

Агропромышленному комплексу в пространственном развитии региона принадлежит особая роль, при особых условиях благоприятствования он может стать основой системы сельского расселения в регионе. Республика Татарстан относится к регионам, характеризующимся достаточно благоприятными природно-климатическими условиями ведения сельскохозяйственного производства, что косвенно подтверждается развитием АПК на территории республики в настоящее время (в первую очередь, имеется в виду холдинги «Эдельвейс» и «Красный восток – Агро»). Однако в связи с низкой эффективностью разработчики стратегии экономического развития РТ до 2030 года посоветовали Министерству сельского хозяйства Татарстана поддерживать малый и средний бизнес, а агрохолдинги раздробить [11]. В то же время, в РТ наметилась тенденция отхода доминирования роли холдингов (типа «Вамин») и перехода к поддержке малого бизнеса в сельском хозяйстве нового типа: «Фермерские хозяйства», «Крестьянские подворья» и кооперативы. Мы склонны считать, что именно в инновационных формациях малого бизнеса в агропромышленном комплексе РТ и будут себя проявлять и реализовывать субъекты сельскохозяйственной деятельности.

По состоянию на начало 2015 года большая часть населения Республики Татарстан проживает в городах – 76,26%, причём, 44,88% населения республики проживает в г. Казани и г. Набережные Челны – крупных промышленных и административных центрах; в 2014 году количество проживающих в городах составляло 76,09%, проживающих в г. Казани и г. Набережные Челны – 45,41% населения [12].

Изменение системы расселения в Республике Татарстан во многом определяется уровнем развития промышленности. Однако развитие промышленности в регионе определяет и территориальную структуру экономики как субъект распределения ресурсов субъектов деятельности [3]. Изменение показателя в сторону увеличения доли городского населения показывает незначительную динамику, когда как в

предшествующие годы она имела более высокие значения.

Таблица 1. – Структура и динамика оборота организаций Республики Татарстан по видам экономической деятельности за январь – сентябрь 2014 г. – январь – сентябрь 2015 г. (млн. рублей)

Оборот организаций по видам экономической деятельности	Сентябрь 2015 г. в % к сентябрю 2014 г.	Январь – сентябрь 2014 г., млн. рублей	Январь – сентябрь 2015 г., млн. рублей	Январь – сентябрь 2015 г. в % к январю – сентябрю 2014 г.	Январь – сентябрь 2014 г., в % к итогу	Январь – сентябрь 2015 г., в % к итогу	Изменение доли в структуре Январь – сентябрь 2015 г., к январю – сентябрю 2014 г.
Всего	106,5	2738044	3004299	109,3	100,0000	100,0000	-
в том числе организации с основным видом деятельности: сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство	120,9	40638,2	44605,7	125,3	1,4842	1,4847	100,04
рыболовство, рыбоводство	28,5	27,6	21	101,7	0,0010	0,0007	69,34
добыча полезных ископаемых	106,3	428005,1	491502,4	114,4	15,6318	16,3600	104,66
обрабатывающие производства	102	751553,9	821713,9	108,6	27,4486	27,3513	99,65
производство и распределение электроэнергии, газа и воды	107	175650,1	176234	101,1	6,4152	5,8661	91,44
строительство	131,6	152917,6	140913,9	108,9	5,5849	4,6904	83,98
оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования	106,1	865894,3	916777,8	105,7	31,6246	30,5155	96,49
гостиницы и рестораны	108,2	16388,8	21041	116,6	0,5986	0,7004	117,01
транспорт и связь	103,9	144888,1	157911,7	106,2	5,2917	5,2562	99,33
операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг	100	118880,1	169333,5	127,1	4,3418	5,6364	129,82
государственное управление и обеспечение военной безопасности; обязательное социальное обеспечение	112,1	1304,2	1582,7	93	0,0476	0,0527	110,60
образование	111,4	9302,2	10756,9	116,6	0,3397	0,3581	105,39
здравоохранение и предоставление социальных услуг	105,7	19559,8	35629,4	112,7	0,7144	1,1859	166,01
предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг	141,6	13034,1	16274,6	121,1	0,4760	0,5417	113,80

Мы считаем существенным влияние на данную ситуацию факторов снижения активности экономических субъектов и роста безработицы населения. В сентябре 2015 г. в государственные учреждения службы занятости республики за содействием в трудоустройстве обратились 4,9 тыс. неработающих граждан, статус безработного получили 3,3 тыс. человек (на 359 человек, или на 12,3% больше, чем в сентябре 2014 г.).

В сентябре 2015 г. нагрузка незанятых трудовой деятельностью граждан, состоящих на учете в государственных учреждениях службы занятости населения, к заявленной предприятиями и организациями потребности в работниках составила по расчетам 0,5 человека на одну заявленную вакансию (в сентябре 2014 г. – 0,4 человека) [12].

Что касается агропромышленного сектора, то на 1 октября 2015 г. в базе Статистического регистра учтено 90449 индивидуальных предпринимателя, в том числе 4459 глав крестьянских (фермерских) хозяйств и 1430 частных адвокатов и нотариусов [12].

К сожалению, сфера предпринимательства не обеспечивается возрастающей долей субъектов профессиональной деятельности, однако присутствует тенденция к увеличению объемов валовой продукции данной сферы. По данным правительства РТ в Республике Татарстан объем валовой продукции сельского хозяйства за 10 месяцев 2015 года по всем категориям хозяйств составил 189,4 млрд.руб. (17% прироста по сравнению с прошлым годом), что в денежном эквиваленте составляет 67,8 млрд.руб., а в сравнении с показателями 2014 года больше на 9,9 млрд.руб. Также в республике увеличивается доля и рост объемов оборота КФХ, что является результатом верно направленной политики республики и свидетельствует о поддержке данных субъектов хозяйствования со стороны государства. Как ранее было отмечено в статье, решающим фактором развития субъектов предпринимательской деятельности будет являться, помимо экономического потенциала, человеческий капитал. От результатов их деятельности будет зависеть социально-экономическое благополучие республики и всей страны в целом.

