

**Федеральное государственное бюджетное научное
учреждение «Институт педагогики и психологии
профессионального образования
Российской академии образования»**

ЧОУ ВПО «Академия социального образования»

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2016, № 5

<http://kpj.ipppora.o.ru/>

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2016, № 5 (118)

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

Редактор, корректор:

Л.Ю. Мухаметзянова,
кандидат педагогических наук, доцент

Технический редактор:

Г.Р. Габдуллазянова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Р.Х. Гильмеева, д.п.н., профессор

А.Н. Грязнов, д.псих.н.

А.В. Гумеров, д.э.н., профессор

А.Р. Камалеева, д.п.н., доцент

В.В. Королев, к.философ.н., доцент

В.Ш. Масленникова, д.п.н., профессор

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:

А.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.псих.н., профессор (Россия)

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

В.Ю. Голубовский, д.ю.н., профессор (Россия)
А.К. Кусаннов, академик АПН Казахстана, д.п.н., профессор (Казахстан)
Н.И. Леонов, д.псих.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.псих.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: krj07@mail.ru

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

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

Журнал распространяется по подписке

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

© Казанский педагогический журнал, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

40 ЛЕТ ИНСТИТУТУ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Мухаметзянова Ф.Ш. К 40-ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ.....	6
Щербаков В.С., Шайхутдинова Г.А. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ: ТЕОРИИ, ПОДХОДЫ, КОНЦЕПЦИИ (РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ).....	9
Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю. ГУМАНИТАРНЫЙ ПОЧЕРК АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЛАБОРАТОРИИ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	19
Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	26
Масленникова В.Ш. ПРОЕКТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	33
Читалин Н.А., Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: ОПЫТ, АНАЛИЗ, ПЕРСПЕКТИВЫ.....	38
Трегубова Т.М. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ И ПРИОРИТЕТЫ КОМПАРАТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ, ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ.....	44
Осипов П.Н. СТАНОВЛЕНИЕ КАЗАНСКОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	48
Фокин В.А. КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ – ОПЫТ В НАУКЕ И ВО ВРЕМЕНИ.....	55

ГОСТИ НОМЕРА

Щелкунов М.Д. ГУМАНИТАРИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: НОВЫЕ ИМПЕРАТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	58
Нигматов З.Г. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	62
Рожков М.И. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ - ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	67
Лежнина Л.В. ЭФФЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	70

ПЕДАГОГИКА БЕЗОПАСНОСТИ

Мухаметзянова Ф.Ш., Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Абдраковнов А.П. ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ МОНИТОРИНГА ВУЗОВ).....	76
Гусейнов А.Ш. НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ КАК ФАКТОР РИСКА МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА.....	81
Оганесян С.С., Годованец О.Г. К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В РАЗНЫЕ МЕНТАЛЬНЫЕ ЦИВИЛИЗАЦИИ.....	88

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

Асадова И.Б. О РОЛИ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА И СТИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	95
Яншина Т.А., Аскарлова З.И. ОБУЧЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛЮДЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА: МЕТОДИЧЕСКИЕ НЮАНСЫ.....	98
Каратаева Н.А., Крежевских О.В. ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	101

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белова Е.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СЕТЕВОЙ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ.....	105
Безруков А.Н., Зиятдинова Ю.Н. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КНИТУ В СФЕРЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ.....	112
Климова А.Б. РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ВЕБ-КВЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ.....	115
Сухристина А.С. АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ИЗ АЗИИ КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА.....	120
Леухина Т.С., Яхина З.Ш., Рафикова Э.М., Горшкова К.В. АНТИКОРРУПЦИОННАЯ ПОЛИТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЧОУ ВО «АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»: ВЗГЛЯД ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА).....	124
Галиахметова А.Т., Андреева Е.А. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО, ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И КОМПЬЮТЕРНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	132
Михайлова Т.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	135
Шабалина С.М. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА).....	140
Исаханова А.А. КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ.....	144

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

Мележик К.А. ЭКОЛОГИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЕВРОПЕЙСКОМ СОЮЗЕ.....	150
Чернышенко О.В. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА В РАМКАХ КОМПЕТЕТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	155
Мазитова Ф.Л., Андреева Е.А., Смирнова М.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ЭКОНОМИКИ И СФЕРЫ УСЛУГ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ОПОРОЙ НА МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ.....	159
Баранова А.Р., Еремеева Г.Р., Ладнер Р.А. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	164

Абитов Р.Н. МОДУЛЬНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК СПОСОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	168
---	------------

ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА

Семенова Е.А. КЛОУНСКИЙ ИНСТИНКТ В ЭВОЛЮЦИИ ДЕТСТВА.....	173
Погодаева М.В. ПРОСТРАНСТВО БЕЗОПАСНОГО ДЕТСТВА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.....	179
Якина Ю.И. МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОДАРЕННЫМ РЕБЕНКОМ.....	184
Микляева Н.В. СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДОШКОЛЬНИКОВ: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ.....	189

ПСИХОЛОГИЯ

Печерская А.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК РЕГУЛЯТОРОВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ.....	192
Варданян Ю.В., Валув О.С. МОДЕЛЬ «ЗОНЫ АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ» СУБЪЕКТА ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ.....	198
Колпакова А.Н. ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САМОАКУТАЛИЗАЦИИ.....	204
Сморчкова В.П., Курганов С.А. ВЛИЯНИЕ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ СНА И СНОВИДЕНИЙ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ.....	209
Халимова Н.М., Бабицкая Е.А., Ворожцова Л.А., Назмутдинова Е.С. ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ПО АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ – СИРОТ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ... ..	213
Баянова Л.Ф., Садретдинова Э.А. ДИСПОЗИЦИЯ СУБЪЕКТА НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЁ ИССЛЕДОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	217

СОЦИОЛОГИЯ

Валиев И.Н. СООТНОШЕНИЕ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	221
Вербицкий Р.Ю. УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ О ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОНКУРЕНЦИИ В ОБЩЕСТВЕ.....	226
Тинякова Е.А. О РЕВОЛЮЦИОННЫХ ПЕСНЯХ К 100-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ИСТОРИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ.....	230
ИНФОРМАЦИЯ.....	233

К 40-ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию новый номер Казанского педагогического журнала, посвященный юбилею Института педагогики, психологии и социальных проблем. Наш Институт на протяжении вот уже 40 лет является известным научным центром, выполняющим широкий спектр психолого-педагогических и социальных исследований с использованием мощного потенциала кадрового состава.

Наука – великое украшение и весьма полезное орудие....

Мишель де Монтень

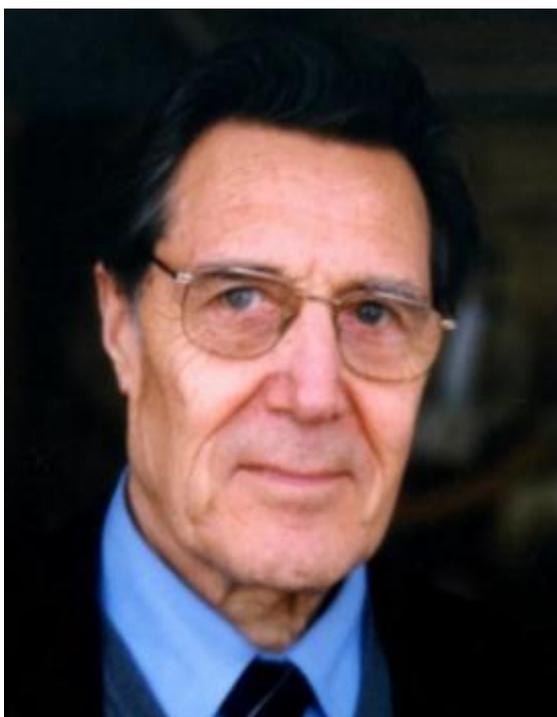


Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань

Идея создания академического Научно-исследовательского института профессионально-технической педагогики Академии педагогических наук СССР (НИИ ПТП АПН СССР) принадлежала академику С.Я. Батышеву, выдающемуся государственному деятелю в области профессионально-технического образования, крупнейшему специалисту и основателю профессиональной педагогики.

В истории развития Института можно выделить три этапа, связанных с его лидерами. Первый этап – с момента основания (1976 г.) до 1992 года связан с именем академика АПН СССР Махмутова М.И. Второй этап – с конца 1992 года по конец 2012 года связан с именем академика РАО Мухаметзяновой Г.В. И с 2012 года по настоящее время Институт возглавляет член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Ф.Ш. Мухаметзянова.

Работа Института всегда была направлена на развитие профессионального образования, разработку инновационных психолого-педагогических теорий и практик, обеспечивающих решение задач системы образования на каждом временном этапе. Многолетний труд Института стал достойным вкладом в развитие современной научной мысли и по праву оценен руководством нашей страны.



*Мирза Исмаилович Махмутов
академик РАО
доктор педагогических наук, профессор*



*Гузель Валеевна Мухаметзянова
академик РАО
доктор педагогических наук, профессор*



Коллектив ученых Института - лауреаты премии Правительства Российской Федерации в области образования (2005 г.): Мухаметзянова Гузель Валеевна, Волович Леонид Аркадьевич, Гараева Неля Гариповна, Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович, Кирилова Галия Ильдусовна, Масленникова Валерия Шамильевна, Мухаметзянова Лариса Юрьевна, Осипов Петр Николаевич, Трегубова Татьяна Моисеевна, Читалин Николай Александрович.

Сорок лет - возраст активной созидательной деятельности. За эти годы могучая работоспособность и творческая увлеченность коллектива Института обеспечили его уникальность, которая проявилась в:

- появлении целой плеяды ученых – педагогов, психологов, философов, широко известных научному сообществу и работавших в разное время в стенах Института;
- достижениях в области научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности;
- осуществлении научных, образовательных, социальных и культурных функций;
- подготовке в Институте кандидатских и докторских диссертационных исследований по педагогике и психологии;
- разработке сотрудниками института монографий, концепций, учебников, учебных пособий и образовательных программ по актуальным вопросам в области педагогики, психологии и социальных проблем.

Целевыми установками деятельности Института в настоящее время являются:

- научное и методическое обеспечение системы образования в соответствии с государственными и общественными потребностями в сфере науки и образования Российской Федерации;
- методологическое, теоретическое и методическое обеспечение психолого-педагогических исследований по проблемам профессионального образования;
- проведение комплексных научных исследований и прикладных разработок по проблемам противодействия идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде;
- взаимодействие с научными и образовательными организациями РФ по проблемам педагогики, психологии и социальных проблем в рамках тематики фундаментальных и прикладных научных исследований;
- совершенствование подготовки кадров высшей квалификации, направленной на постоянное обновление знаний в области педагогики и психологии.

Сорок лет много или мало? Сделано много, но предстоит сделать еще больше - ведь за это время изменилась наша страна. И сегодня, оставаясь одной из авторитетных научных школ России, Институт живет, развивается и открывает новые перспективы научного поиска.



*Мухаметзянова
Фарида Шамилевна*

член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор,
директор ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем»,
главный редактор научного
периодического издания
«Казанский педагогический журнал»

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ: ТЕОРИИ, ПОДХОДЫ, КОНЦЕПЦИИ (РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ)

В.С. Щербаков, Г.А. Шайхутдинова¹

¹Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания р/21 в сфере научных исследований

Аннотация. В статье ретроспективно представлены разработанные в Институте подходы к решению актуальных проблем профессионального образования России. Поле решаемых проблем весьма велико и охватывает различные уровни как теории, так и практики. Особое внимание уделено описанию и представлению читателям масштабных достижений Института в методологии, теории и концептуальных наработок, получивших всероссийское и мировое признание. Проблемное обучение, синергетическая теория воспитания, научные основы взаимосвязи общего и профессионального образования, гуманизация и гуманитаризация профессионального образования, теория концентрированного обучения, теория социальной работы – вот далеко не полный перечень научных разработок вызвавших широчайший интерес и резонанс всей российской научно-педагогической общественности.

Ключевые слова: методология профессионального образования, педагогическая теория, теория и практика проблемного обучения, неопедагогика, методологические подходы в образовании, компетентностный подход в подготовке специалистов, итерационный подход к реформированию профессионального образования, фундаментализация содержания образования.

METHODOLOGICAL RESEARCHES OF INSTITUTE OF PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY AND SOCIAL PROBLEMS: THEORIES, APPROACHES, CONCEPTS (RETROSPECTIVE ANALYSIS)

V. Scherbakov, G. Shaykhutdinova

Abstract. The approaches to the solution of pressing problems of professional education of Russia developed at Institute are retrospectively presented in article. The field of the solved problems is very big and covers various levels as theories and practitioners. Special attention is paid to the description and representation to readers of large-scale achievements of Institute in methodology, the theory and the conceptual practices which have received All-Russian, and in certain cases and world recognition. Problem training, the synergetic theory of education, scientific bases of interrelation of the general and professional education, a humanization and humanitarization of professional education, the theory of the concentrated training, the theory of social work – here not the full list of the scientific developments which have attracted the widest interest and a resonance of all Russian scientific and pedagogical public.

Keywords: methodology of professional education, the pedagogical theory, the theory and practice of problem training, neopedagogics, methodological campaigns in education, competence-based approach in training of specialists, iterative approach to reforming of professional education, a fundamentalization of content of education.

Вступление человечества в третье тысячелетие становится не просто переходом астрономического рубежа, а преодолением некой смысловой границы. Социальные и антропологические науки, рефлексировав опыт сверхдинамичного двадцатого века, пытаются ответить на крайне важные вопросы: Что изменилось в мировом человеческом социуме? В какой области лежат приоритеты развития? Каковы место и роль образования в XXI веке? Каким должен быть специалист «нового типа»?

Одним из важнейших выводов, к которому приходят современные исследователи, становится мысль об особенной роли сферы образования как институте становления творческой личности. Система образования, выполнявшая ранее «сервисные» функции для политической системы, промышленности,

экономики и т.п., становится самоценным феноменом и основным источником развития и изменения общества. В связи с этим возникает ряд вопросов, имеющих методологический характер, ответ на которые необходим для уяснения мировых тенденций образования (в том числе и педагогической теории) и особенностей, специфики отражения этих тенденций в российской системе образования. Многие из этих тенденций проявляются как многопараметрические и достаточно противоречивые. Первая и одна из важнейших тенденций – это взаимосвязь глобализации и регионализации образования. Глобализация проявляется как стремление к зафиксированному или сформулированному неявно некоему мировому образовательному стандарту. Рассматривать эту проблему можно

двойко: с позиции развитых стран – это способ канонизирования определенных демократических, экономических, культурных ценностей и технологических достижений, с позиции стран развивающихся – это некая модель, идеал для достижения. Регионализация, выступая в сложном, противоречивом единстве с глобализацией, отражает локальную специфику образовательной системы (этнокультурную, языковую, геополитическую и т.п.), создавая то достаточное многообразие систем, которое активизирует процессы развития.

Вторая тенденция – экологизация образования. Современное человечество с «неожиданной» отчетливостью увидело всю глубину экологической бездны, которая ставит под сомнение само существование рода человеческого: это и нарушение природной экологии как естественной и, пока, единственно возможной среды обитания человека, и «мутирование» социальной экологии, и необходимость гуманизации информационной среды.

Третья важная тенденция – информатизация (компьютеризация) образования, принципиально влияющая на характер функционирования образовательных систем. В этих условиях значительно повышаются требования к информационной культуре учащихся, к их креативности, поскольку компьютеризированные образовательные системы, комплексирующиеся с глобальными информационными сетями, предоставляют значительные временные и информационные возможности для сугубо творческой деятельности, делегируя рутинные операции компьютерам и создавая уникальные, невозможные ранее системы управления.

Следующая суммативная тенденция – отход от знаниецентристской ориентации образования к личностно ориентированной. В настоящее время можно констатировать, что стратегия функционирования образовательных систем, ориентированных только на подготовку людей для выполнения ими конкретных частных функций внутри производственного процесса, отвергается во всем мире. Это обусловлено как технологическими (общество переходит из индустриальной в информационную фазу существования), так и психологическими (в индустриальном обществе человек реализует себя как частичную личность, разрушая свою сущностную человеческую характеристику – целостность) параметрами. Удивительно, но с самого момента возникновения Института эти современные тенденции в виде научных гипотез присутствовали в работах сотрудников.

В 1976 - 1980 гг. дидактические исследования были посвящены разработке методов проблемного обучения и теории современного урока в процессе общеобразовательной подготовки учащихся профтехучилищ (руководитель М.И. Махмутов). Этапы проблемного обучения представляются как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем проблемной учебной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание и разрешение возникшей проблемы, в процессе которых они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения подобного класса задач. Теория провозглашает необходимость стимуляции творческой деятельности учащегося и оказании ему помощи в процессе исследовательской деятельности; определяет способы реализации через формирование и изложение учебного материала специальным образом. Основу теории составляет идея использования субъективно-творческой деятельности обучающихся посредством постановки проблемно сформулированных заданий и активизации за счет этого их познавательного интереса и, в конечном счете, всей познавательной деятельности. Вместе с М.И. Махмутовым эти вопросы разрабатывали кандидаты педагогических наук З.Е. Михайлова, Н.М. Мочалова, В.Г. Каташев [7].

Результаты этих исследований изложены в публикациях Н.М. Мочаловой «Методы проблемного обучения и границы их применения» (1979 г.) и монографий М.И. Махмутова «Современный урок» (1981 г.), которая была удостоена высшей премии АПН СССР - медали Н.К. Крупской. Кроме того, вышел в свет солидный сборник научных трудов «Вопросы совершенствования форм и методов обучения в процессе общеобразовательной подготовки учащихся профтехучилищ» (1980 г.).

В области методологии профессионального образования была опубликована монография доктора педагогических наук, профессора (ныне - академика РАО, работающего в г. Таллине) А.А. Кыверялга «Методы исследования в профессиональной педагогике» (Таллин, 1980), которая стала настольной книгой исследователя - от аспиранта до академика. Как и в 80-е годы, сегодня она остается практически единственной крупной монографией, посвященной методам исследования в педагогике базового профессионального образования.

В период с 1981 по 1985 гг. теоретические исследования были развернуты значительно

шире, ибо к этому времени дидактическая лаборатория уже включала в свой состав прибывших в Казань из других регионов СССР перспективных исследователей. Это кандидаты педагогических наук С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк (впоследствии оба - доктора педагогических наук, профессора); Ю.С. Тюнников (ныне - доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии Сочинского института курортологии). В это же время лаборатория пополнилась кандидатом педагогических наук, доцентом В.С. Безруковой (ныне - доктор педагогических наук, профессор, работает в г. Екатеринбург). Для разработки проблем производственного обучения в лабораторию был переведен кандидат педагогических наук И.А. Халиуллин (впоследствии - доктор педагогических наук, директор Центра безопасности жизнедеятельности детей).

Такой сильной и перспективной командой исследователей под научным руководством академика АПН СССР М.И. Махмутова разрабатывались две темы: «Научные основы взаимосвязи общего и профессионального образования в средних профтехучилищах» и «Дидактические основы организации процесса проблемного обучения с учетом взаимосвязи общего и профессионального образования».