Далее следует отметить роль государства в создании прочного фундамента для развития отраслей АПК и в поддержке их развития. К сожалению, число вновь зарегистрированных предприятий данного сектора не превышает

числа ликвидированных. Требуется детальный анализ каждой отрасли и реконструированный законодательный институт, с целью обеспечения благоприятствующих условий для создания и дальнейшего развития хозяйств. Безусловно, важнейшим фактором является инвестирование: так господдержка на 1 рубль денежной выручки по РТ в среднем составляет 0,15 рублей, что говорит о ее рентабельности, а сама рентабельность продаж в РТ составляет в среднем 10,8%, однако есть районы с отрицательными показателями. Следующим индикатором, определяющим состояние АПК, является уровень заработной платы – показатель социальной стабильности. Заработная плата напрямую зависит от валовых объемов производства и, соответственно, от доходов предприятий, резонно предположить, что возрастающая доля АПК в обороте будет вызывать повышение заработной платы, что в свою очередь приведет к привлекательности данных отраслей для трудовых ресурсов. Люди захотят работать в этой сферах АПК, возрастёт ее роль в экономике, что должно будет стабилизировать социально-экономическое положение. По статистическим данным, средняя заработная плата в АПК в 2015 г. составляет 15,2 тыс. рублей, что гораздо меньше, чем в развитых странах, однако есть тенденция к увеличению. Так, в некоторых районах РТ наблюдается увеличение заработной платы по сравнению с предыдущим годом на 20%.

Современное положение экономики благоприятствующим образом оказало содействие в переориентировании политики общества и вызвало общественный резонанс, что проявляется в появлении множественных площадок развития АПК, финансировании данного комплекса в должной мере, появлении стратегии импортозамещения, создании совместных особых экономических зон и т.д.

Обеспечение жизнеспособности и стабильного роста экономического развития АПК на современном этапе, должно базироваться на прочной фундаментальной базе, включающей четкую стратегическую линию поддержки на государственном уровне, с внешней стороны, а также при непосредственном участии и эволюции человеческого фактора – внутри отрасли.

В своём исследовании мы намерены проследить влияние особенностей развития социопространства сферы АПК на развитие субъектности человеческого потенциала.

Эволюционный рост человеческого потенциала в сфере АПК нам видится в развитии субъектности личности предпринимателей-производителей и продавцов сельскохозяйственной продукции. В процессе наблюдения за развитием данного феномена, мы исследовали перспективы развития некоторых новообразований в сфере АПК, таких как идея создания аграрных кооперативов и неформальных фермерских организаций концептуально нового формата, а также оптимизацию сбытовой инфраструктуры в АПК – посредством использования потенциала Интернет-торговли.

В рамках реализации первого отмеченного нами новообразования его авторами-идеологами намечены к реализации четкие сценарии развития жизнеспособных форм аграрной кооперации. Практическое применение результатов своего исследования авторы видят в реализации комплекса следующих мероприятий:

- создание Школы коммерческих кооперативов с центром при одном из научных центров Москвы и филиалами по регионам для on-line обучения руководителей и специалистов органов управления АПК, работников сельских муниципальных образований, фермеров, руководителей и специалистов аграрных предприятий;

- создание на базе разработок одного или несколько общероссийских кооперативных объединений по одному из видов товара и/или услуг значимой долей в общем объеме реализации товара (услуг) на рынке (предположительно, это может быть сеть торговых точек со скоропортящимися продуктами, российские машинные ринги, сеть забойных цехов, сеть кооперативов по сельскому туризму) [1].

По нашему мнению, практическая реализация данной идеи создаст настоящий революционный прорыв, который поспособствует обеспечению устойчивой работы кооперативных объединений в сфере АПК и послужит катализатором включения потенциала субъектности личности как важного эволюционного фактора его развития.

Что касается второго отмеченного нами новообразования – использования потенциала Интернет-торговли в сфере АПК, следует отметить, что в сентябре 2012 г. появился в Казани Интернет-магазин фермерской продукции. В современных индустриальных странах общество в большей степени использует Интернет для покупок. Различные

социальные сети, программные приложения для гаджетов используются не только в личных целях, но являются механизмом распределения, управления, упорядочивания информации и взаимодействия участников большого количества социальных институтов, таких как образовательные заведения, государственные структуры (система документооборота), отдельные фирмы и организации [4].

Интернет-торговля с каждым годом увеличивает свою долю в продажах на рынке. По оценке международной консалтинговой компании А.Т. Kearney, в 2014 году общемировой объем Интернет-торговли достиг 839,8 млрд. долларов, увеличившись по сравнению с прошлым годом на 21%, и в дальнейшем прогнозируется еще больший его рост – до полутора триллионов долларов в 2015 году. По результатам мирового социологического исследования общество в большей мере считает, что Интернет-торговля играет важную роль в формировании и развитии бизнеса и экономики. Интернет-технологии в современном мире должны стать фактором развития потенциала торговли как инфраструктурного элемента КФХ.

По рейтингу объема продукции Интернет-торговли в пятерку лидеров входят: США, Китай, Великобритания, Япония и Германия. Это страны с высокоразвитой экономикой. Но следует отметить, что в основном страны Европы, такие как Дания, Швеция, Норвегия, Нидерланды, Великобритания и Финляндия выделяются по оценке удовлетворенности потребителя на рынке Интернет-торговли государств. Так, объем торговли на 2014 год в США составил 238 млрд. долларов, и американские экономисты связывают такой рост объема продаж с ростом доверия Интернет-магазинам. Все самые крупные Интернет-магазины принадлежат именно этой пятерке лидирующих стран. Структура всей мировой торговли больше, чем на половину состоит из Европы и Северной Америки. Однако в России в этом же году объем расходов россиян составил 560 млрд. рублей, что во много раз меньше, чем в развитых странах со стабильной экономикой, а также наблюдалось снижение динамики роста Интернет-торговли.

Тем не менее, для АПК, в частности, для КФХ, мы видим развитие Интернет-торговли прогрессивным направлением развития. Интернет-магазин, открывшийся в Казани, должен послужить толчком для развития

фермерской торговли не только в республике, но и в стране в целом. Объективно, Интернет-магазин фермерской продукции можно назвать эксклюзивным проектом с высокоперспективным для отрасли потенциалом развития.