Это был период плодотворной работы коллектива на новом уровне, который вылился в разработку оригинальной концепции взаимосвязи общего и профессионального образования в средних профтехучилищах. Впервые в теории профессионально-технического образования были предложены и обоснованы принципы, лежащие в основе этой взаимосвязи (профессиональной направленности, политехнизма, мотивации учения и труда, преемственности, единства обучения и воспитания, межпредметных связей, проблемности). Для экспериментальной проверки теоретических позиций взаимосвязи общего и профессионального образования в лаборатории (с привлечением специалистов из других подразделений Института) была разработана оригинальная методика комплексного педагогического эксперимента, и осуществлена экспериментальная работа в профтехучилищах г. Казани и учебных заведений системы профтехобразования в других городах. Концепция взаимосвязи получила признание теоретиков и практиков профтехобразования; она докладывалась и обсуждалась на заседаниях отделения профтехобразования и Президиума АПН СССР [3].

В этот период осуществлялась тщательная работа над разработкой понятийно-терминологического аппарата профессиональной педагогики. Усилиями исследователей института методологические вопросы, связанные с определением содержания и сущности педагогических понятий, были возведены в ранг важнейших. Подобное отношение к понятийно-терминологическому аппарату наложило отпечаток на формирование высокой методологической культуры сотрудников, аспирантов и соискателей Института.

Продолжалась работа над изучением специфики форм и методов обучения и воспитания в условиях взаимосвязи общего и профессионального образования. Ее результаты получили отражение в коллективной монографии, опубликованной под редакцией М.И. Махмутова в издательстве «Педагогика» - «Формы и методы общеобразовательной подготовки и коммунистического воспитания учащихся профтехучилищ» (1986 г.); сборнике научных трудов - «Вопросы совершенствования урока в среднем профтехучилище» (отв. ред. М.И. Махмутов, 1984 г.) [3].

С конца 80-х годов и по 2000 в фокусе исследований дидактология стала средняя профессиональная школа - звено системы профессионального образования, которое до этого времени оставалось вне поля внимания психолого-педагогической науки. В конце 80-х - начале 90-х годов Институт претерпел серьезные кадровые изменения. Из него ушли по разным причинам к тому времени уже известные в научно-педагогическом мире исследователи. Перешел на другую работу и М.И. Махмутов, вместе с которым покинули Институт и перспективные молодые ученые - кандидат педагогических наук М.А. Чошанов (ныне - доктор педагогических наук, проживает и работает в США) и ряд других. В 1992 научное учреждение переименовано в Институт среднего специального образования Российской академии образования (ИССО РАО). С сентября этого года директором Института стала Г.В. Мухаметзянова. С 1998 г. Институт приобрел свою новую структуру и статус.

Ключевыми стали исследования по выявлению тенденций и стратегии развития среднего профессионального образования (СПО). Они показали, что в современных условиях ведущие тенденции развития СПО обуславливаются появлением на основе научно-технического прогресса новых специальностей, значительным увеличением потребности в

специалистах среднего звена [8;11-13;17]. Именно они призваны обеспечить функционирование новых, высоких и развивающихся информационных технологий, технологическую культуру производства, административно-техническую поддержку процессов управления, развития рыночной инфраструктуры, технического, информационного и социального сервиса.

Особое место в разработке оригинальных смелых подходов в педагогике занимают работы Таланчука Н.М.

Н.М. Таланчук является основоположником *неопедагогике - системносинергетической педагогической теории*. Уже в начале 70-х годов, исследуя проблемы воспитания, он предлагает новый синергетический подход в разработке системы воспитания учащихся, но, не встретив поддержки среди ученых и, прежде всего, со стороны идеологов, в «завуалированном» виде на основе этой идеи разрабатывает синергетическую теорию воспитательного взаимодействия, системно-ролевою теорию воспитания личности, системно-функциональную теорию педагогической деятельности, образующие в своей совокупности синергетическую педагогическую теорию, которая в конечном счёте получила признание ученых и практиков.

По мнению специалистов, Н.М. Таланчук совершил крупный прорыв в развитии педагогической теории, который произошел благодаря тому, что педагогические проблемы он начал решать с разработки новой философии и методологии педагогики. Наибольшего результата Н.М. Таланчуку удалось добиться в разработке *синергетической системы воспитания – системы ориентированного человековедения*, которая теперь внедряется в практику в более 500 училищах, техникумах, колледжах и общеобразовательных школах РФ. В этом отношении он стал генератором множества идей, реализация которых позволила обосновать новое понимание сущности воспитания, его цели, задач, содержания, методов воспитательной деятельности, критериев ее оценки, структуры педагогического мастерства. В его авторской школе неопедагогике прошли обучение свыше 15 тысяч преподавателей, руководителей учебных заведений РФ [14].

Разработанная им системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса позволила по-новому подойти к решению проблем профессионального обучения. Так, в частности, им разработана оригинальная бинарно-

синергетическая теория обучения, микропроцессуальная теория обучения. Теперь уже сотни преподавателей и мастеров производственного обучения широко применяют в своей работе методику бинарного обучения; проводят бинарные уроки в различных вариантах; используют микротехнологию организации и регулирования познавательной и практической деятельности учащихся. Соединяясь в единое целое, его дидактические идеи и разработки образуют неординарную синергетическую теорию обучения. За большой вклад в развитие педагогической теории в 1996 году его избирают членом-корреспондентом Российской академии образования.

Созданные Н.М. Таланчуком основы новой системно-синергетической теории воспитательной деятельности, а с опорой на нее - новые методики и технологии воспитания, в том числе - системно-ролевая методика воспитания личности, синергетическая методика воспитательного взаимодействия, системно-функциональная методика и технология воспитательной деятельности, методика организации внеучебной системы воспитания как системы ориентированного человековедения, способствовали разработке профессором Масленниковой В.Ш. интегративной личностно-социальной концепции воспитательной деятельности, в которой предусматриваются целостная природа личности и целостная природа воспитательного процесса, осуществляемого воспитательной деятельностью, развивающегося по законам синергетического циклизма.

В интегративной личностно-социальной концепции воспитательной деятельности В.Ш. Масленниковой синергетический подход выступает в качестве интегратора и позволяет рассматривать воспитательную деятельность как процесс, в значительной степени самоорганизующийся, не основанный на прямых причинно-следственных зависимостях, а протекающий неоднозначно; процесс, обусловленный множеством внутренних и внешних влияний; закономерных и случайных; предсказуемых и стихийных, упорядоченных и хаотических.

При раскрытии воспитательной деятельности как компонента целостной педагогической системы, В.Ш. Масленниковой были определены требования, при которых может быть реализован синергетический подход. Такими требованиями являются:

- открытость воспитательной деятельности, которая подразумевает

взаимодействие и взаимообмен информацией и «энергией» с окружающей средой;

- активность воспитательной деятельности, характеризующаяся проявлением инициативы у педагогов, стремлением к самосовершенствованию, самореализации, повышению эффективности воспитательной деятельности;

- свобода выбора, заключающаяся в способности воспитательной деятельности определять пути развития без осуществления давления, нажимов извне;

- реальный «энергетический» выход, т.е. реализация выдвигаемых инициатив с доведением результатов до положительных, с получением эмоциональной удовлетворенности от учебно-воспитательной деятельности;

- изменение отношений в воспитательной деятельности между преподавателем и студентом, которые могут развиваться только в системе диалога и сотрудничества;

- ориентация воспитательной деятельности на цели саморазвития, личности студентов; формирование их ценностных ориентаций.

Результатом эффективности реализации вышеобозначенной концепции является формирование социально-ориентированной личности, обладающей совокупностью ценностных ориентаций, личностных установок, разносторонних способностей, базовых знаний, позволяющих ему успешно функционировать и гармонично развиваться в изменяющемся социуме [6].

Заметным вкладом в дидактику среднего профессионального образования стала концепция и технология концентрированного обучения, обоснованная в работах Г.И. Ибрагимова и получившая развитие в исследованиях аспирантов и соискателей [4]. Данная концепция, будучи самостоятельной, в то же время являлась частью разработанной автором более общей теории развития форм организации обучения, опубликованной в монографии «Формы организации обучения: теория, история, опыт» (1998 г.) [17].

В 1999 - 2000 гг. работа института была сосредоточена на разработке методологических и теоретических основ развития системы среднего профессионального образования в период рыночных преобразований. Среди основных результатов этих лет в первую очередь необходимо отметить выдвинутую в трудах Г.В. Мухаметзяновой и В.П. Ширшова (талантливого сотрудника, безвременно ушедшего из жизни в апреле 2000 г) идею о полипарадигмальном

подходе как новой методологии современных исследований, предполагающей органичный, «мягкий» синтез различных парадигм. Эвристический потенциал этой методологии уже проявляется в том, что она используется для решения научных проблем в целом ряде докторских и кандидатских диссертаций, а также в процессе решения научно-исследовательских задач [11].

С 2000 по 2011 годы Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО в рамках подпрограммы «Научное обеспечение модернизации профессионального образования» работал по трем проектам: «Методология содержательной и организационно-управленческой модернизации профессионального образования», «Компетентностный подход как методология отбора содержания профессионального образования», «Методология и технологии развития личности в условиях интеграции отечественной системы образования в мировое образовательное пространство», которые по формулировкам и задачам являются методологическими и высокотеретичными. В результате исследований, проведенных Институтом, создана научная база инновационного развития системы профессионального образования в условиях интеграции образования, науки и производства, на основе которой [9]:

- разработаны теоретико-методологические основы и научно-методическое сопровождение структурно-функциональной интеграции учреждений профобразования, науки и предприятий отрасли;

- разработаны структура и содержание комплексного обеспечения процесса подготовки будущего специалиста по техническому, естественнонаучному и гуманитарному направлениям на основе компетентностного подхода;

- определены теоретико-методологические основы и адаптивный механизм управления системой профессионального образования;

- определены особенности и стратегические приоритеты реформирования профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции.

В рамках реализации компетентностного подхода сотрудники лаборатории гуманитарной подготовки (Л.А. Волович, Р.Х. Гильмеева, Л.П. Тихонова, Л.Ю. Мухаметзянова) под руководством Мухаметзяновой Г.В. провели анализ дидактического содержания преподавания социально-гуманитарных дисциплин с целью определения структуры и

содержания их базовой составляющей, которая позволила определить интегративные взаимосвязи личностного, профессионального, гуманитарного и культууроформирующего компонентов в гуманитарной подготовке; разработать системообразующую целостную структуру формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы в преподавании гуманитарных дисциплин (основы философии, история отечества, педагогика, литература, история педагогики), стержневой идеей которой является *культурокомпетентностный подход*.

Системообразующими компонентами культуурокомпетентностного подхода к формированию общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы выступают:

1. Теоретико-методологические основы формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы.

2. Структура культуры в ориентациях студентов.

3. Модель личности современного специалиста, детерминирующая необходимость исследования проблемы.

4. Требования ФГОС к культууроформирующим качествам выпускников профессиональной школы, основывающиеся на потребностях самой личности, требованиях общества и рынка труда.

5. Состояние учебно-нормативной документации, научно-методического обеспечения процесса преподавания гуманитарных дисциплин, ориентированных на формирование общей культуры и гуманитарной образованности.

6. Уровень развития педагогических технологий, основывающихся на исследовательской, проблемно-развивающей, проектной, креативной, культууроформирующей, профессионально-ориентированной деятельности студентов.

7. Критериальная оценка освоенных студентами общекультурных компетенций и степень их проявления в гуманитарной образованности (оперирование знаниями; культурная самоидентификация; выбор культууроформирующих альтернатив, архетипов, культурно-гуманитарных универсалий; проектирование культууроформирующей стратегии действий; готовность к культууроформирующим нововведениям и др.).

Культурокомпетентностный подход, детерминирует ведущие направления профессиональной подготовки студентов:

- на содержательном уровне – культууроформирующие учебные модули как важнейший компонент переосмысления традиционной дидактики;

- на процессуальном уровне – культуурализация профессионального образования;

- на уровне средств – проектные технологии в образовательной практике;

- на уровне образовательных результатов – общая культура и гуманитарная образованность студентов;

- на уровне условий – культууроформирующая образовательная среда гуманитарной подготовки;

- на уровне критериев выраженности культуры – наличие, глубина, широта гуманитарных знаний; содержание и развитость духовных потребностей; система ценностных ориентаций и социальных норм, являющихся нормативами в различных сферах деятельности; идеалы; степень включенности студентов в учебно-познавательную, культууроформирующую, социокультурную деятельность [2;9].

Разработка темы «Проектно-целевой подход к развитию региональных систем профессионального образования» под руководством *академика РАО Мухаметзяновой Г.В.* позволила создать новый инструментарий проектирования педагогических систем. Были выявлены общие и специфические тенденции; обоснованы принципы инновационного преобразования региональных систем высшего образования, лежащие в основе управления интеграцией образования и производства на уровне региона. К ним отнесены принцип проектирования, принцип открытости и общественного участия, принцип subsidiarity, принцип устойчивости, принцип креативности. Разработаны теоретические основы проектно-целевого подхода к управлению интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования, представляющего собой общую методологию распределения ресурсов на достижение конкретных целей. Структурирована технология проектно-целевого подхода, ориентированная на потребности всех субъектов интеграционных процессов, главным образом органами государственной власти, высшими учебными заведениями, объединениями работодателей.

Был выявлен и обоснован комплекс организационно-педагогических условий развития региональных систем

профессионального образования на основе проектно-целевого подхода.

Апробированы теоретические параметры эффективного развития региональных систем профессионального образования на основе проектно-целевого подхода в системе СПО и ВПО в контексте социального партнерства. И в итоге разработана модель проектно-целевого управления интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования [5].

В рамках исследований института впервые поднят целый пласт новых методолого-теоретических исследований в области становления региональной системы подготовки специалиста социальной сферы - *член-корреспондент РАО Мухаметзянова Ф.Ш.* Поставлена и решена на теоретико-методологическом уровне проблема становления региональной системы подготовки специалиста социальной сферы, впервые в педагогической науке ставшей предметом специального исследования. Актуализировано понятие «региональная система подготовки специалиста социальной сферы», аккумулирующее в себе когнитивно-аксиологическое содержание взаимосвязи социальной политики региона с образовательными инновациями на основе интеграции социокультурного, социэкологического и профессионально-этического конструктов. Впервые разработана многоуровневая лично ориентированная модель региональной системы подготовки специалиста социальной сферы, включающая в себя структуру социальной сферы; инвариантный и вариативный базисный компоненты содержания региональной системы подготовки (ориентировочно-исследовательский, исполнение самой профессиональной деятельности в форме обучения и саморазвития - самосовершенствования специалиста); инновационные технологии дистанционного обучения; когнитивно-аксиологические аспекты формирования профессиональной компетентности специалиста, критерии и показатели ее сформированности, а также педагогические условия, обеспечивающие эффективность региональной системы подготовки специалиста. Разработанная классификация видов методик и методов оценки эффективности региональной системы подготовки специалиста позволяет повысить управляемость образовательными процессами, а, следовательно, и качество профессиональной подготовки. Особенную ценность исследованию придает то, что апробированы и внедрены в

социально-педагогическую практику региона рекомендации по созданию механизмов обеспечения социальной защищенности человека; методические предложения о переструктурировании функций служб центров социального обслуживания населения. Для слушателей ДО разработана и апробирована лично ориентированная модель (профессиограмма) специалиста социальной сферы в регионе, адаптированная также к условиям учебно-пространственной среды средней и высшей профессиональной школы. Это исследование было отмечено премией Правительства Российской Федерации в области образования [10].

В рамках идей опережающего образования под руководством *доктора педагогических наук Г.И. Кириловой* был разработан *информационно-средовой подход к модернизации профессионального образования*. Ведущей идеей информационно-средового подхода, выделенной на основе психолого-педагогического анализа опыта и перспектив модернизации профессионального образования в условиях информационной среды, является переход от стихийного формирования и использования информационной образовательной среды профессионального образования к ее управляемому развитию как открытой системы.

Принцип многомерности и непрерывности информационно-образовательной среды, определяющий вариативные пути и способы управления знаниями и компетенциями, представляет ядро методологических основ информационно-средового подхода и раскрывается в обоснованном выборе и целенаправленном проектировании интегрированных образовательных ресурсов нового поколения.

Раскрытые методы проектирования и реализации информационной среды способны создать конкурентное преимущество предложенного подхода за счет эффективной и преемственной модернизации системы профессионального образования в рамках выверенного сопровождения процессов освоения, использования и создания инновационных информационных образовательных ресурсов, а также формирования активной деятельностной позиции субъектов профессиональной школы, нацеленной на интеграцию, информационное взаимодействие и инновационное развитие информационной образовательной среды профессионального образования [16].

Под руководством *доктора педагогических наук, профессора Трегубовой Т.М.* сложилась

школа компаративистики в области профессионального образования.

Обоснованы ведущие направления интегративного взаимодействия систем высшего образования России и стран-участниц Болонского процесса по формированию академической мобильности студентов, включающие в себя: внедрение инвариантных образовательных ценностей и норм; концептуальное обеспечение процесса формирования академической мобильности; инновационные модели развития академической мобильности студентов европейских и российских профессиональных школ; систематический анализ, экспертиза и внедрение международного опыта как первостепенного приоритета в создании единого образовательного пространства.

Определены и охарактеризованы основные концептуальные идеи, касающиеся методологического самоопределения зарубежных теорий о сущности академической мобильности (АМ), предполагающие ее полипараметричное толкование; выделены общие константы и базисные характеристики, определяющие академическую мобильность как научное знание, как интегративную характеристику личности и как процесс. Разработаны научно-педагогические основы формирования академической мобильности студентов высших учебных заведений в условиях единого образовательного пространства, представляющие собой совокупность теоретико-методологических подходов, сущностных, содержательных и функциональных характеристик, принципов, этапов и критериев эффективности данного процесса. Проведены систематизация и типологизация условий формирования академической мобильности студентов в контексте международной образовательной интеграции. Разработаны научно-методические рекомендации по реализации условий формирования академической мобильности студентов в отечественных высших учебных заведениях от федерального уровня до уровня отдельного высшего учебного заведения на основе универсальных норм академической свободы и демократии, регулирующих деятельность учреждений высшего профессионального образования [1].

Важное направление, разработанное профессором Читалиным Н.А. - многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования, новизна которого состоит в идее совместного рассмотрения фундаментализации и

профессионализации содержания профессионального образования, обозначенной как многоуровневой фундаментализации. В ее содержание включены концепции многоуровневой фундаментализации профессионального образования; технологии проектирования содержания профессионального образования в логике многоуровневой фундаментализации; критериев отбора и принципов внедрения фундаментального содержания в систему содержания профессионального образования. Автором раскрыта новизна концепции, которая заключается в теоретическом обосновании многоуровневости фундаментализации содержания профессионального образования. Показано, что фундаментальное содержание профессионального образования является новой самостоятельной системой, построенной на интеграции фундаментальных предметных (естественнонаучных, гуманитарных, технических, специальных) понятий, дополненных основными общекультурными, общенаучными, межпредметными понятиями; фундаментальная деятельность и ее инструментарий; фундаментальные духовные ценности. Фундаментализация содержания профессионального образования проходит на общем, особенном и единичном уровнях, которые соответствуют триаде «наука – технология – производство». В этой связи, фундаментальное содержание профессионального образования разделено на три уровня: общий – научно-фундаментальное содержание; особенный – технофундаментальное содержание, единичный – профессионально-фундаментальное содержание. Н.А. Читалиным предложена оригинальная технология проектирования содержания профессионального образования. Она заключается в использовании на всех его этапах основных положений и логики концепции многоуровневой фундаментализации. В содержании проекта отражены фундаментальные знания, способы деятельности, ценности и их уровневое структурирование, являющиеся научно-, техно и профессионально-фундаментальными компонентами. Новизна принципов внедрения фундаментального содержания в систему содержания профессионального образования проявляется в назначении, перечне, бинарной систематизации, в оснащении каждого принципа соответствующими правилами реализации. Перечень включает принципы фундаментализации и профессионализации;

целостности и предметной дифференциации; научности и доступности; преемственности [18].

К числу новых методологических идей, разрабатываемых в институте сегодня, можно отнести «Итерационный подход к реформированию профессионального образования», разрабатываемый доцентами Щербаковым В.С. и Левиной Е.Ю. Подвижность социально-экономических процессов требует от системы профессионального образования большей гибкости, скорости и адекватности реакций. Данная ситуация делает востребованным итерационный подход к проектированию и реализации педагогических этапов проектов. Итерационный подход (англ. iteration - повторение) - выполнение работ параллельно с непрерывным анализом полученных результатов и корректировкой предыдущих этапов работы. Проект при этом подходе в каждой фазе развития проходит повторяющийся цикл Деминга: планирование - реализация - проверка - оценка (англ. plan-do-check-act cycle-). Преимущества итерационного подхода: снижение воздействия серьёзных рисков на ранних стадиях проекта, что ведет к упреждению и минимизации затрат на их устранение; организация эффективной обратной связи проектной команды с потребителем (а также со всеми заинтересованными агентами) и создание продукта, реально отвечающего его потребностям; акцент усилий на наиболее важные и критичные направления проекта; непрерывное итеративное тестирование, позволяющее оценить успешность всего проекта в целом; раннее обнаружение конфликтов между требованиями, моделями и реализацией проекта; более равномерная загрузка участников проекта;

эффективное использование накопленного опыта; реальная оценка текущего состояния проекта и, как следствие, большая уверенность заказчиков и непосредственных участников в его успешном завершении; затраты распределяются по всему проекту, а не группируются в его конце. Предлагаемый подход органично синтезирует решения педагогических проблем в методологии, теории и праксиологии профессионального образования. Итерационный подход таким образом представляет собой чувствительный научно-проектировочный инструмент реакции согласования развития профессиональной школы и социально-экономической сферы.

Итерационный подход позволяет создавать «дорожные карты» развития образования, то есть определять смысловые реперные точки (через показатели) на временной оси. В современной методологии образования итерация может претендовать на статус мета-понятия, поскольку итерация обнаруживается на разных уровнях (психофизиология, психология когнитивных процессов, теория управления и др.) [15].

Дважды, в 2005 и в 2007 годах авторские коллективы сотрудников Института за циклы трудов по созданию научно-методического обеспечения профессионального образования были отмечены премией Правительства Российской Федерации в области образования. Можно утверждать, что все сорок лет Институт был в авангарде педагогической науки и практики, решая важнейшие государственные задачи в сфере образования, генерируя смелые идеи, которые были положены в основу государственных и региональных программ развития профессионального образования.

Литература:

1. Академическая мобильность студентов высших учебных заведений: отечественный и зарубежный опыт ее формирования: Коллективная монография / Т.М. Трегубова, Р.Г. Сахиева, А.Р. Масалимова, А.Б. Белякин, А.В. Фахрутдинова. - Казань: изд-во «Отечество», 2008. – 131 с.

2. Волович Л.А. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО – ВПО: монография / Л.А. Волович, Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова, Г.А. Шайхутдинова; под ред. Г.В. Мухаметзяновой. - Казань: Издательство «Данис» УРАО ИПП ПО, 2011.

3. Вопросы совершенствования урока в среднем профтехучилище: сборник научных трудов; отв. ред. М.И. Махмутов. - М., 1984.

4. Ибрагимов Г.И. Формы организации обучения: теория, история, практика / Г.И.

Ибрагимов. - Казань: Матбугат Йорты, 1998. - 328 с.

5. Интеграционные процессы в современном профессиональном образовании: коллективная монография; под ред. академика РАО, д.п.н., профессора Г.В. Мухаметзяновой. - Казань: Изд-во «Печать-сервис XXI век», 2013. - 356 с.

6. Масленникова В.Ш. Инновационная модель интеграции обучения и воспитания: коллективная монография // Методология и опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования; под ред. Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Медицина, 2011.

7. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. - Казань, 1972. - 365 с.

8. Методология и технология опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования: коллективная монография; под ред. Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Идел-Пресс, 2011.
9. Мухаметзянова Г.В. Методология и опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования: коллективная монография / Г.В. Мухаметзянова, Н.Б. Пугачёва, Г.А. Шайхутдинова и др.; под ред. Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Медицина, 2011.
10. Мухаметзянова Г.В., Мухаметзянова Ф.Ш. Подготовка специалиста социальной сферы: региональный аспект / Г.В. Мухаметзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2004. - 284 с.
11. Мухаметзянова Г.В. Вопросы общей и профессиональной педагогики / Г.В. Мухаметзянова // Избранные педагогические труды: в 3-х т. - Казань: Магариф, 2005.
12. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему: монография / Г.В. Мухаметзянова. - Казань: Идел-пресс, 2008. - 608 с.
13. Профессиональное образование в России: методология и теория: монография / Коллектив авторов. – М.: ВЛАДОС, 2005.
14. Таланчук Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения / Н.М. Таланчук // Базисная концепция воспитательного процесса в школе. – Казань: «Дом печати», 1998. – 135 с.
15. Теоретические основания итерационного подхода как методологическое основание реформирования современного профессионального образования: аналитическая записка / В.С. Щербаков, Е.Ю. Левина, О.Р. Кудяков; под ред. В.С. Щербакова. – Казань, 2014.
16. Теория и технология информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования: коллективная монография; под ред. Г.И. Кириловой. - Казань: Издательство «Данис» УРАО ИПП ПО, 2011.
17. Формы и методы общеобразовательной подготовки и коммунистического воспитания учащихся профтехучилищ: монография; под ред. М.И. Махмутова. – Изд-во: «Педагогика». - М., 1986.
18. Читалин Н.А. Принцип фундаментализации и профессионализации в проектировании содержания профессионального образования: теоретико-методологический аспект / Н.А. Читалин // Известия Российской академии образования. - 2011. - № 1. - С. 76-87.

Сведения об авторах:

Щербаков Виктор Степанович (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: vik58top@rambler.ru

Шайхутдинова Галия Айратовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: us-ippo-rao@mail.ru

Data about the authors:

V. Scherbakov (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, leading researcher of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: vik58top@rambler.ru

G. Shaykhutdinova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, scientific secretary of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: us-ippo-rao@mail.ru



ГУМАНИТАРНЫЙ ПОЧЕРК АКАДЕМИКА Г.В.МУХАМЕТЗЯНОВОЙ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЛАБОРАТОРИИ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова¹

¹Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания р/21 в сфере научных исследований

Аннотация. В статье рассматривается исторический экскурс становления лаборатории гуманитарной подготовки в контексте главной исследовательской задачи - гуманитаризации профессионального образования. Целевая установка статьи базируется на высказывании В.В. Путина о поднятии престижа гуманитарного образования, востребованности и приоритетности социальных и гуманитарных наук в процессе преодоления технократической ориентированности и формирования культурных ценностей российской молодежи. Особое место уделяется проблеме формирования культуры и гуманитарной образованности будущих специалистов в процессе гуманитарной подготовки. Основанием теоретической базы исследования данной проблемы рассмотрен культурокомпетентный подход; автором данного научного термина и его содержательных характеристик является академик РАО Г.В. Мухаметзянова, подчеркнувшая, что гуманитарная сфера профессионального образования - действенный педагогический механизм формирования гармоничной личности специалиста, отвечающего реалиям XXI века. В качестве примера такой гармоничной гуманитарной личности выступает Гузел Валеевна Мухаметзянова.

Ключевые слова: культура, гуманитарная образованность, культурокомпетентный подход, гуманитарные дисциплины, социокультурные ценности.

HUMANITARIAN HANDWRITING OF ACADEMICIAN G.V. MUKHAMETZYANOVA IN THE RESEARCH LABORATORY OF HUMANITARIAN TRAINING

R. Gilmeeva, L. Mukhametzyanova

Abstract. The article discusses the historical background of the formation of the laboratory of the Humanities in the context of the main research tasks of humanization of vocational education. The purpose of the article is based on the statement of Vladimir Putin on raising the prestige of liberal education, the importance and priority of social and human Sciences in the process of overcoming technocratic orientation and the formation of cultural values of Russian youth. Special attention is given to the problem of formation of culture and humanitarian education of future specialists in the process of Humanities. Base theoretical base of the research of the problems considered culturalcompetence approach; the author of this scientific term and its meaningful characteristics is the academician G.V. Mukhametzyanova, stressing that the humanitarian sphere of professional education - effective teaching mechanism for the formation of a harmonious personality of a specialist, adapted to the realities of the XXI century. As an example, such a harmonious humanitarian personality Guzel Mukhametzyanova.

Keywords: culture, humanitarian education, culturalcompetence approach, Humanities, social and cultural values.

Кризис концептуальной составляющей гуманитарного образования как института духовной преемственности состоит в несоответствии современных образовательных моделей общемировым тенденциям развития культуры, рассогласовании современных образовательных систем, общих тенденций и логики развития культуры, не обеспечивающих воспитание подлинной духовной элиты общества – «истинных гуманитариев», выполняющих в обществе важнейшую функцию – сохранить и передать следующим поколениям лучшие достижения отечественной и мировой культуры.

Владимир Путин на съезде Союза ректоров вузов России отметил: «Если мы не сможем сформировать, воспитать хорошего специалиста, у нас, конечно, не будет будущего. Это

очевидный факт. Нам нужны люди со специальными знаниями и навыками. Но если мы не сможем воспитать человека с широкими, глубокими, всеобъемлющими, объективными знаниями в гуманитарной сфере, если мы не воспитаем человека самодостаточного, но осознающего себя частью большой, великой, многонациональной и многоконфессиональной общности, если мы этого не сделаем, у нас с вами не будет страны. Чрезвычайно важная задача стоит перед вами в гуманитарной сфере».

Гуманитарная сфера профессионального образования занимала важное место в исследованиях академика РАО Г.В. Мухаметзяновой; гуманитарная составляющая профессионального образования рассматривалась Г.В. Мухаметзяновой с широких научных

позиций: и как одна из ведущих стратегий развития профобразования; и как принцип развития технического профобразования; и как педагогический механизм формирования гармоничной личности специалиста, отвечающего реалиям XXI века [4]. Именно такой гармоничной гуманитарно – ориентированной личностью являлась сама Гузел Валеевна.

На протяжении сорокалетия исследования лаборатории гуманитарной подготовки были связаны именно с этими установками Г.В. Мухаметзяновой.

В первые годы работы НИИ ПТП АПН СССР исследования лаборатории были сосредоточены вокруг проблемы, связанной с поиском форм и методов нравственно-эстетического воспитания учащихся профтехучилищ. В 1976 - 1980 гг. сотрудники лаборатории разрабатывали концепцию единства и взаимосвязи идейно-политического, трудового и нравственно-эстетического воспитания учащихся в средних ПТУ (Волович Л.А., Неприимерова Г.А., Филатова Н.А., Веди́на И.И., Осокина О.М., Юсупов М.Ю., Архипова М.П., Камай С.Г., Мухаметзянова Л.Ю).

В период с начала 1986 по 1990 гг. вкладом в науку явились исследования лаборатории по эстетическому воспитанию в системе профтехобразования (Л.А. Волович, Н.А. Филатова, М.П. Архипова, Л.Ю. Мухаметзянова, И.И. Веди́на).

С середины 90-х годов круг методологических и теоретических исследовательских задач лаборатории сосредоточился вокруг проблем преподавания гуманитарных дисциплин. Сотрудниками лаборатории (Л.А. Волович, Л.П. Тихонова, М.П. Архипова, Н.Г. Гараева, Л.Ю. Мухаметзянова и др.) был предложен инновационный взгляд на роль и место гуманитарной подготовки: исходным в повышении статуса гуманитарного образования является не приоритет базовой науки со всеми ее собственными поисками, проблемами, научными дискуссиями и конфликтами, а личность молодого человека, ее масштабность, динамический социокультурный стереотип, честь, достоинство, гражданственность.

В 1995 - 2005 гг. обоснована и внедрена комплексная теоретико-прикладная модель личностного подхода в преподавании гуманитарных дисциплин в средних профессиональных учебных заведениях гуманитарного профиля. Созданы комплекты личностно ориентированных модулей содержательной коррекции гуманитарных учебных дисциплин обновленного типа;

разработаны учебники и учебные пособия: «История Отечества - 90-е годы», «Русская литература», «Английский язык», «Зарубежная литература», «Русский язык», «Татарский язык», «Физическое воспитание». Обоснована поливариативная логика взаимосвязи гуманитарных учебных дисциплин и базовых гуманитарных наук для средней профессиональной школы медицинского, культурологического и педагогического профилей (Волович Л.А., Гильмеева Р.Х., Тихонова Л.П., Мухаметзянова Л.Ю., Гараева Н.Г.).

В 2005 г. за научно-методическое обеспечение среднего профессионального образования сотрудники лаборатории в коллективе ученых института были удостоены премии Правительства Российской Федерации в области образования. Лауреатами премии стали сотрудники лаборатории: Волович Леонид Аркадьевич, Гараева Неля Гариповна, Мухаметзянова Лариса Юрьевна.

В 2008 - 2012 годах коллектив лаборатории выполнял исследования в соответствии с Планом фундаментальных и прикладных исследований Российской академии образования. В результате исследования компетентностного подхода как методологии отбора содержания профессионального образования разработаны концептуальные основы реализации компетентностного подхода к процессу преподавания гуманитарных дисциплин в ССУЗ; раскрыты структура и содержание научно-методического обеспечения формирования и развития общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы в преподавании гуманитарных дисциплин на методологическом, теоретическом и методическом уровнях (Волович Л.А., Гильмеева Р.Х., Тихонова Л.П., Мухаметзянова Л.Ю., Гараева Н.Г.).

Именно проблема формирования общей культуры и гуманитарной образованности современного специалиста занимает особое место в научном наследии Г.В. Мухаметзяновой [3]. Ее интерес к этой проблеме обусловлен объективными закономерностями переустройства общественно-политического, социально-экономического и социокультурного развития Российской Федерации в XXI столетии.

Исследование этой проблемы под руководством Г.В. Мухаметзяновой было осуществлено лабораторией гуманитарной подготовки ФГНУ «ИПП ПО» РАО [1].

Интеграционные процессы РФ с мировым сообществом детерминировали поиск и разработку инновационных подходов к

формированию общей культуры и гуманитарной образованности студентов. В процессе анализа трудов отечественных и зарубежных авторов (Бестужев-Лада И.В., Библер В.С., Вербицкая Л.А., Данилюк А.Я., Запесоцкий А.С., Зиглер Д., Лихачев Д.С., Лотман Ю.М., Щелкунов М.Д., Bloom B.S., Masloow A.H., Мухаметзянова Г.В., Хоркхаймер М., Хьелл Л. и др.), а также изучения теории и практики гуманитарной подготовки студентов профессиональной школы были установлены противоречия в подходах к процессу формирования у обучаемых общей культуры и гуманитарной образованности:

- гуманитарная подготовка как базовый компонент формирования культурных ценностей личности в полной мере и в соответствии с современными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к качествам студента – будущего специалиста новой формации – интеллектуала по своим сущностным характеристикам не обеспечивает продуктивного взаимодействия студентов с культурными ценностями, этнокультурными традициями, стилями и образами жизни;

- существующие образовательные концепции гуманитарной подготовки и идентичные им организационные структуры образования теряют свою эффективность и способность выступать в качестве культууроформирующих, соответствующих как отечественным, так и мировым стандартам;

- отсутствие научно-обоснованных подходов к разработке теоретико-методологических основ формирования общей культуры и гуманитарной образованности, содержания и смыслов этих понятий, сущности и функций, условий реализации их образовательного потенциала, оптимальных и эффективных образовательных моделей, способных обеспечить трансляцию ценностей отечественной и мировой культуры, их преемственность и уникальность.

Сотрудники лаборатории (Л.А. Волович, Р.Х. Гильмеева, Л.П. Тихонова, Л.Ю. Мухаметзянова) под руководством Гузел Валеевны провели анализ дидактического содержания преподавания социально-гуманитарных дисциплин с целью определения структуры и содержания базового компонента общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы, который позволил определить интегративные взаимосвязи личностного, профессионального, гуманитарного и культууроформирующего компонентов в преподавании социально-гуманитарных дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения; разработать системообразующую целостную структуру

формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы в преподавании гуманитарных дисциплин (основы философии, история отечества, педагогика, литература, история педагогики), стержневой идеей которой является культуурокомпетентностный подход [2].

Системообразующими компонентами культуурокомпетентностного подхода к формированию общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы выступают:

1. Теоретико-методологические основы формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы.

2. Структура культуры в ориентациях студентов.

3. Модель личности современного специалиста, детерминирующая необходимость исследования проблемы НИР.

4. Требования ФГОС к культууроформирующим качествам выпускников профессиональной школы, основывающиеся на потребностях самой личности, требованиях общества и рынка труда.

5. Состояние учебно-нормативной документации, научно-методического обеспечения процесса преподавания гуманитарных дисциплин, ориентированных на формирование общей культуры и гуманитарной образованности.

6. Уровень развития педагогических технологий, основывающихся на исследовательской, проблемно-развивающей, проектной, креативной, культууроформирующей, профессионально-ориентированной деятельности студентов.

7. Критериальная оценка освоенных студентами общекультурных компетенций и степень их проявления как гуманитарная образованность (оперирование знаниями; культурная самоидентификация; выбор культууроформирующих альтернатив, архетипов, культурно-гуманитарных универсалий; проектирование культууроформирующей стратегии действий; готовность к культууроформирующим нововведениям и др.).

Проведенная диагностика социокультурных ориентаций, предпочтений, ценностей студентов педагогического, хореографического и технологического профилей позволила установить иерархию социокультурных ценностей содержания социально-гуманитарных дисциплин, выделены доминантные ценности-цели, по отношению к которым все остальные

ценности для личностного развития студентов становятся вторичными.