На настоящий момент можно отметить, что торговая инфраструктура России поддается все большему влиянию технологических новаций и все более глубоко вовлечению в Интернет-пространство, что обусловлено, с одной стороны, повышением уровня технической возможности массового потребителя, а с другой – возможностью существенной экономии предпринимателя на издержках, свойственных формату традиционной торговли. Поскольку в ситуации экономической нестабильности потребители продуктов первой необходимости всё в большей мере акцентируют внимание на их стоимости, Интернет-торговля приобретает все большие преимущества и играет весомую роль на рынке по отношению к торговле традиционной. Актуальной же задачей грамотных менеджеров в рамках продвижения отечественной продукции АПК посредством Интернет-магазинов становится увеличение их количества как такового, так и обеспечение

реализации фермерской продукции, а самое главное – создание для Интернет-магазинов качественных технологий продаж, благоприятствующих их росту: выгодные цены, условия доставки, удобный интерфейс, открытость и массовость.

В данном направлении вновь мы делаем упор на расширение возможностей и ускорение динамики развития субъектности личности предпринимателя, поскольку необходимость успешной реализации заложенного в Интернет-торговле потенциала является обуславливающим субъектное развитие фактором.

Обобщив все вышеизложенные в статье выводы, отметим, что современные тенденции развития социопространства предпринимательской деятельности сферы АПК в Республике Татарстан создают предпосылки появления концептуально нового базиса для формирования механизма субъектности личности менеджера-предпринимателя, обусловленного перспективой возникновения и развития новых жизнеспособных форм аграрной кооперации, а так же внедрением и повсеместным использованием информационно-коммуникационных технологий.

Литература:

1. Антонова М.П., Скоморохов С.А. Элементы и сценарии развития жизнеспособных форм аграрной кооперации в различных субъектах Российской Федерации // Инновационные подходы в системе высшего профессионального образования: Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и аспирантов (Казань, 1 декабря 2015 г.) / Под ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления ТИСБИ». – 2015. – С. 8-12.
2. Ахмадеев М.Г., Арзанцева Н.В., Герасимова О.Е., Багаутдинова Н.Г. Актуальные факторы риска и некоторые аспекты перспективного развития потенциала АПК Республики Татарстан: финансовые, инвестиционные, инновационные // *Asian Social Science*. – 2015. – Т. 11. – № 11. – С. 206-213.
3. Герасимова О.Е., Сюркова С.М., Файзрахманова Э.А., Мухаметзянова Ф.Г. Пространственная экономическая структура Республики Татарстан в контексте возможностей развития сферы услуг и туризма с учетом субъектного человеческого потенциала // *Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. Серия «Экономические науки»*. – 2014. – № 4(52). – С. 406-412. – Белгород (ВАК).
4. Левина Е.Ю., Белашова Е.С. Интернет-пространство как средство формирования поликультурной компетентности молодежи //

- Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 63-66.
5. Хасанова А.Ш., Квон Г.М., Мухаметзянова Ф.Г. Оценка перспектив развития рынка трудовых ресурсов как субъектов профессиональной деятельности // *Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. Серия «Экономические науки»*. – 2015. – № 1(53). – С. 133-138.
6. Приложение N 2 к Государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013 – 2020 годы (в редакции постановления Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. N 315).
7. Быркова Е. Тенденции мировой Интернет-торговли. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--b1ae2adf4f.xn--p1ai/analytics/research/26233-tendentsii-mipovoy-intepnet-topgovli.html>
8. Назаров И. Статистика Интернет-торговли в странах мира. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.shopolog.ru/metodichka/analytics/statistika-internet-torgovli-v-stranakh-mira/>
9. В Казани открылся Интернет-магазин для реализации продукции татарстанских фермеров [Загл. с экрана]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://info.tatcenter.ru/article/118256/>
10. Информация о состоянии агропромышленного комплекса Республики

Татарстан. [Сайт Министерства сельского хозяйства Российской Федерации]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mcx.ru/documents/document/v7_show/29412.363.htm

11. Кудрявинская И. Власти Татарстана задумались о целесообразности крупных агропромышленных холдингов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://kazan.dk.ru/news/vlasti-](http://kazan.dk.ru/news/vlasti-tatarstana-zadumalis-o-celesoobraznosti-krupnyh-agropromyshlennykh-xoldingov-236879225)

[tatarstana-zadumalis-o-celesoobraznosti-krupnyh-agropromyshlennykh-xoldingov-236879225](http://kazan.dk.ru/news/vlasti-tatarstana-zadumalis-o-celesoobraznosti-krupnyh-agropromyshlennykh-xoldingov-236879225)

12. Краткосрочные показатели социально-экономического развития Республики Татарстан. [Сайт Федеральной службы государственной статистики]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tatstat.gks.ru>

Сведения об авторах:

Веселовский Артур Айратович (г. Казань, Россия), студент НОУ ВПО «ТИСБИ», e-mail: Veselovskiy_artur@mail.ru

Герасимова Ольга Евгеньевна (г. Казань, Россия), кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, НОУ ВПО «Университет управления ТИСБИ»; доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма».

Мухаметзянова Флера Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, НОУ ВПО «Университет управления ТИСБИ», e-mail: florans955@mail.ru

Data about the authors:

A. Veselovskiy (Kazan, Russia), student at the University of Management “TISBI”, e-mail: Veselovskiy_artur@mail.ru

O. Gerasimova (Kazan, Russia), candidate of economic sciences, docent, associate professor at the Department of Economics, University of Management “TISBI”, associate professor at the Department of Social and Economic Disciplines and Humanities of Volga State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism.

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), doctor of pedagogic sciences, full professor, vice-principal for research, University of Management “TISBI”, e-mail: florans955@mail.ru



УДК 316

НЕЗАВИСИМОСТЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ СУДЕБНЫХ ОРГАНОВ: СОЦИАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ

А.А. Баязитов, А.Б. Мезяев¹

¹Статья опубликована при поддержке АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0» по результатам Конкурса «Кооперация талантов»

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме независимости международных судебных органов. Авторами рассмотрены содержание и гарантии принципа независимости судебной власти на концептуальном уровне, его применение в национальном законодательстве и в международном праве. Выявлены и раскрыты основные аспекты проблемы независимости международных судебных органов. Сделаны выводы о политизированности процесса формирования судебного состава международных судов и трибуналов, о высокой роли правового и нравственного сознания судей.

Ключевые слова: независимость, судья, международный судебный орган, гарантии независимости, квалификационные требования.