Доминантные ценности-цели (см. табл. 1), содержащиеся в изучаемом содержании социально-гуманитарных дисциплин; подвержены воздействию новых ценностей,

психологических установок и стилей поведения, существующих в обществе. Критерием устойчивости доминантных ценностей является высокий уровень гуманитарной образованности личности.

Таблица 1. - Рейтинг социокультурных ценностей – доминант содержания социально-гуманитарных дисциплин (данные в %%)

Рейтинг	Ценности	Показатели	Кол-во ответивших
I	Витальные	Жизнь, здоровье, безопасность, благосостояние, качество жизни, экология, комфорт, уровень потребления и др.	75%
II	Социальные	Социальное положение, статус, профессия, семья, личная независимость, равенство полов, способность к достижениям, ориентация на прошлое или будущее, патриотизм, конформизм и др.	63%
III	Политические	Законность, государственность, порядок, свобода слова и личностных прав, гражданские свободы, конституция, гражданский мир и др.	61,3%
IV	Религиозные	Бог, божественные законы, вера, спасение, благодать, ритуал, священное писание, Коран, церковь, мечеть и др.	57%
V	Моральные	Добро, любовь, дружба, долг, честь, честность, бескорыстие, порядочность, верность, взаимопомощь, коллективизм, справедливость, уважение к старшим, любовь к детям и др.	33%
VI	Художественно-эстетические	Ценности мировой художественной культуры, художественно-эстетический тезаурус личности, художественно-эстетический идеал, искусство, красота, эстетика условий труда, эстетика поведения, прекрасное в быту, художественно-эстетическое самообразование	32%

Иерархия социокультурных ценностей определяет структуру и содержание общей культуры и гуманитарной образованности выступающих инвариантным критерием сформированности профессиональной компетентности специалиста. Под общей культурой студентов профессиональной школы понимается особый социальный способ организации жизни и деятельности людей, накопления, хранения, преобразования и трансляции информации, созданной человечеством и представляющей социальную ценность для каждой конкретной личности. К структурным компонентам общей культуры мы относим культурно-знаниевый компонент, профессиональные ценности, культуру социального взаимодействия, культуруформирующие технологии, личностно-творческую деятельность, культурно-профессиональное самоопределение; к функциональным – феноменологический, гносеологический, гуманистический, коммуникативный, аксиологический, нормативный и информационный, отражающие многообразие видов профессиональной деятельности.

Гуманитарная образованность студентов профессиональной школы – это интеграционная целостность общепрофессиональных и общекультурных компетенций будущего специалиста, направленная на воспроизведение и реализацию гуманитарных ценностей в процессе культурно-профессионального самоопределения специалиста.

Структура гуманитарной образованности студентов профессиональной школы определена во взаимосвязи следующих ориентировочных параметров: уровень профессионализма, личностные характеристики, креативно-творческие качества, культурно-гуманитарные универсалии, профессионально-личностное самообразование и содержательных компонентов: когнитивного, аксиологического, коммуникативного, эмоционального, рефлексивного и деятельностино-творческого.

Модель структуры и содержания гуманитарной образованности в соответствии со структурными и функциональными компонентами общей культуры будущего специалиста отражена в следующей схеме.

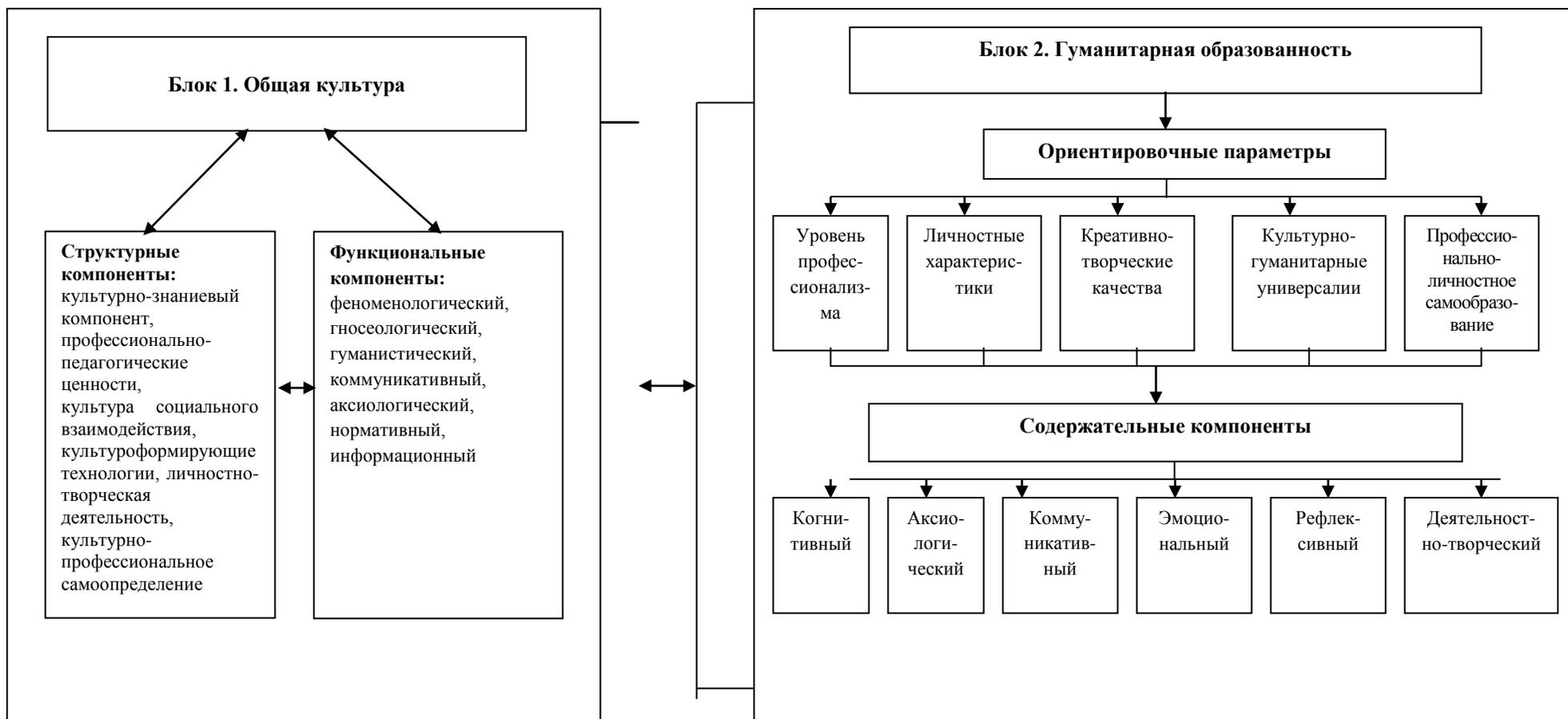


Схема 2. - Модель структуры и содержания гуманитарной образованности в соответствии с структурными и функциональными компонентами общей культуры будущего специалиста

Содержательным базисом культурокомпетентного подхода являются гуманитарные дисциплины, имплицитно отражающие аспекты формирования общей культуры и гуманитарной образованности; стержнем – базовая профессиональная подготовка. Особая роль принадлежит художественно-гуманитарным учебным дисциплинам, в преподавании которых необходимо использовать потенциал лучших образцов литературы и искусства на основе применения арт-технологий как средства формирования культуры и гуманитарной образованности студентов на эмоционально-ценностной, образно-художественной основе [5;6].

Базовая профессиональная подготовка определяет типологию (исследовательские, творческие, ролевые, художественно-литературные, игровые, информационные, межпредметные, телекоммуникационные) культуроформирующих проектов и технологий их реализации (проектные; исследовательские; метод направляющих тестов; конструктивного обучения; имитационного планирования; интерактивные способы обучения; тренинги корпоративности; развивающая диагностика; метод «кейс-стади»). Личностная детерминация целей культурокомпетентного подхода как партнерского взаимодействия «преподаватель-студент»; интеграции профессиональной, гуманитарной и культуроформирующей составляющих; преемственности и непрерывности в проектировании и реализации культуроформирующего содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла; доступности новой по культуроформирующему содержанию учебной информации, ее целостности и взаимосвязанности с профессиональными компетенциями реализуется на основе культуроформирующих проектов, являющихся ведущей технологией практической реализации концептуальных идей формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов.

Проведенный анализ действий педагога и студента в контексте проектного обучения позволил выработать алгоритм разработки культуроформирующих проектов, который включает следующие этапы: мотивирующий, целеопределяющий, содержательно-организационный, рефлексивный и коррекционный [7].

На этапе мотивации обозначается культуроформирующее, эмоционально-ценностное, профессионально-личностное осознание смысла предстоящей проектной

деятельности. Целеопределяющий этап ставит задачей определение культурно-гуманитарных универсалий проекта. Разработку культуроформирующих модулей и мониторинг результатов реализации проекта включает в себя содержательно-организационный этап. Рефлексивный этап, в свою очередь, определяет культурно-профессиональную саморефлексию в процессе апробации проекта. И, наконец, на коррекционном этапе анализируются резервы для оптимизации всего проекта.

Использование поэтапного алгоритма разработки культуроформирующих проектов позволяет студентам определить профессионально-личностную траекторию развития, построенную на основе специально организованных образовательных ситуаций гуманитарного творчества, с целью формирования культурно-гуманитарных универсалий как эталонов и норм культуры, задающих образцы нормативно-ценностных личностных ориентаций в гуманитарном пространстве современной культуры [1].

На современном этапе (2012 – 2016 гг.) сотрудники лаборатории (Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова) решают задачи, связанные с дидактическим обеспечением содержания современного образования в рамках темы «Теоретико-методологические основы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в процессе 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). Экспериментальная апробация (задействованы экспериментальные площадки лаборатории: 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.

Сотрудники лаборатории, продолжая решать задачу воспитания подлинной духовной элиты общества – «истинных гуманитариев», академическую планку которой высоко подняла Г.В. Мухаметзянова, выходят на освоение новых научных рубежей гуманитаризации профессионального образования с целью поднятия престижа гуманитарного образования, востребованности и приоритетности социальных и гуманитарных наук в процессе преодоления технократической ориентированности и формирования культурно-просветительских ценностей российской молодежи, о которых говорил Владимир Путин 30 мая 2016 г. в Кремле на очередном заседании Совета по культуре и искусству при президенте России.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х. Формирование общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы: аспект научно-методического обеспечения / Р.Х. Гильмеева, Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова, Г.А. Шайхутдинова // Middle East Journal of Scientific Research». - 2013.

2. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО – ВПО: монография / Л.А. Волович, Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова; под ред. академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. - Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. - 141 с.

3. Концепция модернизации содержания и технологий формирования и развития культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы, ориентированной на российско-европейское партнерство / Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова; под ред. академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. - 46 с.

4. Мухаметзянова Г.В. Избранные педагогические труды: в 3-х т. Т.2 / Г.В. Мухаметзянова. – Казань: Магариф, 2005. - 415 с.

5. Мухаметзянова Л.Ю. Арт-педагогика: учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования / Л.Ю. Мухаметзянова. - Казань: Издательство «Данис», ФГНУ «ИПП ПО» РАО, 2014. - 118 с.

6. Мухаметзянова Ф.Ш. Литературная подготовка в профессиональной школе / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмеева, Мухаметзянова, В.Н. Корчагин, Г.А. Шайхутдинова, В.В. Аксенов // Педагогика. – 2014. - №5. - С. 47-54.

7. Мухаметзянова Ф.Ш. Социокультурная подготовка студентов УСПО, ВПО в условиях российско-европейского партнерства / Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова, Л.Ю. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова. - Казань: Издательство «Данис» ФГНУ «ИПП ПО» РАО, 2012. - 131 с.

Сведения об авторах:

Гильмеева Римма Хамидовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: rimma.prof@mail.ru

Мухаметзянова Лариса Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии социальных проблем».

Data about the authors:

R. Gilmeeva (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, leading researcher of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: rimma.prof@mail.ru

L. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, senior research associate of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology of social problems".

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.Н. Грязнов, Е.А. Чеверикина¹

¹Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания р/21 в сфере научных исследований

Аннотация. В статье приводится анализ основных социально-психологических концепций, разработанных в последнее десятилетие сотрудниками Института педагогики, психологии и социальных проблем (ранее – Института педагогики и психологии профессионального образования РАО), направленных на изучение проблемных вопросов формирования и психологического развития личности в процессе профессионального образования и поиски их эффективного решения. Рассматриваются научные теоретические и эмпирические разработки по вопросам социализации, социально-психологической адаптации, ценностных ориентаций, профессионального самосознания, профессиональной идентификации и профессионального самоопределения, саморегуляции деятельности и склонности к аддикциям студентов, обучающихся в профессиональной школе разных уровней. Обобщается опыт деятельности Института в сфере психологического сопровождения процесса профессионального образования.

Ключевые слова: психология, социальная психология, профессиональное образование, социализация, адаптация, профессиональное самоопределение, саморегуляция, психические состояния, склонность к аддикциям.

THE ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL CONCEPTS OF MAINTENANCE OF EDUCATIONAL PROCESS AT VOCATIONAL SCHOOL

A. Gryaznov, E. Cheverikina

Abstract. The analysis of the main social and psychological concepts developed in the last decade by the staff of Institute of pedagogics, psychology and the social problems (earlier – Institute of pedagogics and psychology of professional education of Russian joint stock company) directed to studying of problematic issues of forming and psychological development of the personality in the course of professional education and searches of their effective solution is provided in article. Scientific theoretical and empirical developments concerning socialization, social and psychological adaptation, valuable orientations, professional consciousness, professional identification and professional self-determination, self-control of activities and tendency to addictions of the students studying at vocational school of different levels are considered. Experience of activities of Institute in the sphere of psychological maintenance of process of professional education is generalized.

Keywords: psychology, social psychology, professional education, socialization, adaptation, professional self-determination, self-control, mental conditions, tendency to addictions.

Психологическое направление, наряду с педагогическим, является одним из приоритетных в научной деятельности Института педагогики, психологии и социальных проблем (ранее – Института педагогики и психологии профессионального образования). Над разработкой научных теорий, концепций и проведением эмпирических исследований за всю историю существования института под руководством академика РАО, доктора педагогических наук, профессора, Г.В. Мухаметзяновой и члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора, Ф.Ш. Мухаметзяновой работали многие видные ученые, доктора и кандидаты психологических и педагогических наук. Основные научные исследования выполнялись в рамках актуальных направлений социальной и педагогической психологии, психологического сопровождения процесса профессионального становления

студентов в период их обучения в высших и средних образовательных организациях [1-3].

Большое внимание уделялось изучению одной из основополагающих составляющих психологического формирования личности – системы ценностных ориентаций. В исследованиях данного психологического явления, во многом определяющего процессы как личностного, так и профессионального становления, проводившихся под руководством доктора психологических наук, профессора Алишева Б.С., под ценностями понимаются представленные в психике и сознании субъекта функциональные связи между ним и объективным миром, которые характеризуются специфическим содержанием, субъективной интерпретацией этого содержания и той или иной мерой приоритетности [4]. Функция ценности в психике человека заключается в том, что они являются конечными основаниями при определении значений объектов,

событий, ситуаций и т.д., то есть обеспечивают активность и избирательность субъекта во взаимодействии с внешним миром и связаны со всеми формами психики.

Была выявлена структура ценностей молодежи в различных возрастных, половых и этнокультурных группах; разработана ее теоретическая модель. Исходя из авторского понимания ценностей в ходе исследований Алишевым Б.С., было выделено 4 типа таких модальностей, образующих относительно независимые друг от друга «ценностные пространства»: первичные функциональные ценности (истина, свобода, красота, добро и т.д.); ценности – сферы жизнедеятельности (здоровье, семья, работа, дружба и т.д.); ценности – цели жизнедеятельности, мотиваторы активной деятельности человека (материальные блага, гармоничные отношения, саморазвитие и т.д.); ценности, связанные с привлечением интереса, исследовательским инстинктом, привлечением внимания, восприятием и оцениванием [5].

Ценности нераздельно связаны с представлениями человека о мире. Представления, с точки зрения Алишева Б.С., - это ментальные образования различной степени сложности, целостности и точности, являющиеся продуктами многократной переработки психикой и сознанием различных комплексов информации, полученной разными способами, в разное время и из разных источников, и выполняющие функцию структурирования и объяснения действительности. Такие ментальные образования могут существовать как на индивидуальном уровне, так и на коллективном [6].

Расширяя и дополняя теоретические концептуальные положения, разработанные Алишевым Б.С., сотрудники института изучали представления о справедливости (кандидат психологических наук, доцент Анিকেенок О.А.), о свободе (кандидат психологических наук, доцент Анিকেенок О.А., кандидат психологических наук Атагунов В.И.); а также мотивационную готовность студентов к будущей профессиональной деятельности (кандидат психологических наук, доцент Анিকেенок О.А., кандидат психологических наук Сагеева Е.Р.).

Как отмечает Анিকেенок О.А., справедливость – это ценностная категория, относящаяся к первичным функциональным ценностям. Она является в этом смысле предметом индивидуальной интерпретации в рамках существующих социокультурных норм и стандартов. Проводя исследования, направленные на изучение представлений молодых людей о нормах дистрибутивной (распределительной – область экономических отношений между

людьми) и ретрибутивной (карательной – область наказаний) справедливости, Анিকেенок О.А. сделала вывод о том, что для современной молодежи более характерны либерально-индивидуалистическое и уравнилельно-коллективистическое понимания справедливого распределения. При этом на ведущие позиции студентами часто выдвигаются те принципы распределения, которые позволяют снять с себя ответственность за решение [7]. Что касается справедливости наказания, то юноши больше склонны к повышенной жестокости при определении наказания, а девушки более либеральны в ситуациях наказания; чаще используют принципы неформального характера и допускают возможность наказания в зависимости от настроения или отношения к человеку [8].

При изучении представлений о свободе было выявлено 8 типов интерпретации свободы: социальная свобода (самостоятельность и независимость в социальных отношениях); духовная свобода (специфическое психическое состояние личности, экзистенциальное чувство); гармоническая свобода (проявление всеобщей гармонии в связях и отношениях личности с внешней средой); политическая свобода (характеристика политического устройства общества); экономическая свобода (могущество и богатство); абсолютная свобода (вольность, отсутствие ограничений); инфантильная свобода (избавление, освобождение от ответственности, проблем и трудностей) и негативная свобода (ничто, содержащее в себе опасность и зло). Все представления о свободе распределяются в нескольких основных понятийных континуумах: детерминированность – спонтанность; абсолютность – ответственность; доминирование – подчиненность; материальное – духовное; социальное – индивидуальное и др. У современных студентов чем выше степень восприятия своей реальной свободы, тем выше становится степень желаемой свободы [8]. На основании результатов эмпирических исследований делаются выводы о том, что у современных российских студентов представления о «свободе» и «несвободе» неоднородны по своему содержанию, не являются противоположными друг другу, зависят от внешних и внутренних условий и не имеют политической и экономической окраски, а связаны с духовной свободой, могуществом и властью, социальной независимостью. Восприятие реальной свободы не связано ни с самооценкой, ни с уровнем притязаний [9].