THE INDEPENDENCE OF THE INTERNATIONAL COURTS: SOCIAL MECHANISMS

A. Bayazitov, A. Mezyaev

Abstract. The article deals with the independence of the international courts. The authors reviewed content and the guarantees of the principle of independence of the courts at the conceptual level, its application in national legislation and in international law. The authors identify and disclose the main aspects of the independence of the international courts. Conclusions on the politicization of the process of formation of the judicial structure of international courts and tribunals, the role of high legal and moral consciousness of judges are drawn.

Keywords: independence, judge, an international court, guarantees of independence, qualification requirements.

Независимость судебной власти является важнейшим и основополагающим принципом любого демократического государства. Названный принцип в научной литературе рассматривается с различных точек зрения: как принцип организации национальных судебных систем, как универсальный принцип судопроизводства и как одно из фундаментальных прав человека. Тем не менее, совершенно бесспорно, что независимость судебной власти является необходимым условием эффективной деятельности органов правосудия.

Выработанный веками принцип приобретает особую актуальность в условиях роста активности международных судов и трибуналов, которые осуществляют самостоятельную властную деятельность в отношении других субъектов международного права, все чаще проникая в сферу национального права.

Исследование поставленного вопроса целесообразно начать с анализа содержания и соотношения понятий «независимость суда», «независимость судебной власти» и «независимость судей», поскольку в литературе встречаются различные их интерпретации. Прежде всего, следует отметить, что концепцию независимости судебных органов рассматривают

в контексте теории разделения властей. В частности, с точки зрения В.С. Нерсесянца, «лишь последовательное проведение в жизнь принципа разделения властей может служить необходимым условием нормального осуществления функций правосудия. Без этого суд и правосудие будут неизбежно находиться под неправовым давлением и не может быть обеспечена независимость суда» [4; с. 49].

Раскрывая названные понятия, одни авторы, как например В.М. Лебедев, используют термин «независимость» только применительно к носителям судебной власти – судьям: «именно правосудие должно быть независимым, а следовательно, должны быть те, кто его отправляют» [2; с. 36]. Другие же, в частности В.Е. Чиркин, напротив, предпочитают использовать понятие «независимость суда», а деятельность судей связывают с принципом беспристрастности: «члены судебной коллегии следуют лишь нормам закона и подчиняются своей совести» [7; с. 340].

Обращаясь к данному вопросу и наблюдая наметившуюся в специальной литературе тенденцию к смешению либо взаимоисключению категорий «независимость суда» и «независимость судей», мы признаем тесную взаимосвязь данных понятий, но

отрицаем их тождественность. Трактую категории «независимость суда» и «независимость судебной власти» как равнозначные, мы склонны рассматривать принцип независимости суда (судебной власти) как более широкое понятие и по меньшей мере в двух аспектах. Первый аспект отражает институциональную независимость судебных органов, предусматривая формирование и функционирование самостоятельной и обособленной судебной системы вне структур других государственных и общественных органов. Второй аспект предполагает индивидуальную независимость судей как непосредственных носителей судебной власти, отражая в большей степени содержательную сторону принципа.

Принцип независимости суда в той или иной форме закреплен в конституциях большинства государств (см., например, ст. 11.d Конституционного акта Канады, ст. 164 Конституции Мозамбика, ст. 64 Конституции Франции, ст. 108 Конституции Узбекистана, ст. 130 Конституции Вьетнама). Национальное право государств не ограничивается законодательным закреплением принципа независимости суда на самом высоком уровне, а устанавливает также целые системы гарантий.

Например, в конституционных актах большинства государств регламентируется процесс подбора и назначения судей, гарантирующий реализацию принципа независимости. Следует отметить существование самых разнообразных систем подбора и назначения судей: подбор законодательной и исполнительной ветвями власти; органами, состоящими только из судей; с помощью различных смешанных систем, когда кандидаты выдвигаются одним органом, а назначение производится другим. Предъявляются также высокие требования к кандидатам на должность судьи. Так, во Франции будущий судья должен иметь высшее юридическое образование, безупречную репутацию, исполненную воинскую обязанность, успешно окончить Национальную школу магистратов и т.д. В Австрии одним из обязательных требований, предъявляемым к кандидату на должность судьи, является получение специального образования под руководством судьи-наставника.

Важнейшей гарантией независимости судебной власти является высокий уровень получаемого судьями служебного вознаграждения: «Доходы судей должны соответствовать выполняемым им функциям» (ст. 88 Конституция Греции), а согласно ст. 3 Конституции США судьи в установленные сроки

получают за свою службу вознаграждение, которое не может быть уменьшено, пока они находятся в должности.

Национальное законодательство государств закрепляет и другие гарантии независимости суда: запрещение трибуналов *ex-post-facto*, бюджет судебных органов, независимость внутри судебных органов, расследование заявлений о ненадлежащем вмешательстве, срок полномочий и несменяемость судей, судейский иммунитет, повышение в должности и условия службы, безопасность и профессиональная подготовка судей и др.

Принцип независимости суда является объектом обширной практики применения и толкования национальными судами. Так, например, Верховный суд Канады в деле *«Вальенте против Королевы»* в эпизоде, касающемся общего значения понятия «независимость судебной власти», отметил, что этот принцип «означает не только намерения, но также статус или отношения с другими – особенно с исполнительной ветвью власти – на основе объективных условий или гарантий» [13]. В деле *«Правительство Бангладеш и другие против Мд. Масдана Хоссейна и других»* Верховный суд Бангладеш постановил отделить нижестоящие судебные органы от органов исполнительной власти с тем, чтобы нижестоящие судебные органы пользовались полной независимостью от исполнительной власти [11].

Таким образом, принцип независимости суда как конституционно-правовой принцип закреплён практически во всех правовых системах современных государств, при этом его содержание в различных правовых системах и государствах может несколько различаться. Однако все эти отличия не меняют существа и связаны лишь с особенностями применения этого принципа в условиях действия различного законодательства в разных государствах. В то же время данный принцип в качестве международно-правового имеет единое содержание [3; с. 11].