Выше перечисленными авторами на основе репертуарных решеток были разработаны

методики для выявления ценностных ориентаций личности, представлений о свободе, дистрибутивной и ретрибутивной справедливости, добре и зле.

Сотрудниками института (Аникеенок О.А., Сагеевой Е.Р.) на основе концептуальных положений одной из процессуальных теорий мотивации – «теории ожиданий» В. Врума – была разработана методика диагностики мотивационной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, которая прошла полную психометрическую проверку и имеет практическую значимость для оценки эффективности подготовки специалистов в период обучения, в работе кадровых служб и при оценке персонала [10].

Доктором психологических наук, профессором Колпаковой Л.М. была разработана концепция адаптивности «восходящего равновесия» с позиции личностных особенностей как регуляторных механизмов адаптационных процессов в трудных ситуациях [11]. Под трудной ситуацией понимается нахождение человека в таких жизненных условиях, которые либо объективно нарушают жизнедеятельность, либо субъективно воспринимаются как сложные и не могут быть преодолены самостоятельно [12]. Автор понимает адаптивность как системное интегральное свойство психики целостной личности, обеспечивающее ее функциональное равновесие в трудных условиях среды на основе сочетания функциональных механизмов «приспособление» и «преодоление» с регуляторными механизмами сознания, мотивационно-смысловых образований и поведенческой сферы. Адаптивность – это динамическая характеристика, которая на личностном уровне является результатом процесса социализации, отражающим способность приспосабливаться, обусловленным стремлением достичь функционального равновесия по социально заданному эталону, а на субъектном проявляется в специфических характеристиках поведения «автономно ориентированной» регуляции, определяет функциональную устойчивость по восходящей (развивающей) траектории развития в изменяющихся условиях жизни и деятельности благодаря стремлению к повышению и сохранению ценностей жизни, ее привлекательности [11].

Согласно предположению о ведущей роли субъектности и системного понимания регуляторных процессов активности с учетом всеобщих и индивидуально особенных форм активности человека, отражающих возможности самореализации и самоосуществления себя в

процессе жизнедеятельности и в рамках системно-динамического подхода Колпаковой Л.М. был выявлен и всесторонне изучен феномен адаптивности «восходящего равновесия» [13]. «Восходящее равновесие» – это не только психодинамическая характеристика функционального состояния личности, но и психологический механизм регуляции, определяющий появление психических новообразований, связанных с достижением уровня оптимума функционирования в процессе циклического перехода от состояния функционального равновесия к состоянию «неравновесного напряжения» и снова к равновесию. Содержательный аспект действия этого механизма обусловлен способностями личностной или субъектной адаптивности, которые являются характеристикой уровня развития личности и отражают особенности процесса гомеостаза и гомеореза [11].

Колпаковой Л.М. также изучались вопросы взаимосвязи осознанной саморегуляции, способов преодоления трудных ситуаций и деятельности студентов как субъектов профессионального обучения; была разработана и стандартизирована методика диагностики «Адаптивного отношения к трудным ситуациям в мотивационно-потребностной сфере».

Кандидатом психологических наук Хусаиновой С.В. проводились исследования в области индивидуально-личностной особенности субъекта. В результате экспериментального исследования были выявлены факторы, влияющие на адаптивность студентов в процессе обучения. А также определена структура адаптивности субъекта, которая включает в себя: проактивное преодоление, способствующее постановке личностно значимых целей (возможность саморазвития); принятие принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей; устойчивость адаптивности субъекта; уникальность развития человека в учебно-профессиональной деятельности; успешность и эффективность жизни в принадлежности к семейной системе. Формирование структуры субъектной адаптивности зависит от среды, к которой субъект принадлежит, но связь между средой и адаптивностью субъекта заключается не во влиянии среды на динамику развития адаптивности, а в том, что обуславливает тип адаптивности и характер его развития, а это показатели динамических характеристик, которые развиваются в процессе обучения такие, как самопонимание, креативность, автономность [14].

Кандидатами психологических наук Васиной В.В. и Халитовым Р.Г. при изучении проблем

реформирования профессионального образования были разработаны концептуальные идеи его психологизации в рамках интеракционного подхода, которые касаются непосредственно процесса обучения, то есть дидактики. Предложено понимание психодидактики (синергетики психологии и педагогики) как постепенного пошагового приближения (с обратной связью) к осваиваемому знанию по уровням, соответствующим авторской четырехуровневой модели описания социально-психологических явлений: сепарабельный уровень (предметный, материальный, физический) – запоминание информации, накопление суммы знаний; энергетический (энергетический, эмоциональный, уровень ощущений) – эмоциональное, психологическое освоение компетенций; информационный (психический, понятийный, категориальный) – формирование собственного знания и понимания, и несепарабельный, трансцендентный (квантовый, возможный) – выход за пределы знания в трансцендентальные области [15;16] и психосоциального диссонанса, понимаемого как фазу в интеракции, как обратную связь при самоинтеракции траектории развития системы как самого профессионального образования в целом, так и его субъектов, и являющегося психологическим барьером при пересечении границ привычного, известного, комфортного, который надо уметь преодолевать [16]. Разработано определение понятия «фасилитация социального взаимодействия» как повышение (изменение) продуктивности социального взаимодействия субъекта социального взаимодействия (индивида, социальной группы или общества) из-за актуализации (изменении) в сознании субъекта образа (представления) другого субъекта и ситуации социального взаимодействия в континууме фасилитация – ингибция (усиление – подавление) в присутствии наблюдателя (фасилитатора) за взаимодействиями субъекта [15].

Доктором психологических наук Прыгиным Г.С. и доктором социологических наук Дыриным С.П. с позиции субъектно-регуляторного подхода раскрыты методологические и методические вопросы диагностики становления личности в профессиональном образовании. Выявлена специфика проявления «эффективной самостоятельности» в процессах становления профессионального самосознания и профессиональной идентификации студентов и их развития во время переломных этапов жизни общества. Показана необходимость учета личностно-типологических особенностей субъектной регуляции (автономного (убеждение в

том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь) и зависимого (убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее) типов субъектной регуляции) студентов и педагогов для оптимизации педагогического процесса. Рассмотрена проблема влияния лидерских свойств личности студентов ССУЗ на процесс их профессиональной идентификации. Определены основные пути и психолого-педагогические условия формирования лидерских качеств учащихся, такие как: отбор абитуриентов на основе их лидерских задатков; фиксация процесса формирования лидерских компетенций студентов; самостоятельность учения; формирование мотивации на приобретение лидерских компетенций; формирование у студентов этических оснований лидерства; стимулирование раннего профессионального самоопределения студентов; организация личностно ориентированной практической деятельности, требующей лидерских компетенций [17]. Прыгиным Г.С. разработана модель становления профессионального самосознания и профессиональной идентификации студентов с позиции субъектов регуляции деятельности; изучены особенности структуры симптомокомплекса личностных качеств (СККЛ) у студентов гуманитарных и технических профессий, имеющих разные типы субъектной регуляции [18].

Доктором психологических наук Грязновым А.Н. в рамках изучения социальной психологии аддикций разработаны концепция и модель терциарной социализации аддиктивной личности в профессиональном образовании. Терциарная социализация аддиктивной личности рассматривается автором как процесс реализации социально-психологических мероприятий, в ходе которых происходит выход аддиктивной личности из специфической социальной группы, в которой преобладают аддитивные ценности; возвращение личности в нормальную социальную среду; приобретение социального статуса; введение в свою личностную систему тех норм и моделей поведения, которые приняты в обществе; возвращение к здоровому образу жизни [19]. Суть модели терциарной социализации аддиктивной личности заключается в переструктурировании ценностно-смысловой, потребностной, мотивационной сфер, замене патологических социальных статусов и биологической потребности в употреблении психоактивных веществ на личностно и

социально одобряемые, ведущие к восстановлению и продолжению успешной и эффективной социализации [20]. Под понятием «снижение уровня аддикций» студентов понимается изменение уровня склонности студентов к той или иной зависимости; социально-психологическое воздействие на них, при котором происходит изменение основных потребностей; также процесс обучения студентов навыкам принятия и осмысления бытийных ценностей. Мотивация снижения уровня аддикции – это побуждение личности по включению в процесс изменения себя, переход от регуляции зависимого поведения с помощью внешних факторов к саморегуляции, от внешней к внешне – внутренней мотивации снижения уровня аддикции [21].

Кандидатом психологических наук Чеверикиной Е.А. в рамках терциарной социализации изучалась склонность студентов к зависимости от психоактивных веществ, которая определяется как избирательная направленность деятельности индивида на употребление алкоголя или наркотических веществ, побуждающая его к злоупотреблению психоактивными веществами, основой которой является глубокая устойчивая потребность индивида в изменении своего психического состояния с помощью психоактивных веществ, а также социально-психологические особенности и дефекты социализации, влияющие на ее формирование [22]. Чеверикиной Е.А. разработана и апробирована методика, направленная на изучение склонности к зависимости от психоактивных веществ у студентов и позволяющая определить уровень склонности к алкогольной и наркотической зависимостям, а также связанные с нею факторы риска [23].

В рамках данного направления Грязновым А.Н и Чеверикиной Е.А. изучаются особенности психических состояний студентов и преподавателей профессиональной школы, склонных к аддикциям. Предложены концептуальные подходы к их изучению: 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 ссуз и вуз [24]. Выявляются особенности эмоционально-оценочных и мотивационно-побудительных психических состояний при склонности личности к аддиктивному поведению; разрабатываются практические рекомендации и психолого-педагогические программы, направленные на снижение у студентов склонности к аддикциям с целью повышения эффективности и успешности их социализации и личностно-профессионального становления [25].

Сделанный анализ позволяет показать широту, актуальность, научную новизну и практическую значимость психологических исследований, проводящихся в Институте педагогики, психологии и социальных проблем. Разработанные научные концептуальные основы изучения ценностных ориентаций в профессиональном образовании, представлений о свободе и справедливости, субъектной регуляции деятельности, психологизации профессионального образования и фасилитации межличностного взаимодействия, психологических аспектов профессионального самоопределения и готовности к профессиональной деятельности, терциарной социализации и снижения уровня склонности к аддикциям участников образовательного процесса, а также разработанные сотрудниками института диагностические методики направлены на изучение и решение проблем социализации и личностно-профессионального становления студентов в процессе профессионального образования. Направления исследований сотрудников Института в области психологического сопровождения процесса получения профессионального образования являются перспективными и вносят вклад в развитие отечественной психологической и педагогической науки.

Литература:

1. Мухаметзянова Г.В. Состояние, проблемы и тенденции профессиональной подготовки / Г.В. Мухаметзянова. - Специалист. - 1996. - № 4. - С. 22.
2. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Концепция учебно-методического обеспечения подготовки педагога для профессиональной образовательной организации / Ф.Ш.

- Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова. - Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2014. - № 2(14). - С. 64-69.
3. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Инновационные технологии в подготовке педагогов профессионального обучения; в сборнике: Дидактика профессиональной школы /

- Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова. – Казань. - 2013. - С. 30-37.
4. Алишев Б.С. К вопросу о психологической сущности ценностей / Б.С. Алишев // Известия Саратовского университета. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. - 2011. - Т. 4. - № 1. - С. 3-26.
5. Алишев Б.С. Этнокультурные различия в структуре ценностей молодежи Татарстана / Б.С. Алишев // TATARICA. – 2013. - № 1. - С. 186-206.
6. Алишев Б.С. Понятие «представление» в современной психологии / Б.С. Алишев // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. - Т. 156. - № 6. - С. 141-154.
7. Аникеенок О.А. Представления о принципах дистрибутивной справедливости в различных возрастных и социальных группах / О.А. Аникеенок // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. - Т. 152. - № 5. - С. 200-212.
8. Ценности и социальные установки современных студентов: структура и динамика: коллективная монография; отв. ред. Б.С. Алишев. - Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2010. – 240 с.
9. Атагунов В.И., Аникеенок О.А. Восприятие собственной свободы и самооценка в структуре «Я-концепции» студенческой молодежи / В.И. Атагунов, О.А. Аникеенок // Казанский педагогический журнал. – 2009. - № 11-12. - С. 106-114.
10. Сагеева Е.Р., Аникеенок О.А. Мотивационная готовность студентов к будущей профессиональной деятельности и проблемы ее изучения / Е.Р. Сагеева, О.А. Аникеенок // Казанский педагогический журнал. – 2011. - № 3. - С. 78-83.
11. Колпакова Л.М. Адаптивные способности в регуляции прогноза поведения в трудной ситуации / Л.М. Колпакова // Образование и саморазвитие. - 2011. - Т. 4. - № 26. - С. 185-191.
12. Колпакова Л.М. Феномен адаптивности «восходящего равновесия» в трудных жизненных ситуациях: концепция и результаты эксперимента / Л.М. Колпакова // Сборник конференций НИЦ Социосфера. - 2013. - № 30. - С. 75-80.
13. Колпакова Л.М. К изучению субъектно-личностных свойств в изменяющихся условиях жизнедеятельности в контексте системно-динамической парадигмы / Л.М. Колпакова // Материалы VI всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности». - 2013. - С. 67-69.
14. Хусаинова С.В. Специфика структурно-динамических характеристик субъекта жизнедеятельности / С.В. Хусаинова. - Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 5. - С.144-154
15. Васина В.В. Фасилитация социального взаимодействия в рамках онтологического подхода / В.В. Васина // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 51-1. - С. 291-297.
16. Халитов Р.Г. Интерационная концепция реформирования профессионального образования (психологический аспект) / Р.Г. Халитов // Вестник Удмуртского государственного университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. - 2014. - № 3-4. - С. 5-18.
17. Прыгин Г.С., Дырин С.П. Социально-психологические проблемы становления личности в профессиональном образовании / Г.С. Прыгин, С.П. Дырин; под научной редакцией доктора психологических наук А.Н. Грязнова. - Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2009. - 235 с.
18. Грязнов А.Н., Прыгин Г.С., Чеверикина Е.А., Гилемханова Э.Н. Научно-методическое обеспечение процесса личностно-профессионального становления студентов / А.Н. Грязнов, Г.С. Прыгин, Е.А. Чеверикина, Э.Н. Гилемханова; под научной редакцией доктора психологических наук А.Н. Грязнова. - Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2010. – 280 с.
19. Грязнов А.Н. Тerciарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Грязнов Алексей Николаевич. - Ярославль, ЯрГУ. - 2008. - 37 с.
20. Грязнов А.Н., Давлетшина Г.М., Чеверикина Е.А. Тerciарная социализация девиантных личностей / А.Н. Грязнов, Г.М. Давлетшина, Е.А. Чеверикина // Казанский педагогический журнал. - 2014. - Т. 20. - № 6(107). - С. 83-92.
21. Концепция социализации аддиктивной личности в профессиональном образовании; коллектив авторов: Грязнов А.Н. и др. - Казань, УРАО ИПП ПО. - 2012. - 32 с.
22. Чеверикина Е.А. Дефекты социализации как фактор формирования склонности к аддиктивному поведению у студентов вузов / Е.А. Чеверикина. - Вестник Казанского государственного энергетического университета. - 2012. - № 4(15). - С. 110-118.
23. Cheverikina E.A., Rakhimgarayeva R.M., Sadovaya V.V., Zakirova V.G., Starodubets O.D., Klemes V.S. Socio-Psychological Characteristics of College Students Who are Prone to Addictions. - Life Science Journal. - 2014. - Т. 11. - № 7s. - С. 375-380.
24. Cheverikina E.A., Vasyukhno I.O., Sifetdinova F.Z., Mokeyeva E.V., Yusupova V.S., Chukmarova L.F., Kovalev V.P. Mental states peculiarities of students proclivity for drug addiction. - Mediterranean Journal of Social Sciences. - 2015. - Т. 6. - № 2 S3. - С. 9-14.
25. Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А., Шарафиев Э.С. Эмоциональные психические состояния учащихся и преподавателей учреждений профессионального образования разных уровней, склонных к аддикциям: учебно-методическое пособие / А.Н. Грязнов, Е.А. Чеверикина, Э.С. Шарафиев. - Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2015. - 80 с.

Сведения об авторах:

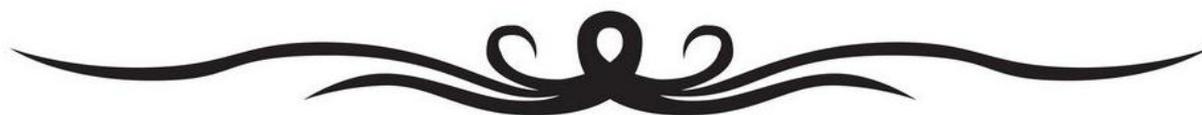
Грязнов Алексей Николаевич (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт педагогики, психологии и социальных проблем.

Чеверикина Елена Александровна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт педагогики, психологии и социальных проблем.

Data about the authors:

A. Gryaznov (Kazan, Russia), doctor of psychological sciences, leading researcher, Institute of pedagogics, psychology and social problems.

E. Cheverikina (Kazan, Russia), candidate of psychological sciences, senior research associate, Institute of pedagogics, psychology and social problems.



ПРОЕКТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В.Ш. Масленникова¹

¹Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания р/21 в сфере научных исследований

Аннотация. В статье раскрывается проектно-развивающий подход к воспитательному процессу, как один из инновационных подходов, ведущими идеями которого являются идеи, направленные на развитие самосознания личности, её ценностного самоопределения, ориентированные на развитие личностного потенциала, творческого мышления, реализуемые в процессе совместной деятельности над социальными или учебными проектами. Через функции самопонимания, самореализации, самоутверждения, саморазвития и самооценки в процессе проектно-развивающей деятельности субъектная позиция студента обуславливает целостность процесса его профессионально-личностного становления и развития. В статье рассматриваются принципы и инновационный потенциал проектно-развивающего подхода; обозначены педагогические возможности «метода проектов», обеспечивающие целостность познания, усиливающие продуктивность обучения и воспитания.

Ключевые слова: инновационный подход, проектно-развивающий подход, профессиональное образование, инновационный потенциал.

THE DESIGN DEVELOPING APPROACH TO EDUCATIONAL TO PROCESS IN THE PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

V. Maslennikova

Abstract. In article the project developing approach to educational process as one of innovative approaches which leading ideas are the ideas aimed at the development of consciousness of the personality, her valuable self-determination oriented to the development of personal potential, creative thinking realized in the course of joint activities over social or educational projects reveals. Through functions of self-understanding, self-realization, self-affirmation, self-development and a self-assessment in the course of the project developing activities the subject line item of the student causes integrity of process of its professional and personal formation and development. In article the principles and innovative potential of the project developing approach are considered, the pedagogical opportunities of "a method of projects" providing integrity of knowledge, increasing productivity of training and education are designated.

Keywords: innovative approach, the project developing approach, professional education, innovative potential.

В настоящее время ни у кого нет сомнения, что система профессионального образования призвана обеспечивать достаточно высокий качественный уровень выпускаемых специалистов. Определяющим в системе глубины и качества такой подготовки должен стать инновационный процесс, который по своему содержанию является сложным, взаимовлияющим и взаимообогащающим процессом. Стало быть, образовательно-воспитательная деятельность в системе профессионального образования должна базироваться на концентрации инновационного потенциала каждого профессионального учебного учреждения. Следовательно, его стратегические и тактические ориентиры должны быть построены на научно-инновационном фундаменте. Накопленный в мировой и российской практике разносторонний опыт современного управления профессиональным

образованием уже позволяет перейти к его систематизации и анализу.

Формирование стратегии и тактики развития каждой конкретной профессиональной организации на основе инновационного потенциала позволит на всех стадиях инновационного цикла укрепить свои конкурентные преимущества и занять свою нишу в условиях формирования механизма инновационного развития, то есть прогнозировать потребности в объемах и формах образовательных услуг, разрабатывать и тиражировать на рынок продукты инновационной деятельности по подготовке современных специалистов высокого класса.

Необходимо подчеркнуть, что совершенствование инновационной деятельности в профессиональном учебном заведении должно базироваться на поиске и освоении новых теоретико-методологических подходов к

современным концепциям подготовки специалистов.

Наиболее активные профессиональные учебные учреждения уже приняли стандарты новой социально-экономической системы и системы профессионального образования и нашли инновационные подходы к организации научной и образовательно-воспитательной деятельности.

Процесс инновационного развития в интеграции обучения и воспитания имеет две главные составляющие - реализацию инновационных проектов и развитие инновационного потенциала. Конкретность подхода к решению этих задач требует точности понятийного аппарата, определяющего сущность и механизмы инновационного развития. Начнем с базовой дефиниции «инновация». Мы придерживаемся устоявшегося в профессиональном общении понимания инновации или нововведения, как *реализованного* новшества независимо от сферы применения.

Само же новшество, т.е. научная, научно-техническая разработка, изобретение, становится инновацией, как правило, в виде товара, услуги, метода, технологии. Возникает вопрос, является ли сама идея инновацией? На наш взгляд, нет. Идея может быть инновационной или, точнее, потенциально инновационной, когда есть твердая уверенность, что, пройдя через стадии инновационного цикла, она материализуется в инновацию, т.е. продукт. При этом не исключено, что в некоторых случаях идея сама по себе может быть уже и новшеством. Важно отметить, что по аналогии с понятием «организация» инновация обозначает также и сам процесс реализации новшества. В широком смысле инновация - синоним успешного развития социальной, экономической, образовательной, воспитательной, управленческой и других сфер на базе разнообразных нововведений. Создание инновационного продукта и идея в известной степени взаимосвязанные, но, по существу, самостоятельные циклы инновационного развития. Под инновационным развитием образовательно-воспитательного процесса мы понимаем, прежде всего, цепь реализованных новшеств в осуществлении этого процесса [3].

Всякое инновационное развитие – это не только основной инновационный процесс, но и развитие системы факторов и условий, необходимых для его осуществления, т.е. инновационного потенциала. Инновационный потенциал представляет как бы ядро всего потенциала образовательного профессионального учреждения, органически входя в каждую его часть. Безусловно, между частями общего

потенциала существуют более сложные диалектические связи, но бесспорно одно: инновационный потенциал определяет как бы завершающую часть учебно-воспитательного цикла и его реальные возможности, что существенно сказывается на конечном результате.

За основу оценки состояния инновационного потенциала необходимо принять возможности, которыми располагают учебные профессиональные учреждения для собственной инновационной деятельности в реализации инновационных теоретических подходов, связанных в основном с их инновационной инфраструктурой.

В качестве инновационных теоретических подходов в педагогике имеется определенный теоретический вклад в разработку *проектной парадигмы* образовательного процесса, состоящей из целого ряда проектных методологических подходов [2].

Реализация *проектно-технологического* подхода позволяет решить важную задачу обучения – соединение знания с умением его использовать в реальных жизненных ситуациях. *Проектно-ориентированный* подход рассматривается исследователями как технология, которая позволяет при интеграции ее в учебно-воспитательный процесс успешнее достигать поставленные государственным стандартом образования цели. *Проектно-модульный* подход направлен на проектирование с вариативным использованием специально созданных функциональных модулей, выступающих как структурные компоненты целостной системы. *Проектно-рефлексивный* подход обладает свойством усиливать педагогическую и психологическую базу процесса профессиональной подготовки. *Проектно-программный* подход к организации управления образовательно-воспитательного процесса отражает его ориентацию на реализацию комплекса проектов в рамках единой программы. *Проектно-целевой* подход обеспечивает организацию проектирования в соответствии с заданной целью. *Проектно-развивающий* подход к образовательно-воспитательному процессу обеспечивает проектирование стратегии целостного процесса развития, становления и формирования личности.

Несмотря на некоторую неоднозначность понимания всех подходов проектной парадигмы, однозначна идея о том, что главной идеей этих подходов является идея их реализации методом проектов.

Диаграмма популярности «метода проектов» показывает, что пик его популярности пришелся

на 1920 г. К середине века он был подвержен жесткой критике со стороны представителей традиционизма. И лишь в 70 - 80 годы в Европе, а позднее, в 90 годы в России «метод проектов» переживает своего рода ренессанс, проникая во все ступени образования.

Как показывают наши исследования, педагогические возможности «метода проектов», обусловлены его открытостью, результативной непредвзятостью, интегрированностью; они обеспечивают целостность познания, усиливая продуктивность обучения и воспитания; при этом повышается мотивация учения, формируется коммуникативная компетентность его участников, развивается творчество, растет их самооценка, оптимизируется развитие физиологических и психологических функций личности, изменяется её отношение к окружающей действительности и в значительной степени модифицируется сама личность.

Результаты исследования также показали, что «метод проектов» может стать эффективным при условиях, если в нем присутствует проблемность, сохраняется его сложность и личностная значимость, самоуправляемость, а педагог выступает как активный консультант, помощник, тонкий психолог и организатор различных видов деятельности.

Ведущими идеями проектно-развивающего подхода являются идеи, направленные на развитие самосознания личности, её ценностного самоопределения, ориентированных на развитие личностного потенциала, творческого мышления, социально-профессиональной компетентности реализуемые в процессе совместной деятельности над социальными или учебными проектами. Через функции самопонимания, самореализации, самоутверждения, саморазвития и самооценки в процессе проектно-развивающей деятельности субъектная позиция студента обеспечивает целостность процесса его профессионально-личностного становления и развития [1;4].

Ключевыми понятиями проектно-развивающего подхода мы называем: проект, проектирование, проектная деятельность. Какова главная идея этих понятий? Если рассматривать термин проект от латинского - «брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед», то это уникальная деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определенного результата-цели, создание определенного уникального продукта, при заданных ограничениях по ресурсам, по срокам, а также требованиям по качеству и допустимому уровню риска. Проекты могут быть объединены в программу проектов для достижения единого результата или в портфель проектов для более

эффективного управления. *Педагогическое проектирование* - необходимый начальный этап в организации педагогического образовательно-воспитательного процесса, связанный с предварительной разработкой основных деталей предстоящего взаимодействия педагогов и студентов. Педагогический проект как продукт педагогического проектирования является идеальным (не материализованным) объектом. Приступая к разработке проблемы проектно-развивающего подхода, мы выявили и обосновали его роль при планировании и организации образовательно-воспитательного процесса.

Планирование и организация воспитательного процесса на основе проектно-развивающей воспитательной деятельности обуславливается применением следующего технологического цикла, состоящего из: диагностирования, оценивания, (измерения), прогнозирования, моделирования, проектирования, программирования, реализации, обратной связи. На всех этапах осуществляется информационное обеспечение.

Технология педагогического *диагностирования* занимает начальное место в планировании воспитательного процесса, потому что любому преобразованию всегда предшествует познание.

Полученный диагноз (состояние) представляет собой входной результат для планирования и организации воспитательного процесса при условиях проектно-развивающей деятельности в профессиональной образовательной организации.

Следующей в теории планирования и организации воспитательного процесса является технология *оценивания и измерения* объекта, его сторон, свойств, связей и отношений.

Полученные качественные и количественные оценки являются входным результатом для прогнозирования возможных вариантов и перспектив планирования и организации воспитательного процесса как исследуемого педагогического объекта, а именно эффективность проектно-развивающей воспитательной деятельности.

Технология педагогического *прогнозирования* занимает следующее место в теории планирования и организации воспитательного процесса в связи с необходимостью поиска возможных перспектив развития исследуемого педагогического объекта воспитательного процесса.

В нашем случае в качестве объекта педагогического прогнозирования выступают:

- цели и задачи, содержание прогнозируемого воспитательного процесса; организационные, психологические и социально-педагогические условия и тенденции развития воспитательного процесса на основе проектно-развивающего подхода; механизмы и технология, составляющие ресурсно-методический профиль педагогического прогноза, критерии оценки и верификации прогнозируемого воспитательного процесса, составляющие критериально-оценочный профиль прогноза.

Несмотря на относительную ценность каждого прогноза в отдельности, полную картину о перспективах развития воспитательного процесса и проектно-развивающей воспитательной деятельности может дать только комплексный прогноз.

Следующей в планировании воспитательного процесса является технология *моделирования* объекта.

Сущность технологии моделирования воспитательного процесса заключается в выделении в воспитательном процессе основных свойств, структуры или функций, относительно которых будет проводиться модельное исследование - преобразование. При этом отбираются наиболее существенные признаки и свойства объекта; другие остаются как бы вне поля зрения.

Разработанные модели конкретных направлений воспитательного процесса представляют их в свернутом, ограниченном виде. Для «развертывания» моделей в «натуральную величину» как реальных подсистем целостного воспитательного процесса требуется разработка его проекта.

Технология *проектирования* при преобразовании объекта - воспитательного процесса связана с формированием замысла, проекта будущего его состояния, выраженного как в виде текста, так и в виде расчетов, чертежей и в других наглядно-знаковых формах.

В нашем случае под проектированием мы понимаем проектно-развивающую воспитательную деятельность по определению условий реализации воспитательного процесса той или иной воспитательной системы, по идеальному построению и практическому воплощению того, что возможно, или того, что должно быть.

В зависимости от характеристик воспитательного процесса структура проекта может быть различной, но в ней можно выявить конкретные элементы (концепты), наполнение которых и составляет содержание проекта.

Таким образом, будучи представленным в полной форме, проект воспитательного процесса

является выходным результатом пятой по счету технологии планирования и организации воспитательного процесса (технологии проектирования) в технологических основаниях проектно-развивающей воспитательной деятельности. Он же выступает исходным результатом для следующей технологии - программирования. Это обусловлено тем, что, имея проект, педагог-воспитатель нуждается в разработке программы его реализации.

Сущность программирования заключается в подробном, детальном описании целей и содержания проектно-развивающей воспитательной деятельности, мероприятий по реализации проекта преобразования воспитательного процесса. В программе отражаются мероприятия, связанные с достижением целей каждого концепта проекта: теоретического, информационного, нормативного, содержательного, критериального.

Необходимо отметить, что в научной литературе распространена точка зрения, в соответствии с которой программа соотносится с планом мероприятий и выступает его частью. Не завершены научные дискуссии о содержании плана мероприятий и программы; зачастую их содержание декларируется как идентичное. Не вдаваясь в подробности, нужно отметить, что в программе преобладает содержательно-целевой подход к преобразованию объекта, в нашем случае воспитательного процесса, в то время как в плане мероприятий - содержательно-ресурсный. Это дает основание считать, что программирование и план мероприятий должны быть интегрированы и представлять целостный процесс проектно-развивающей воспитательной деятельности по реализации проекта воспитательного процесса.

Инновационные изменения в воспитательном процессе, выполненные на основе его планирования, предполагают сопоставление полученных результатов с заранее намеченными целями. Здесь вновь потребуется технология диагностирования проектно-развивающей воспитательной деятельности (уже нового), реализуемая с помощью обратной связи.

Технология обратной связи, учитывает требования принципа интерактивности преобразовательного воздействия на воспитательный процесс. Под обратной связью социальных и педагогических процессов понимается передача информации об их осуществлении. Затем уже на основе данной информации вырабатываются управленческие решения, и предпринимаются воздействия.

Именно с помощью технологий обратной связи мы получаем информацию о «новой» проектно-развивающей воспитательной деятельности, т.е. об объекте - воспитательном процессе, изменившимся в результате полного цикла преобразования настолько, что вновь подлежит диагностированию как на начальной стадии своего преобразования. Здесь вновь будет использована технология диагностирования. И так далее.

В этом смысле можно утверждать, что данный цикл является замкнутым, и что воспитательный процесс, как и любой педагогический объект, находится в процессе непрерывного преобразования.

Весь цикл проектно-развивающей воспитательной деятельности нуждается в непрерывном информационном обслуживании, что позволяет говорить о технологии *информационного обеспечения воспитательного процесса*, который находится в предметном поле такой научной дисциплины, как информатика.

Таким образом, на технологическом уровне методологического анализа педагогического знания о планировании и организации

воспитательного процесса в результате применения проектно-развивающего подхода выявлен общий специфический инвариант планирования воспитательного процесса. К нему относятся: педагогическое диагностирование и измерение; педагогическое прогнозирование и моделирование; педагогические проектирование и программирование; реализация; обратная связь; информационное обеспечение. В своей последовательности и совокупности этот инвариант формирует технологическую структуру, цикл проектно-развивающей воспитательной деятельности и выступает в качестве технологической основы планирования и организации воспитательного процесса на основе проектно-развивающего подхода [5].

Технологии перетекают друг в друга, сменяют друг друга, сохраняя в новых условиях черты старого. В последующих технологиях (например, в технологии моделирования, которая сменяет технологию прогнозирования) всегда сохраняются элементы и составные части предыдущих технологий. Более того, в них зримо присутствуют уже составные части и элементы последующих технологий.

Литература:

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Перемены: педагогический журнал. - 2004. - № 2. - С. 130-139.

2. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. - 2004. - № 10. - С. 23-31.

3. Зимняя И.А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности / И.А. Зимняя // Сборник: Воспитательная деятельность

как объект анализа и оценивания; под общ. ред. И.А. Зимней. – М., 2003.

4. Нефедова Л.А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л.А. Нефедова, Н.М. Ухова // Школьные технологии. - 2006. - № 4. - С. 61-66.

5. Масленникова В.Ш. Концептуальные идеи проектно-развивающего подхода и условия его реализации в системе профессионального образования: науч. доклад / В.Ш. Масленникова. - Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век». - 2013.

Сведения об авторе:

Масленникова Валерия Шамильевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: maslennikova_valeriya@mail.ru

Data about the author:

V. Maslennikova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, leading expert of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: maslennikova_valeriya@mail.ru



НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: ОПЫТ, АНАЛИЗ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Н.А. Читалин, А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова¹

¹Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания р/21 в сфере научных исследований

Аннотация. В статье рассматривается сорокалетний период работы одной из лабораторий института, занимающейся проблемой развития, совершенствования содержания, форм и методов естественнонаучной и профессиональной подготовки в системе непрерывного профессионального образования. Отмечены значимые результаты исследований лаборатории по задачам, выполняемым в рамках государственного задания Российской академии образования, по каждому из отчетных периодов. Представленные в материале научные труды не только успешно внедрены в практику и получили высокую оценку научными работниками и работниками образования, но и остаются актуальными и значимыми и на сегодняшний день.

Ключевые слова: содержание профессионального образования, проектирование, естественно-математическая подготовка, естественно-научная подготовка, общепрофессиональная подготовка, профессиональная подготовка, фундаментализация образования.

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL BASES OF NATURAL-SCIENCE AND PROFESSIONAL PREPARATION: EXPERIENCE, ANALYSIS, PROSPECTS

N. Chitalin, A. Kamaleeva, S. Gruzkova

Abstract. In article the forty-year period of work of one of laboratories of institute dealing with a problem of development, enhancement of content, forms and methods of natural-science and professional training in system of life-long professional education is considered. Significant results of the researches of laboratory on tasks which are carried out within the state task of the Russian Academy of Education on each of the accounting periods are noted. The scientific works provided in material not only are successfully implemented in practice, were highly appreciated scientists and educators, but also remain urgent and significant and today.

Keywords: content of professional education, design, natural and mathematical preparation, esestvennonauchny preparation, all-vocational training, vocational training, education fundamentalization.

Деятельность института педагогики, психологии и социальных проблем, началась с воплощения идеи академика С.Я.Батышева в жизнь - открытия в г. Казани академического Научно-исследовательского института профессионально-технической педагогики Академии педагогических наук СССР (НИИ ПТП АПН СССР, 1975 г.). Работа института была ориентирована на оказание помощи учебным заведениям по-новому «осмысливать свою деятельность в подготовке кадров с учетом изменяющейся рыночной экономики, отвечать на запрос личности, общества и государства» [1].

С 1976 - 1993 гг. под управлением ученого Мирзы Исмаиловича Махмудова в институте проводились исследования, ориентированные на решение проблем по совершенствованию содержания, форм и методов общеобразовательной подготовки и воспитания учащихся в средних ПТУ (1976 - 1980 гг.); дидактики и методики преподавания общеобразовательных предметов и совершенствования воспитания учащихся в средних профтехучилищах (1981 - 1985 гг.);

взаимосвязи общего и профессионального образования (1986 по 1990 гг.) и др. Параллельно с обозначенными задачами к началу 1990-х годов возникла необходимость исследования, разработки и распространения научных идей уже в рамках системы среднего профессионального образования. Позже данное направление получило свое развитие в рамках тематики института (1990 – 1995 гг.). В дальнейшем исследования по разработке методологических и теоретических основ регионализации среднего профессионального образования (цели, принципы, условия, критерии) осуществлялись под руководством известного ученого-новатора, Г.В.Мухаметзяновой [5].

Лаборатория естественнонаучной и профессиональной подготовки образована с начала работы института. За период его развития она разделялась на методические предметные лаборатории и вновь объединялась. С 1976 по 1980 год в рамках общепрофессиональной проблемы «Совершенствование содержания, форм и методов общеобразовательной подготовки» лабораториями физико-математической,

химической и биологической подготовки разрабатывалась тема «Совершенствование естественно-математической подготовки учащихся средних ПТУ». Сотрудниками лаборатории (Шапоринский С.А., Пинский А.А. (Москва), Беденко Н.К., Мельников И.А. и др.) была предложена система физико-математической и общетехнической подготовки, обеспечивающая реализацию органического единства общего и профессионального образования; были усовершенствованы учебные планы и программы; созданы учебники и учебные пособия по физике, математике и химии (с учетом групп профессий). По результатам исследования был опубликован ряд методических пособий: «Преподавание физики в средних профтехучилищах электротехнического профиля» (Пинский А.А., Мельнишов И.А., 1980); «Методические рекомендации по преподаванию физики в средних профтехучилищах при подготовке рабочих-металлистов» (Пинский А.А., Мельнишов И.А., Козырев В.И., 1980). В лаборатории химической и биологической подготовки разрабатывались научные основы структурирования курса химии в средних ПТУ. Доктором химических наук Н.С. Ахметовым было выпущено учебное пособие по неорганической химии для средних ПТУ. В лаборатории методики преподавания математики известным ученым М.И. Башмаковым разработан единый курс математики, программа которого предполагала изучение математики без традиционного деления на дисциплины: алгебра и начало анализа, геометрия. Политехническая направленность курса проявлялась в требованиях к умению связать математические понятия с широким кругом физических и технических представлений [5].