Независимость суда в качестве универсального и неотъемлемого принципа признана и в международном праве. Более того, независимость судебных органов определяется как международный обычай и общий принцип права, признанный международным сообществом [1; с. 18]. Она также представляет собой договорное обязательство, о чем свидетельствует закрепление принципа в ряде универсальных и региональных международно-правовых актов. Так, один из важнейших

международных договоров, Международный Пакт о гражданских и политических правах (1966 г.), в ст. 14.1 установил, что «каждый имеет право на разбирательство дела компетентным, независимым и беспристрастным судом...». Аналогичная норма содержится в ст. 6.1 Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод (1950 г.), ст. 8 Американской Конвенции по правам человека (1969 г.), ст. 7.1.d Африканской Хартии о правах человека и народов (1981 г.).

13 декабря 1985 г. Генеральная Ассамблея ООН в своей резолюции 40/146 единогласно одобрила Основные принципы независимости судебных органов [6]. Указанный документ наиболее полно раскрывает принцип независимости суда, вкладывая в него следующий смысл: судебная власть должна иметь закрепленную в конституции независимость, прежде всего, от других ветвей власти; должна быть независимой во внутренних вопросах судебной системы, в финансовых вопросах и иметь достаточные средства для надлежащего выполнения своих функций; должна быть самостоятельна в принятии решений и иметь юрисдикционную компетенцию, что означает судебную самостоятельность в определении вопросов компетенции.

Кроме того, названные принципы посвящены индивидуальной независимости судей и регулируют следующие положения: свобода слова и ассоциаций; квалификация, подбор и подготовка; условия службы и срок полномочий; профессиональная тайна и иммунитет; наказание, отстранение от должности и увольнение.

Принцип независимости суда неоднократно рассматривался международными органами, уполномоченными давать официальное толкование соответствующим нормам. Например, в решении по делу «*Мигель Гонсалес дель Рио против Перу*» от 28 октября 1992 г. Комитет по правам человека провозгласил, что «право быть судимым независимым и беспристрастным судом является абсолютным правом, не предполагающим каких-либо изъятий» [5]. Европейский суд по правам человека в постановлении от 9 июня 1998 г. последовательно заявляет, что «для того чтобы установить, можно ли считать тот или иной суд «независимым», необходимо учитывать, в частности, способ назначения его членов и срок их пребывания в должности, наличие гарантий от внешнего давления, а также рассмотреть вопрос о том, проявляет ли он признаки независимости» [10]. Африканская комиссия по правам человека

и народов в отношении созданного в Нигерии Специального военного трибунала постановила, что «отбор в качестве членов Трибунала действующих военнослужащих, которые обладают незначительными знаниями в области права или не обладают ими вовсе», противоречит принципу независимости судебных органов [9].

Таким образом, международные договоры и практика международных судебных органов сформулировали собственную интерпретацию принципа независимости суда. Как видно, международное право различает институциональную независимость, подразумевающую независимость судебной власти, по большей части, от других ветвей власти – исполнительной и законодательной, и индивидуальную независимость, в соответствии с которой судьи должны пользоваться независимостью при исполнении своих профессиональных обязанностей без постороннего вмешательства и влияния.

Анализ содержания и применения рассматриваемого принципа в национальном и международном праве порождает вопрос: распространяются ли национальные и международно-правовые критерии оценки независимости на международные судебные органы? Или существуют особые международные стандарты?

Разумеется, международные судебные органы также действуют на основе принципа независимости, поскольку независимость судебной власти определяется как международный обычай и общий принцип права, признанный международным сообществом, и при этом, фундаментальное право на независимый суд заложено в целом ряде универсальных и региональных международно-правовых актах, упомянутых выше.

Кроме того, учредительными документами многих международных судебных органов прямо провозглашается и гарантируется принцип независимости. Например, в ст. 2 Статута Международного суда ООН говорится, что «Суд состоит из коллегии независимых судей, избранных, вне зависимости от их гражданства», ст. 40 Римского статута Международного уголовного суда гласит: «Судьи независимы при выполнении своих функций», согласно ст. 12 Устава Международного трибунала по бывшей Югославии «Камеры состоят из шестнадцати постоянных независимых судей». Аналогичные нормы содержатся в ст. 12 Устава Специального суда по Сьерра-Леоне, ст. 21 Европейской конвенции по правам человека, ст. 2 Статута Международного трибунала по морскому праву.

Ввиду отсутствия общепринятых базовых принципов независимости судебной власти, применимых к международным судебным органам, и невозможности распространения на них критериев независимости национальных судов, исследовательской группой в составе международных юристов и судей под эгидой Ассоциации международного права в 2004 году был издан документ под названием «Бург-хаус принципы международной юстиции» [8]. Несомненно, указанный документ носит научно-исследовательский характер и не имеет юридической силы, тем не менее, он содержит целый ряд важнейших принципов, охватывающих самые разные стороны деятельности международных судебных органов. К таковым следует отнести: запрет на вмешательство в деятельность; самостоятельность международного суда в вопросах внутреннего управления; прозрачность и публичность назначения, избрания и переизбрания судей; привилегии и иммунитет международных судей; финансирование судебных органов в размере, необходимом для эффективного выполнения ими своих функций; свобода мнений и ассоциаций международных судей и т.д.

Таким образом, учредительные документы международных судов и трибуналов лишь в общих чертах затрагивают вопрос независимости путем установления квалификационных критериев для кандидата в судьи и требований независимости и беспристрастности. Исходя из этого, можно предположить, что рассматриваемый принцип применим только по отношению к международным судьям, что к тому же объясняется спецификой деятельности международных судов и трибуналов, способом формирования судейского состава и отсутствием системы разделения властей на международном уровне.

Однако следует заметить, что функционирование международных судебных органов не ограничивается только деятельностью судей, кроме того, многие международные суды и трибуналы находятся во взаимодействии с другими международными органами и организациями, в частности по кадровым и финансовым вопросам. В связи с этим мы выступаем против толкования принципа независимости международных судебных органов исключительно через содержание независимости международных судей. Соответственно, индивидуальная независимость судей является лишь частью принципа

независимости международных судов и трибуналов.

На наш взгляд, проблема независимости международных судебных органов, аналогично пониманию принципа в национальном и международном праве, также заключается в двух аспектах. Институциональный аспект включает в себя следующие основные положения: самостоятельность международных судов и трибуналов в вопросах внутреннего управления; финансирование судебных органов в размере, необходимом для эффективного выполнения ими своих функций; взаимодействие международных судебных органов с другими международными органами и организациями. Индивидуальный аспект затрагивает такие вопросы, как порядок выдвижения, назначения, избрания и переизбрания судей; предшествующие связи международного судьи со сторонами и с рассматриваемым делом; внешняя деятельность судей; привилегии и иммунитет международных судей. Рассмотрим некоторые из вышеуказанных положений.