В 1980 году лаборатория физико-математической, химической и биологической подготовки была преобразована в лабораторию методики преподавания математики, химии и биологии и лабораторию методики преподавания физики в средних профтехучилищах. На основе принципов политехнизма, преемственности, профнаправленности, проблемности и реализации межпредметных связей была разработана функциональная программа по химии для средних профтехучилищ в логике системного подхода. В условиях проблемно-развивающего обучения разработаны методики преподавания базисных разделов химии и биологии, физики и математики.

Сотрудниками лаборатории методики преподавания физики (руков. темы: О.С. Гребенюк) разрабатывалась теория мотивации учения и труда, выявлялись методические

приемы и средства формирования мотивации изучения физики. Описана методика современного урока физики в средних ПТУ. В конце 80-х годов в лаборатории методики преподавания физики в средних профтехучилищах продолжалась работа над созданием оригинальной методики преподавания физики в средних ПТУ для профессий широкого профиля машиностроения и металлообработки в лаборатории методики преподавания математики продолжалась разработка содержания методики преподавания математики в средних профтехучилищах на основе взаимосвязи с дисциплинами профтехцикла. Отдельным направлением велась разработка прикладной направленности курса математики в средних ПТУ (1988 г.). Значимые результаты исследований были отражены в пособиях: «Предупреждение неуспеваемости учащихся средних профтехучилищ» (автор: Т.Б. Гребенюк, 1986 г.), «Устранение пробелов в знаниях и умениях учащихся средних ПТУ по курсу физики неполной средней школы» (авторы: Т.Б. Гребенюк, Н.А. Читалин, 1988 г.) [5].

По итогам периода 1991 - 1993 гг. в рамках определения базового содержания естественно-математического образования в средней профессиональной школе был определен «опыт создания технологии обучения физике, обеспечивающий развитие творческой активности учащихся» (В.Ф. Башарин и др.); разработаны «дифференцированные программы по физике для ССУЗ нефтехимического профиля» (авторы: Л.З. Лисейчикова, Т.О. Фарзан). Решение задачи по исследованию проблемы регионализации естественно-математической и общетехнической подготовки в ССУЗ (1994 г.), завершилось разработкой концепции, базирующейся на идеях интеграции, концентризма, блочно-модульного построения предметов, системно-структурного и системно-функционального изучения объектов, а также пособия «Варианты региональных концепций обучения естественнонаучным и общетехническим дисциплинам в ССУЗ» (1995 г.) [5].

В 1995 - 1997 годы в рамках темы «Теоретико-методологическая основа повышения качества подготовки специалистов со средним профессиональным образованием» сотрудниками лаборатории разрабатывались новые стандарты: по курсу физики (В.Ф. Башарин); по энергетическому профилю (Е.А. Миронова); естественно-математической подготовке (Л.П. Кузьмина, Г.И. Кирилова), а также естественно-математическим дисциплинам с учетом

национально-регионального компонента (В.Ф. Башарин, Г.И. Кирилова, Н.А. Читалин и др.) [5].

Работа сотрудников лаборатории над проблемой по «фундаментализации естественно-математической подготовки в ССУЗ в связи с усилением интердисциплинарности и динамичности профессионального труда специалистов в рыночных условиях» (научн. рук.: Н.А. Читалин, 1998 - 2000 гг.) позволила уточнить понятие фундаментального профессионального образования, определить его состав и структуру; выделить его составляющие компоненты (научно-фундаментальный, технико-фундаментальный, профессионально-фундаментальный), а также выделить основные направления фундаментализации естественно-математического образования в средней профессиональной школе. Итоги исследовательской работы были оформлены в методическое обеспечение фундаментализации естественно-математической подготовки студентов ССУЗ (Н.А. Читалин) и пособие «Фундаментальные методы познания физики» (В.Ф. Башарин).

С 2000-х годов научно-исследовательская работа в институте осуществлялась по 14 темам, утвержденным Российской академией образования (РАО). В 2001 году в рамках темы «Непрерывная математическая и общеспециальная подготовка студентов средних профессиональных учебных заведений в образовательном комплексе ПУ-ССУЗ-Вуз» исследовались малоизученные в теории и практике вопросы непрерывного профессионального образования студентов ССУЗ. Позднее, в рамках проекта «Методология содержательной и организационно-управленческой модернизации профессионального образования» фундаментальные научные исследования проводились по теме «Реализация творческого подхода к процессу подготовки специалистов на основе оптимального сочетания репродуктивного и продуктивного компонентов обучения» (руководители темы: к.п.н., доцент В.С. Щербаков (2007 – 2008 гг.), к.т.н. С.Ю. Грузкова (2008 – 2010 гг.)); они были связаны с методологией обновления содержания профессионального образования на основе новых профессиональных стандартов и новой модели компетенций специалиста.

Сотрудниками лаборатории естественно – математической и общепрофессиональной подготовки (С.Ю. Грузкова, Е.В. Муравьева, В.А. Челноков, В.В. Семакова, Е.И. Загребина, Е.Н. Прокофьева) разработаны концептуальные основы реализации творческого подхода к процессу подготовки специалистов

профессиональной школы, отражающие педагогические и социально-экономические предпосылки, цели, задачи, принципы, механизмы ее достижения. Было установлено, что переход студентов от нормативной учебной деятельности к самостоятельному профессиональному творчеству должен осуществляться поэтапно, включая пропедевтический, общетворческий и профессионально-творческий компоненты. Были определены психолого-дидактические основания для разработки креативных моделей подготовки студентов профессиональной школы на основе сочетания репродуктивного и продуктивного компонентов обучения: творческая центрация целей профессионального образования; усиление опережающего потенциала принципов профессионального образования; проектирование образования на основе социально-профессиональных рефлексий; создание креативной образовательно-воспитательной среды. Разработанные модели предусматривают несколько стадий обучения (мотивационно-адапционную, формирующую, самореализации) и применение интерактивных методов.

Трехлетние результаты исследований были отражены в: 1) аналитической справке «Современные концепты содержательной и структурно функциональной организации естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки на основе оптимального сочетания репродуктивного и продуктивного подходов в системе профессионального образования» (под ред. В.С. Щербакова, 2007 г.); 2) сборнике научных статей «Оптимизация сочетания репродуктивных и продуктивных подходов естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки в профессиональной школе» (под ред. В.С. Щербакова, 2008 г.); 3) сборнике научных статей «Методология и теория креативизации общепрофессиональной компоненты профессиональной подготовки» (под ред. С.Ю. Грузковой, 2009 г.); 4) методическом пособии «Научно-методическое обеспечение подготовки специалиста профессиональной школы на основе оптимизации репродуктивного и продуктивного компонентов обучения» (под ред. С.Ю. Грузковой, 2009 г.); 5) коллективной монографии «Теоретико - педагогические основы креативизации естественно - математической и общепрофессиональной подготовки студентов» (под ред. С.Ю. Грузковой, В.С. Щербакова. 2009 г.) и других научных изданиях.

Следует подчеркнуть, что работа института за рассматриваемый период времени по научному обеспечению реализации крупного инновационного Национального проекта

«Образование в системе НПО и СПО», помогла в реализации национальных программ по подготовке рабочих и специалистов среднего звена, что «позволило добавить к традиционной миссии учебных заведений общекультурное, нравственное измерение нового облика кадров, формирование у студентов нового мышления и понимания современных производственных отношений, необходимость гибкости и мобильности на современном рынке труда» [1].

Дальнейшие перспективные направления исследования института строились с опорой на: 1) концепцию модернизации российского образования, основная задача которой заключалась в повышении конкурентоспособности российского профессионального образования на международном рынке образовательных услуг с учетом соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства; 2) переход отечественного профессионального образования на стандарты третьего поколения, сопровождающийся парадигмальным позиционированием компетентного подхода, в основу которого заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» и ориентированного на такие векторы образования, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация, развитие индивидуальности (осознание собственной духовной зрелости). Сказанное обусловило проблемное поле исследования лаборатории на период с 2010 – 2012 гг. по теме «Разработка дидактических основ интеграции общепрофессиональной и естественно-математической подготовки студентов в условиях реализации компетентного подхода» (руков. темы: академик РАО Мухаметзянова Г.В., к.т.н. С.Ю. Грузкова).

Проработанность сотрудниками лаборатории (С.Ю. Грузкова, В.В. Семакова, М.А. Чошанов, Е.В. Муравьева, Е.Н. Прокофьева, Е.И. Загребина) теоретико - методологической базы позволила выявить и обосновать роль общих структурных элементов содержания образования (идеи, теории, понятия, подходы, принципы, типы, виды, уровни, межпредметные связи и так далее) при взаимодействии естественно - математической и общепрофессиональной подготовки. Изучалось состояние интеграции естественно - математической и общепрофессиональной подготовки на базе средней и высшей профессиональной школы. В научно-методическом пособии «Дидактическая

модель интеграции естественно – математической и общепрофессиональной подготовки на основе компетентного подхода» (под науч. ред. С.Ю. Грузковой, Н.А. Читалина, 2012 г.) и монографии «Дидактические основы интеграции общепрофессиональной и естественно – математической подготовки студентов в условиях реализации компетентного подхода» (под ред. С.Ю. Грузковой, 2013 г.) отразились основные фундаментальные исследования, а именно: разработанная модель интеграции естественно - математической и общепрофессиональной подготовки будущего специалиста в отечественной системе образования; интегрированные методы и формы обучения в естественно – математической и общепрофессиональной подготовке студентов профессиональной школы, в частности интегративные игры, включающие квазипрофессиональные модули и задачи с элементами проблемности и научного поиска, формы самостоятельной работы, систему оценки компетенций, накопительную базу данных по компетенциям участников модулей. Описан и зарубежный опыт: модель интеграции естественно - математической и общепрофессиональной подготовки в учебных заведениях США; обоснованы основные составляющие в подготовке учителя в учебных заведениях США, а также существенные характеристики обучающей технологии интегративного характера в практике учебных заведений США.

По теме «Высшее техническое образование в условиях интеграции уровней профессионального образования и взаимодействия с производством» (руков. темы: Читалин Н.А., Грузкова С.Ю., 2011 - 2012 гг.) определялись научно-педагогические основания для проектирования модульных программ по дисциплинам естественно-математического и общепрофессиональных циклов с учетом новых стандартов и компетентного подхода. Основные результаты фундаментальных исследований оформлены в научно – методических пособиях: «Технология разработки вариативных программ естественно – математических и общепрофессиональных дисциплин с учетом требований стандартов третьего поколения и направления подготовки» (Камалева А.Р., Галимов Н.С., 2012 г.), «Основы проектирования технологии, построенной на сопряжении требований отраслевого производства и образовательных стандартов» (Шайдуллина А.Р., 2012 г.).

С 2013 года по настоящее время в лаборатории проблем профессиональной

подготовки ведутся исследования в рамках темы «Теоретические основания проектирования естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки в учреждениях начального и среднего профессионального образования». Актуальность проблемы исследования обусловлена новой стратегией образовательного процесса – увеличение вовлеченности студента в процесс обучения, обеспечивающей академическую мобильность, дающей им право свободного выбора индивидуальной образовательной траектории в условиях гармонического сочетания фундаментализации и профессионализации образования; оптимизации объемов и форм самостоятельной работы студентов. Подход к качеству обучения через уровни сформированных компетенций, скорость овладения ими и способность создавать новые потребовало от организаций среднего профессионального образования переосмысления целей и результатов образования, содержания и методов обучения, технологий организации образовательного процесса, используемых в рамках традиционной когнитивной образовательной парадигмы.

На начальном, констатирующем этапе исследования (руков. темы: Н.А. Читалин, 2013 г.) сотрудниками лаборатории (Читалин Н.А., Камалева А.Р., Чошанов М.А., Бухмин В.С., Семакова В.В., Грузкова С.Ю., Прокофьева Е.Н.) обобщался опыт проектирования: учебных курсов по дисциплинам естественнонаучного и профессионального цикла с учетом уровня и профиля подготовки и требований новых стандартов; содержания естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки в технических колледжах США [2].

Подготовительный этап (2014 год) был посвящен решению задачи по разработке алгоритмов и механизмов компетентностно-ориентированного проектирования содержательных модулей естественнонаучной и профессиональной подготовки современного специалиста в зависимости от профиля и уровня подготовки (руков. темы: А.Р. Камалева). Результаты исследований оформлены в методическом пособии «Структурирование содержания естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки: компетентностный подход» (под ред. А.Р. Камалева, 2014 г.). На формирующем этапе (2015 г.) осуществлялась разработка и проверка вариантов отдельных модулей учебных курсов естественнонаучных и профессиональных дисциплин, которые подробно описаны в

учебном пособии [3]. Компетентностно-ориентированные содержательные учебные модули представлены в пособии в виде законченных блоков информации дисциплин математического и естественнонаучного, а также профессионального циклов образовательных организаций СПО: «Линейная алгебра (основы)»; «Механика»; интегрированный курс «Физика» и «Электротехника»; «Теоретические основы БЖД»; «Геометрическое черчение»; профессиональный модуль «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации». В настоящее время (2016 г.) и последующем обобщающем (2017 г.) этапе планируется разработка структуры и содержания учебных пособий естественнонаучных и профессиональных дисциплин с учетом направления подготовки на основе компетентностного подхода, а также выход монографии «Естественнонаучная и общепрофессиональная подготовка рабочих и специалистов в условиях динамичных технологических перемен» (для исследователей и преподавателей НПО и СПО).

В заключении следует отметить, что многие идеи Г.В. Мухаметзяновой, благодаря научной интуиции, аналитическим способностям ученого-новатора, становились генеральными линиями в деятельности как самого института в целом, так и отдельных лабораторий в виде научных направлений, таких как: «регионализация профессионального образования; интеграция профессиональной и социальной подготовки специалиста; формирование национального самосознания личности. Ее научные идеи нашли широкую реализацию и в фундаментальной педагогической науке: полипарадигмальный подход; новое прочтение компетентностного подхода; интеграция науки, образования и производства и др.» [4]. Кроме того, тематики научных исследований, проводимых институтом, логично вписывались в рамки актуальных направлений исследований, обозначенных Российской академией образования, и приоритетных направлений, определенных национальным проектом образования. За значительный сорокалетний период работы института были опубликованы методические пособия, монографии и другие научные работы, получившие высокую оценку научных работников и работников образования, многие из которых не потеряли своей актуальности и значимости и на сегодняшний день.

Литература:

1. Демин М. Авторитетный ученый, практик, руководитель / М. Демин // Жизнь для жизни: подарочное издание к 70-летию Г.В. Мухаметзяновой; под ред. Н.Б. Пугачевой. – Казань. ИППО РАО, 2008. - 304 с. - С. 59.

2. Опыт проектирования учебных курсов естественнонаучного и общепрофессионального циклов в условиях реализации ФГОС СПО: сборник научных статей; под редакцией Н.А. Читалина и А.Р. Камалеевой. – Казань: Издательство «Данис», 2013. - 110 с. - С. 18-35.

3. Учебные модули интегрированных инновационных курсов в системе естественнонаучной и профессиональной подготовки: учебное пособие для организаций среднего профессионального образования; под науч. ред. д.п.н., доцента

А.Р.Камалеевой, к.т.н. С.Ю.Грузковой. - Казань: Издательство «Данис» ФГБНУ «ИПП ПО» РАО, 2015. - 212 с.

4. Читалин Н.А. Гузел Валеевана имеет в коллективе непререкаемый авторитет научного лидера и менеджера / Н.А. Читалин // Жизнь для жизни: подарочное издание к 70-летию Г.В. Мухаметзяновой; под ред. Н.Б. Пугачевой. – Казань. - ИППО РАО. - 2008. - 304 с. - С. 73-76.

5. Читалин Н.А., Кит Ю.В. Естественно-математическая подготовка в начальной и средней профессиональных школах / Н.А. Читалин, Ю.В. Кит // Профессиональное образование (Казанский педагогический журнал). - Спецвыпуск (25). - 2001. - С. 48-54.

Сведения об авторах:

Читалин Николай Александрович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, e-mail: chitalna@mail.ru

Камалеева Алсу Рауфовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru

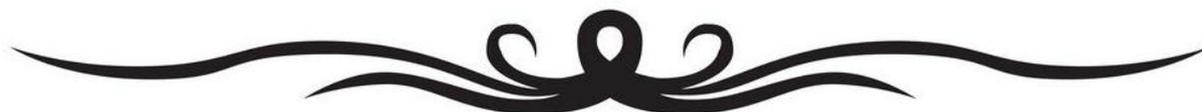
Грузкова Светлана Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: svetlana81079@mail.ru

Data about the authors:

N. Chitalin (Kazan, Russia), doctor of education, professor, e-mail: chitalna@mail.ru

A. Kamaleeva (Kazan, Russia), doctor of education, associate professor, leading researcher of the Institute of pedagogy, psychology and social problems, e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru

S. Gruzkova (Kazan, Russia), candidate of Technical Sciences, senior research associate of the Institute of pedagogy, psychology and social problems, e-mail: svetlana81079@mail.ru



КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ И ПРИОРИТЕТЫ КОМПАРАТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ, ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ

Т.М. Трегубова¹

¹Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания р/21 в сфере научных исследований

Аннотация. В статье ставится задача рассмотреть основные концептуальные идеи и стратегические приоритеты реформирования профессионального образования в странах с развитой рыночной экономикой в условиях глобализации и интеграции, на основе проведенных Лабораторией компаративных исследований профессионального образования научных изысканий в течение более 10 лет.

В статье представлен адаптационно-образовательный потенциал международного опыта как ресурса и ориентира для развития академической мобильности российских студентов, диверсификации дополнительного образования и формирования моделей компетенций конкурентоспособного специалиста для глобального рынка труда. Особое внимание уделяется рискам и преимуществам внедрения международного образовательного опыта, показаны возможности его использования в российской профессиональной школе в период реформ.

Ключевые слова: внешние и внутренние критерии конкурентоспособности, диверсификация, конкурентоспособность ВУЗа (студента, выпускника, профессионального образования, специалиста), многокультурный (поликультурный) мир, модели и технологии компаративных исследований, неформальное образование, прозрачность профессиональных квалификаций и компетенций, модели компетенций, академическая мобильность.

CONCEPTUAL IDEAS AND PRIORITIES OF COMPARATIVE RESEARCH OF PROFESSIONAL EDUCATION: MAIN TRENDS, IMPLEMENTATION PROBLEMS

T. Tregubova

Abstract. The article has a task to consider the main conceptual ideas and strategic priorities of professional education reforming in the countries with the developed market economy in the conditions of globalization and integration, on the basis of the researches conducted by the Department of professional education comparative researches within more than 10 years of its functioning.

Adaptation and educational potential of the international experience as a resource and reference point for development of the academic mobility of the Russian students, as well as the diversification of adult education and formation of competences' models of the competitive specialists for a global labor market are presented in the article. The special attention is paid to risks and advantages of introduction of the international educational experience, possibilities of its use at the Russian professionals schools during their reforms are shown.