Как отмечалось выше, уставы и процедурные правила международных судов и трибуналов, как правило, содержат самые общие положения относительно требований к кандидатам на должность судей. Так, согласно ст. 2 Статута Международного суда ООН «Суд состоит из коллегии независимых судей, избранных, вне зависимости от их гражданства, из числа лиц высоких моральных качеств, удовлетворяющих требованиям, предъявляемым в их странах для назначения на высшие судебные должности, или являющихся юристами с признанным авторитетом в области международного права». Близкие по смыслу формулировки содержатся в учредительных документах практически всех международных судебных органов. Следовательно, предполагается, что соответствие квалификационным требованиям на должность судьи будет обеспечивать их независимость.

Однако способны ли указанные формальные требования способствовать подлинной независимости международных судебных органов? На практике процедура избрания (назначения) международных судей характеризуется высоким уровнем политизированности и непрозрачности, поскольку кандидаты на должность международного судьи выдвигаются, как правило, государствами, которые, скорее всего, сделают выбор в пользу кандидата, разделяющего национальную систему ценностей. Более того, зачастую многие государства выдвигают на должность международного судьи

бывших государственных служащих, не имеющих никакого судебного опыта.

Таким образом, неизбежная политизированность процесса избрания международных судей подрывает независимость международных судебных органов, поскольку судьи действуют в значительной степени исходя из национальных интересов государства, хотя их долг состоит в применении права.

Учредительные документы международных судов и трибуналов также гарантируют независимость судей путем установления условий их отстранения и переизбрания. Как правило, международный судья может быть лишен должности только самим международным судом. Например, член Международного Суда ООН не может быть отрешен от должности, кроме случая, когда, по единогласному мнению прочих членов, он перестает удовлетворять предъявляемым требованиям (ст. 18 Статута). Однако международные судьи, как правило, избираются (назначаются) на относительно короткие сроки по сравнению с судьями национальных судов (например, Международный Суд ООН – 9 лет, Европейский Суд по правам человека – 6 лет). В этой связи, учитывая политическую природу процедуры избрания международных судей, следует отметить уязвимость и процедуры их переизбрания, так как судьи в силу человеческой природы будут озабочены тем, как их решения повлияют на шансы переизбрания на новый срок.

Немаловажной гарантией независимости международных судебных органов является запрет на исполнение обязанностей международного судьи при наличии причастности к рассматриваемому делу и сторонам. Указанная гарантия установлена, в частности, ст. 17 Статута Международного Суда ООН, ст. 41 Римского Статута. Следует добавить, что по данному вопросу существует практика международных судебных органов, которые таким образом вносят свой вклад в стандарты независимости международных судей. Так, например, Международный Суд ООН в одном из своих практических директив указал: «Суд считает, что ситуация, когда лицо, являвшееся до недавнего времени членом Суда, судьей *ad hoc*, Секретарем, заместителем Секретаря или одним из высших должностных лиц Суда, выступает в качестве представителя, поверенного или адвоката по делу, находящемуся в производстве Суда, не отвечает интересам должного отправления правосудия. Поэтому сторонам следует воздерживаться от того, чтобы назначать представителем, поверенным или адвокатом по

делу, находящемуся в производстве Суда, лицо, которое в трехлетний период, предшествующий дате назначения, являлось членом Суда, судьей *ad hoc*, Секретарем, заместителем Секретаря или одним из высших должностных лиц Суда.

Третий аспект рассматриваемой проблемы связан с недопустимостью внешней деятельности международных судей, которая может угрожать их независимости и препятствовать выполнению судебских функций. Уставы и процедурные правила международных судов и трибуналов, как правило, содержат запрет на занятие судьей внешней деятельностью, однако степень такого ограничения может различаться. Например, ст. 16 Статута Международного Суда предусматривает, что ни один из членов Суда не может исполнять никаких политических или административных обязанностей или участвовать в любом другом занятии профессионального характера. Такого рода запрет содержит и ст. 21 Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод. Статут Международного Трибунала по морскому праву предусматривает более гибкое ограничение, связанное со спецификой трибунала и необходимостью вести научную и учебную деятельность: «Ни один член Трибунала не может исполнять каких-либо политических или административных обязанностей или активно участвовать или быть материально заинтересованным в каких-либо операциях любого предприятия, занимающегося разведкой или разработкой ресурсов моря или морского дна или другими видами коммерческого использования моря или морского дна» (ст. 7).

Представляется важным вопрос взаимодействия международных судебных органов с другими международными организациями и политическими учреждениями. Например, судьи Международного Суда избираются Генеральной Ассамблеей и Советом Безопасности, Совет Безопасности ООН в соответствии со ст. 13 Римского Статута может передать в Международный уголовный суд ситуацию в том или ином государстве, при этом юрисдикция Суда становится обязательной даже в отношении государства, которое не является участником Статута. В отличие от вышеназванных судов, Международные трибуналы по бывшей Югославии и Руанде были учреждены резолюцией Совета Безопасности ООН. Судьи указанных трибуналов избираются Генеральной Ассамблеей из представляемого Советом Безопасности списка. В этой связи возникает вопрос о возможности политических учреждений в рамках такого взаимодействия

оказывать давление на принятие международными судебными органами решений. Такая вероятность, несомненно, очень мала, тем не менее, степень контроля, осуществляемого политическими органами с помощью финансовых, кадровых и процедурных механизмов, может быть высокой.

Таким образом, содержание и стандарты принципа независимости международных судебных органов определяются государствами в учредительных документах. При этом государства и международные организации сохраняют возможность воздействовать на независимую деятельность международных судов и трибуналов и после их учреждения. Ввиду этого в научной литературе часто говорят о существовании механизмов регулирования деятельности международных судов и трибуналов. В частности, Л.Р. Хелфер и А.М. Слотер, предлагая оригинальную теорию ограниченной независимости, выделяют формальные и политические механизмы регулирования деятельности международных судебных органов. К формальным механизмам авторы отнесли: точность формулирования обязательств и правил; правила избрания и переизбрания судей; определение состава суда; задержка в реализации судебного решения; односторонний выход из-под юрисдикции суда и др. Политическими же являются: неофициальные договоренности относительно отбора судей; недостаточное финансирование; выявление совершенных судом ошибок; невыполнение решений суда и др. [12; с. 47].

В условиях, когда международные судебные органы находятся под постоянным давлением со стороны государств и международных организаций, значительную роль играет личностная независимость международных судей. Не случайно национальные и международные правовые стандарты независимости судебной власти предъявляют самые высокие требования к моральным качествам судей, поскольку справедливое и объективное разрешение правовых споров во многом определяется правовым и нравственным сознанием судьи, его способностью сознательно противостоять попыткам неправомерного вмешательства в процессуальную деятельность. Соответственно, по нашему мнению, только высокий уровень правового и нравственного сознания международных судей поможет исключить проблему политизированности процедур избрания и переизбрания и позволит добиться подлинной независимости международных судебных органов.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие общие выводы:

1. Принцип независимости суда состоит в двух аспектах. Первый аспект отражает институциональную независимость судебных органов, предусматривая формирование самостоятельной судебной системы вне структур других государственных и общественных органов. Второй аспект предполагает индивидуальную независимость судей как непосредственных носителей судебной власти.

2. Принцип независимости суда закреплен в национальном праве практически всех государств, а также в ряде универсальных и региональных международно-правовых актах. Национальное и международное право создают целые системы разнообразных гарантий, обеспечивающих независимость судебных органов.

3. Проблема независимости международных судебных органов, аналогично пониманию принципа в национальном и международном праве, также заключается в двух аспектах. Институциональный аспект включает в себя следующие основные положения: самостоятельность международных судов и трибуналов в вопросах внутреннего управления; финансирование судебных органов в размере, необходимом для эффективного выполнения ими своих функций; взаимодействие международных судебных органов с другими международными органами и организациями. Индивидуальный аспект затрагивает такие вопросы, как порядок выдвижения, назначения, избрания и переизбрания судей; предшествующие связи международного судьи со сторонами и с рассматриваемым делом; внешняя деятельность судей; привилегии и иммунитет международных судей.

4. Неизбежная политизированность процесса избрания международных судей подрывает независимость международных судебных органов, поскольку судьи действуют в значительной степени исходя из национальных интересов государства. Вызывает сомнения и процедура переизбрания международных судей, так как они в силу человеческой природы будут озабочены тем, как их решения повлияют на шансы переизбрания на новый срок. И только высокий уровень правового и нравственного сознания международных судей (личностная независимость) способен исключить проблему политизированности процедур избрания и переизбрания.

5. Учредительными документами закрепляется запрет на исполнение обязанностей международного судьи при наличии причастности к рассматриваемому делу и сторонам и недопустимость внешней деятельности международных судей, которая может угрожать их независимости и препятствовать выполнению судебных функций.

6. Заставляет усомниться в независимости международных судебных органов их структурная зависимость от других политических учреждений (например, Совета Безопасности ООН), которые способны

оказывать давление на принятие судебных решений с помощью финансовых, кадровых и процедурных механизмов.

Современные тенденции роста активности и дифференциации международных судов и трибуналов заставляют задуматься о создании единых принципов независимости, применимых ко всем международным судебным органам. Выводы, сделанные в настоящей научной статье, не претендуют на завершённый характер, и поднятая проблема, безусловно, будет объектом дальнейших научных исследований.

Литература:

1. Доклад Специального докладчика по вопросу о независимости судей и адвокатов A/69/294 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N14/501/40/PDF/N1450140.pdf?OpenElement>

2. Лебедев В.М. Судебная власть в современной России: проблемы становления и развития. – Изд-во «Лань», 2001. – 384 с.

3. Мезяев А.Б. Право на независимый и беспристрастный суд в национальном и международном праве // Всеобщей декларации прав человека. – 60 лет: Материалы Международной конференции омбудсманов. – Казань. – 2009. – С. 7-15.

4. Нерсесянц В.С. Независимость суда, формы и средства ее обеспечения. Социально правовое государство: концепция и пути реализации. – М., 1990.

5. Подборка решений Комитета по правам человека в соответствии с Факультативным Протоколом. – Т 4. – ООН. Нью-Йорк и Женева, 2004. – С. 64-69.

6. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 40/32 от 29 ноября 1985 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/indep.shtml

7. Чиркин В.Е. Государствоведение: Учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М., Юристь. – 2000. – 384 с.

8. Burgh House Principles on the Independence of the International Judiciary. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ucl.ac.uk/law/s/cict/docs/burgh_final_21204.pdf

9. ACHPR, Media Rights v. Nigeria, Communication No. 224/98, decision adopted during the 28th session, 28 October 6 November 2000, para. 60. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www1.umn.edu/humanrts/africa/comcascs/224-98.html>

10. Eur. Court HR, Case of Incal v. Turkey, judgment of 9 June 1998, Reports 1998-IV, p. 1571, para. 65.

11. Government of Bangladesh and Others v. Md. Masdan Hossain and Others, Bangladesh, (1999). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bangladeshsupremecourtbar.com/Masdar_Hossain_Case.php

12. Laurence R. Helfer, Anne-Marie Slaughter. Why States Create International Tribunals: A Response to Professors Posner and Yoo. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.princeton.edu/~slaughtr/Articles/IntlTribunals.pdf>

13. Valiente v. The Queen, Canada (1985), 2.S.C.R. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.lexum.umontreal.ca/csc-scc/en/pub/1985/vol2/html/1985scr2_0673.html

Сведения об авторах:

Баязитов Айрат Альфисович (г. Казань, Россия), аспирант кафедры конституционного и международного права, НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», e-mail: bayazitov25@gmail.com

Мезяев Александр Борисович (г. Казань, Россия), профессор, доктор юридических наук, заведующий кафедрой конституционного и международного права, НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ».

Data about the authors:

A. Bayazitov (Kazan, Russia), postgraduate student at the Department of Constitutional Law and International Law, the University of Management “TISBI”, e-mail: bayazitov25@gmail.com

A. Mezyaev (Kazan, Russia), full professor, doctor of law, head of the Department of Constitutional Law and International Law, the University of Management “TISBI”.

АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ И МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»
АКАДЕМИИ НАУК РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

КОНКУРС

**на соискание премии им. академика Г.В. Мухаметзяновой
за лучшую научную работу (проект)
в области инновационного развития профессионального
образования Республики Татарстан в 2016 году**

Премия присуждается за научную работу (проект), содержащий выдающиеся научные результаты теоретического или прикладного характера в области профессионального образования РТ, ранее не отмеченной государственными премиями РФ и РТ.

На соискание премии могут быть выдвинуты работы (монографии, сборники научных трудов, оригинальные учебники, учебно-методические пособия), созданные автором или коллективом авторов, опубликованные за последние 5 лет. К рассмотрению также принимаются инновационные проекты в области профессионального образования, представленные студентами, аспирантами, учеными, преподавателями.

Контрольные даты:

Приём заявок на конкурс осуществляется до **25 июня 2016 г.**

Итоги конкурса будут подведены до **10 августа 2016 г.**

Торжественная церемония подведения итогов конкурса
состоится **2 сентября 2016 года.**

Контакты:

Приемная Академии социального образования **(843) 555 – 61 - 77**

Приемная Института проблем национальной и малокомплектной школ
Российской академии образования **(843) 555 – 66 - 54**

e-mail:

aso-ksui@mail.ru

us-ippoo-rao@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

ANNOUNCEMENTS

According to the **Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014** “The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses” and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychologic science

22.00.00 Sociological science

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации, в которых публикуются основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям педагогика, психология, социологические науки.

Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, без содержания плагиата и самоплагиата (уникальность не менее 80%), без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера. Все статьи проходят закрытую экспертизу в Экспертном совете журнала. Возможен возврат на доработку. Статьи, содержащие обзор научной литературы по теме исследования, не рассматриваются.

Объем публикации – 5 – 15 страниц.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статьи.

Для публикации в «Казанском педагогическом журнале» материалы отправляются на e-mail: **kpj07@mail.ru**

Материалы, отправленные в редакцию, должны содержать:

- Заявку автора на публикацию статьи в Казанском педагогическом журнале;
- Рецензию доктора наук по специальности, соответствующей тематике статьи);
- Текст статьи, оформленный по требованиям Казанского педагогического журнала (наименование файла: «Фамилия И.О. первого автора»).

Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати, выражает свое согласие со всеми требованиями журнала, обязуется не публиковать данную статью в других журналах.

Номер выпуска размещается на сайте журнала.

Требования к оформлению статьи:

- объем статьи от 5 страниц; формат – А4, все поля – 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегель 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); отступ – 0,6\$
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе MicrosoftWord, кегель 12, все рисунки должны быть выполнены только в черно-белой гамме;
- в тексте авторы источников: И.О. Фамилия;
- статья должна содержать 5 – 15 ссылок на источники;
- ссылки в тексте [7, с. 17] или [7].

Структура статьи:

УДК

Название статьи (прописные полужирные буквы)

И.О. Фамилия автора

Аннотация (3 – 5 предложений, не менее 50 слов)

Ключевые слова (5 – 10 слов)

Название статьи (прописные полужирные буквы) (англ.)

И. Фамилия автора (англ.)

Abstract. (англ.)

Keywords: (англ.)

ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ

Литература: (оформленная по требованиям ГОСТ):

Сведения об авторе (авторах):

Фамилия Имя Отчество (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы, e-mail.

Data about the author (authors):

И. Фамилия (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы (**англ.**), e-mail.

INFORMATION FOR AUTHORS

This peer-reviewed Journal is included into the list of periodicals recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation for publishing doctoral research results in the fields of education, psychology, sociological science.

The submitted article should be relevant, free of plagiarism and self-plagiarism (no less than 80% unique), imply scientific, theoretic and practical novelty. The articles should be free from extremist, libelous or inciting implication. All the papers submitted to the editors undergo an expertise at the Expert council. The article can be returned to the submitter for refining. The papers containing a review of scientific literature on the subject of research are not accepted.

The volume of the article should be no less than 5 and no more than 15 pages.

The editorial board reserves the right to make editorial changes to the original of the article.

The materials to Kazan Pedagogical Journal should be sent as e-mail attachments to: kpj07@mail.ru

The materials submitted to the editors should include:

- Application of the author for publication in Kazan Pedagogical Journal;
- Review of the expert having PhD degree in relevant fields;
- The article should be formalized in compliance with the requirements of Kazan Pedagogical Journal (file name: "Full name of the main author").

The author submitting the manuscript to the editor takes over personal responsibility for the research originality, authorizes the editorial board to deliver the research to an audience by publishing, accedes to all Journal requirements, agrees not to publish the article in any other journal.

The issue number is posted on the Journal website.

Article requirements:

- The article volume should be no less than 5 pages; A4 format, all margins – 2 cm; without page numbers; without hyphenation;
- the font is Times New Roman; size – 14;
- the line spacing is 1.5 (one-and-half); first line indent – 0.6;
- the full justification of text;
- the tables (superscript) and figures (subscript) captions are made in Microsoft Word, size 12, all figures should be performed only in black/white;
- the article should contain 5 – 15 references;
- the references within the text should be presented: forename, patronymic, surname;
- the references within the text should be presented [7, p. 17] or [7].

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов публикуются в журнале бесплатно.
2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди.
3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать по электронной почте:
 - рецензию научного руководителя;
 - рецензию доктора наук;
 - справку об обучении в аспирантуре.
4. Все статьи проходят экспертизу в экспертном совете журнала.
5. Статья аспиранта с учетом требований к оформлению не должна превышать 6 страниц.

INFORMATION FOR POSTGRADUATE STUDENTS

The following publishing requirements for postgraduate students are established:

1. The articles of postgraduate students are published free of charge.
2. The publication is available on a first-come basis.
3. When submitting the articles postgraduate students should send the following by e-mail:
 - review of the mentor;
 - review of the doctor of sciences;
 - extract from the minutes of the meeting of the unit;
 - letter confirming status of postgraduate student.
4. All the articles undergo an expertise at the Expert council of the Journal.
5. The article of postgraduate student should not exceed 6 pages taking into account the article requirements.

**УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ НА
«КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

**SUBSCRIPTION TO
KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students.

The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.