Keywords: external and internal criteria of competitiveness, diversification, international comparable indicators, competitiveness of higher educational institutions (the student, the graduate, professional education, the expert), the multicultural (polycultural) world, models and technologies the comparative researches, informal education, transparency of professional qualifications and competences, models of competences, the academic mobility.

О профессиональном образовании принято говорить: в условиях быстро развивающегося общества оно должно отражать происходящие экономико-культурные изменения [1;4]. Однако этот тезис, по нашему мнению, основан на слишком упрощенном понимании проблемы: ведь профессиональное образование должно не просто автоматически реагировать на изменения в экономике, рынке рабочей силы или обществе в целом, а тщательно проанализировать их и выработать соответствующую политику. К тому же часто оказывается невозможным дать объективную оценку характера современных перемен, однозначно отнести их к позитивным

или негативным. Систему профессионального образования часто обвиняют в отставании (замедленной реакции на перемены) и инерции (нежелании модернизировать содержание и методы обучения). Однако и опережать реальные изменения не менее опасно, чем игнорировать их.

В педагогической науке и практике идет поиск путей оптимизации процессов реформирования профессионального образования, социального становления и социально-педагогической работы со студентами вузов; обращается внимание на анализ и изучение зарубежного образовательного опыта и возможностей его использования в создании

социально-педагогических систем макроуровня как проявление глобализации и интернационализации образования в современных условиях [1;5]. Учет данных мировых тенденций, формирующихся под воздействием многополярных мировоззренческих и гносеологических установок, является одним из принципов модернизации российского профессионального образования.

В современных условиях в глобальном контексте профессиональное образование в странах с развитой рыночной экономикой претерпевает эволюционное реформирование, что закономерно вызывает всё больший взаимный интерес к изучению международного опыта и выявлению возможностей его использования в национальных образовательных системах. Этому значительно способствуют Болонский и Копенгагенский процессы, в рамках которых осуществляется унификация национальных образовательных стандартов с целью формирования Европейского пространства знания, при одновременной диверсификации образовательных моделей, происходит совершенствование технологий обучения, а также усиливается европейский акцент оценки и контроля качества образования.

Несомненно, компаративные исследования представляют особой интерес и ценность именно в переходный период, когда во всем мире, в том числе и в нашей стране, происходят глубокие качественные изменения сущностных характеристик, смена парадигм, видения задач и места образования и воспитания в современном обществе и в частности, их глубокой внутренней связи с национальной спецификой, местной культурно-исторической самобытностью, народной педагогикой [3;5].

Одновременно имеются противоречия между:

- объективной тенденцией к унификации и интеграции образовательных стандартов европейских государств, к выработке критериев образовательной политики на основе общности фундаментальных принципов функционирования и стремлением стран, входящих в Болонский и Копенгагенский процессы, учитывать уникальность своих национальных образовательных систем;

- происходящими в системе российского образования интеграционными процессами и недостатком объективной информации о содержании и эффективности аналогичных процессов в европейских государствах;

- потребностью органов управления образованием и учебных заведений в реформировании профессионального образования с учетом интеграционных процессов

и недостатком сведений об их приоритетных направлениях и стратегиях, а также возможных ограничениях и необходимых условиях для их реализации.

Разрешение выявленных противоречий, на наш взгляд, позволило бы сформулировать теоретическую платформу для дальнейших прогнозов, оценок и стратегий реформирования профессионального образования и развития социально-педагогической работы с молодежью в России.

На рубеже веков в связи с процессами международной образовательной интеграции и глобализации в контексте Болонского процесса в ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО активизировались исследования, связанные с изучением международного опыта реформирования профессионального образования. В 2002 году по инициативе Директора Института академика РАО Г.В. Мухаметзяновой была создана лаборатория компаративных исследований профессионального образования (зав. лабораторией, доктор педагогических наук, профессор Т.М. Трегубова). Целью деятельности лаборатории было изучение современного международного опыта деятельности профессиональных учебных заведений в странах Евросоюза и США, выявление его адаптационного образовательного потенциала как ресурса и ориентира для использования его в российских профессиональных учебных заведениях с учетом политических, социально-экономических, национальных условий, своеобразия отечественной культуры и традиций.

За 12 лет существования лаборатории к наиболее значимым результатам научных исследований ее сотрудников можно отнести целостное рассмотрение проблематики организации, содержания и технологий подготовки компетентных специалистов социальной сферы, технического и педагогического профиля в условиях интеграции российского профессионального образования в мировое образовательное пространство; выявление и анализ основных стратегий и тенденций развития профессионального образования в странах Европейского союза; определение основных концептуальных идеи и международных тенденций в развитии технологий профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов; исследования организации социальной работы и поддержки «мобильных» студентов в профессиональных учебных заведениях стран с развитой рыночной экономикой в современных

условиях; определение педагогических основ и концептуальных позиций зарубежных ученых применительно к практике социальной работы с молодежью, которые могут иметь значение и быть использованы при анализе и решении социально-образовательных проблем в России в период реформ; создание Концепции построения международного сотрудничества как фактора развития образовательной среды профессионального учебного заведения, и разработка научно-методических рекомендаций по его развитию; проектирование ведущих направлений интегративного взаимодействия систем профессионального образования России и стран Евросоюза, включающих в себя внедрение инвариантных образовательных ценностей и идеалов; концептуальное обеспечение синхронных изменений в развитии систем профессионального образования; компаративный анализ, экспертиза и распространение зарубежного опыта как первостепенного приоритета в создании единого пространства профессионального образования и международного рынка образовательных услуг и другие исследования [2;3].

Коллектив лаборатории объединил специалистов высокой квалификации: докторов педагогических наук А.М. Белякина, О.Н. Олейникову, Е.М. Галишникову, А.Р. Масалимову, А.В. Фахрутдинову, кандидатов педагогических наук Р.Г. Сахиеву, А.В. Татьянчикову, Л.А. Шибанкову и других сотрудников. Лабораторией были установлены деловые контакты с учеными-специалистами в области профессионального образования, социальной работы и социального воспитания из США, Великобритании, Франции, Германии, Италии, Турции, КНР. Сотрудники лаборатории вместе с Институтом активно участвовали в международных проектах и программах, таких как Фулбрайт, Muskie/FSA, RSEP, DAAD и другие программы. Постоянные контакты с ведущими экспертами по теории и практике модернизации образования, организации социального воспитания и социокультурной деятельности в современных условиях дали возможность переосмыслить наработки и выводы предыдущих компаративных исследований, адаптировать понятийно-терминологический аппарат профессионального образования и социально-педагогической деятельности в открытом социуме, включая тезаурус профессионализации конкурентоспособных специалистов в условиях глобализации и интеграции.

В октябре 2013 г. были объявлены официальные результаты VI конкурса

Программы TEMPUS-IV, охватывающей все страны Восточной Европы, Средней Азии, Западных Балкан, Средиземноморья в партнёрстве с европейскими университетами. В результате отбора Европейской комиссией для финансирования был рекомендован 171 проект для всех стран-партнёров, включая 28 новых проектов с участием российских вузов и научных учреждений. ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО в составе российско-европейского консорциума выиграл международный Грант по крупному сетевому корпоративному проекту TEMPUS-IV «Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и воспитание толерантности в России» (“ALLMEET”) www.allmeet.org.

В состав международного консорциума вошли известные европейские университеты, в частности Болонский университет (Грантодержатель), Университет Глазго (Шотландии), Лиссабонский университет; среди российских партнеров - крупные отечественные университеты, такие как Сибирский Федеральный университет, Северный (Арктический) федеральный университет, Московский городской педагогический университет и Марийский государственный университет. В состав консорциума входят также и представители Республики Татарстан – Набережночелнинский Институт Казанского (Приволжского) федерального университета и Межрегиональное добровольческое движение «Волонтер».

В рамках проекта разрабатываются поликультурные образовательные «Платформы» в регионах, где находятся университеты, и внедряются инновационные образовательные программы в соответствии со стандартами Болонского соглашения для профессионального образования и самореализации представителей целевых (маргинальных) групп населения, лиц с особыми нуждами, мигрантов, а также иностранной рабочей силы.

Несомненно, опыт вузов и Центров профессионального образования Италии, Великобритании, Голландии и Португалии служат определенной методологической основой для проекта, который реализуется в течение трех лет (2014 – 2016 г.г.) с учетом региональных потребностей каждого российского партнера, специфики российских федеральных образовательных стандартов и все более глобализирующегося рынка труда и образовательных услуг. Наш Институт является координатором российских участников

консорциума и совместно с Болонским университетом осуществляет управление Проектом [3;6].

Несомненно, исследования международного образовательного опыта важны не для механического заимствования тех или иных общественных парадигм и доктрин, а, прежде всего, для осмысления естественных явлений взаимодействия, взаимообогащения все еще существенно различных и во многом искусственно разобщенных социально-образовательных систем, поиска работоспособных механизмов стимулирования интеграционных процессов. Одновременно укажем, что есть определенные риски и полярные точки зрения по отношению внедрения международного опыта – от его полного игнорирования до излишней переоценки и даже

абсолютизации отдельно понравившихся идей, часто отдаленных от нас в пространстве и во времени. Несомненно, обе эти позиции полярны. Необходимо отвергнуть старые предубеждения и новые стереотипы, относящиеся к нашим зарубежным коллегам, оценить их реальные успехи в области обучения и воспитания и уяснить для себя, в чем именно следует идти другими путями. На это обращают внимание и сами зарубежные специалисты (В. Девор, Б. Лэгей, В. Поллард и др.), которые призывают не копировать опыт стран Евросоюза или США, а более глубоко разобраться в нем, чтобы общие тенденции модернизации профессионального образования в мире нашли адекватное отражение в национальной практике и, тем самым, обогащались мировая теория и практика реформирования всех уровней образования.

Литература:

1. Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков / Б.Л. Вульфсон. - М., 2006.

2. Трегубова Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г. Исследования зарубежного опыта реформирования профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции / Т.М. Трегубова, А.Р. Масалимова, Р.Г. Сахиева // Казанский педагогический журнал. - 2008. - № 8. - С. 77-84.

3. Трегубова Т.М. Проект «Болонская тетрадь» как инновационный механизм модернизации высшего образования в условиях его глобализации и

интернационализации / Т.М. Трегубова // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». - 2011. - № 4. - С. 166-173.

4. Dewey J. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. N.Y., 2014.

5. Theories and Methods in Comparative Education // Ed. by J. Schriver and B. Holmes. Frankfurt on Main, 2009.

6. Holmes B. Comparative Education: Some Considerations of Method. - L., 2011.

Сведения об авторе:

Трегубова Татьяна Моисеевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: tmtreg@mail.ru

Data about the author:

T. Tregubova (Kazan, Russia), Doctor of pedagogical sciences, professor, Senior researcher of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, e-mail tmtreg@mail.ru



СТАНОВЛЕНИЕ КАЗАНСКОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

П.Н. Осипов

Аннотация. 40 лет назад в Казани был открыт НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР. За эти годы институт несколько раз менял свое название, неизменным остается одно – научная разработка фундаментальных и прикладных проблем профессиональной педагогики. Здесь выросла большая научная школа, «выпускники» которой успешно трудятся сегодня в различных вузах и городах страны. Автор статьи за 30 лет работы здесь прошел путь от младшего до главного научного сотрудника; более 10 лет был ученым секретарем; внёс существенный вклад в организацию и становление института. О том, как это было, он и пишет в своей статье. Несомненно, она будет интересна всем, кто так или иначе связан с Институтом.

Ключевые слова: НИИ профтехпедагогики АПН СССР, профессиональная педагогика, казанская научная школа, С.Я. Батышев, М.И. Махмутов, Г.В. Мухаметзянова.

THE RISE OF KAZAN SCHOLARLY TRADITIONS IN PROFESSIONAL PEDAGOGY

P. Osipov

Abstract. 40 years ago a scientific research institute in professional and technical vocational pedagogy was established in Kazan under the auspices of the Soviet Union Academy of Education. In the years to come, the institute changed its name several times; the questions under investigation, however, have always remained the same, fundamental and applied problems of professional pedagogy. The institute has rich scholarly traditions; the researchers from this institute successfully work in different institutes and cities of our country. The author of the paper had worked at this institute for 30 years, rising from a junior researcher to the chief researcher. He had worked as the academic secretary of the institute for 10 years and contributed greatly to its development and growth. The paper describes his experience. The paper will be interesting for the people connected to the institute.

Keywords: scientific research institute in professional and technical vocational pedagogy under the auspices of the Soviet Union Academy of Education, professional pedagogy, Kazan scholarly traditions, S.Ya. Batyshev, M.I. Makhmutov, G.V. Mukhametzyanova.

Идея создания института принадлежала академику Сергею Яковлевичу Батышеву, основателю нового направления в педагогической науке – профессиональной педагогики [8]. Чем была обусловлена необходимость нового института в Казани? Госпрофобр СССР имел свой ведомственный институт профтехобразования в Ленинграде, у которого имелась хорошая база, а главное – кадры.

В то время в нашей стране было обязательное восьмилетнее образование. А в 1972 году ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли решение о переходе на всеобщее среднее образование. Но большинство выпускников восьмых классов, не желая дальше учиться в школе, уходили в профтехучилища или техникумы, которые не обеспечивали его. Развитие отечественного производства по законам научно-технического прогресса, особенно таких его ведущих отраслей, как машиностроение и нефтехимия, требовало новых рабочих и техников, способных обеспечить это. Так и возникла идея среднего

всеобщего, суть которой состояла в том, чтобы охватить им всех подростков, в каких бы типах учебных заведений они не учились.

Руководством страны было принято решение о создании на месте двухгодичных ПТУ трехгодичных средних профессионально-технических училищ (СПТУ), призванных обеспечить и профессиональную подготовку, и среднее образование. Довольно слабый контингент СПТУ за три года обучения должен был освоить двухлетнюю программу средней школы и одновременно двухлетнюю программу профтехучилища. На пути к обеспечению этого было немало проблем, требующих своего решения, участия ученых. Учитывая, что проблема среднего всеобщего образования имела для страны и социально-экономическое, и политическое значение, для её решения Постановлением правительства и был открыт новый институт в составе Академии педагогических наук.

А первым директором нового академического института был назначен министр просвещения ТАССР Мирза Исмаилович Махмутов, который некоторое

время совмещал две эти должности. Институтом он руководил 17 лет. Кстати, 2016 год – не только год 40-летия Института, но и 90-летия академика М.И. Махмутова. В связи с этой отмечаемой датой был издан специальный номер электронного научно-методического журнала «Kazanobg.ru», в котором те, кто с ним в разные годы работал, кто хорошо его знал, поделились своими воспоминаниями об этом удивительном ученом, педагоге, человеке, в том числе и как о директоре [6;7].

Под новый институт было передано два небольших старых здания в центре Казани. Работавшая тогда председателем республиканского комитета профтехобразования Ф.Ш. Илялова сделала все необходимое, чтобы уже в январе 1976 года помещение на ул. Ленина, 10 было готово к приему сотрудников. Однако в нем не было ни столов, ни стульев. Собирали все, как говорится, с миру по нитке. Через 10 лет институт переехал в большое красивое здание на ул. Исаева, 12, переданное ему уже Госкомитетом СССР по профтехобразованию.

С М.И. Махмутовым мы познакомились в сентябре 1975 года, после принятия правительственного решения об открытии в Казани НИИ профтехпедагогики АПН СССР. Вместе с будущим первым его заместителем по научной работе Эриком Ильясовичем Аухадеевым мы приступили к разработке планов института. В то время мы проводили большую работу по профориентации школьников и адаптации молодежи на производстве на базе одного из крупнейших предприятий города – моторостроительного производственного объединения, буквально жили в школах и производственных цехах, мечтали о развитии научных исследований в области профессиональной педагогики. А учитывая, что я хорошо владел машинописью, мне пришлось собственноручно печатать все планы готовящегося к открытию института. Тогда в эти планы мало кто был посвящен. Открытие института состоялось несколько позднее – в начале 1976 года.

В конце декабря 1975 года вместе с Э.И. Аухадеевым (тогда он заведовал кафедрой и был деканом в пединституте) за счет своих хоздоговорных средств, которых у нас было достаточно, мы поехали в командировку в Киев, на Всесоюзную научно-практическую конференции, посвященную проблемам профессионально-технического образования. Именно здесь М.И. Махмутов представил нас как первых сотрудников НИИ профтехпедагогики АПН СССР академику С.Я.

Батышеву. Постоянно находящийся в центре внимания, окруженный весьма солидными людьми, он, тем не менее, живо интересовался нашими исследованиями, планами, одобрял их, радовался тому, что институт уже набирает кадры.

Здесь же тогда мы познакомились и с кандидатом психологических наук Р.Х. Шакуровым. Будучи выпускником Казанского университета, он мечтал перебраться в Казань, М.И. Махмутов поручил нам побеседовать с ним, выяснить, чем тот может быть полезен в новом институте. Дело в том, что научные интересы Р.Х. Шакурова были далеки от профессиональной педагогики, он был известным специалистом в области управления школой.

С марта 1976 года начался второй казанский период научной деятельности Р.Х. Шакурова. М.И. Махмутов пригласил его в качестве заведующего лабораторией и заместителя директора по научной работе. Здесь Р.Х. Шакуров провел большой цикл исследований социально-психологических проблем внутриучилищного управления. В 1989 году на первых же свободных выборах в АПН его избрали академиком, минуя ступень члена-корреспондента [10].

Первое время мы работали на своих основных местах, Мирза Исмаилович – в министерстве просвещения, мы с Э.И.Аухадеевым – у себя, в пединституте, на кафедре. Встречались и в Кремле, в министерстве, и на Ленина, 10. С 1 февраля институт уже работал. Собеседование с первыми научными сотрудниками, как и первое заседание ученого совета, проходили в кабинете министра просвещения с участием академика С.Я. Батышева.

Как вспоминает сам М.И. Махмутов, свободных специалистов в Казани почти не было. Из разных учреждений города «перетянули»: Л.А. Воловича из консерватории; первый ученый секретарь И.К. Валиуллин и ряд других технических работников пришли вместе с ним из министерства; А.З. Шакирзянов приехал из Бугульмы [4]. На работу и на учебу в институт приглашались специалисты и практики со всей страны. Например, В.Н. Зубков приехал с Сахалина; будущий член-корреспондент Н.М. Таланчук – из Иркутска; кандидаты наук О.С. и Т.Б. Гребенюки, В.С. Безрукова из Курска; учитель физики, ныне также член-корреспондент РАО Г.И. Ибрагимов – из Махачкалы.

В первый же год открытия института М.И. Махмутов добился выделения для сотрудников

20 квартир, и в последующие годы квартиры регулярно выделялись. Добился он и выделения земли под коллективное садоводство.

Со временем институт насчитывал более 150 научных и технических работников, в его структуре было три отдела, 15 научных лабораторий, расположенных не только в Казани, но и в Москве, Таллине, Минске, Ленинграде, Куйбышеве (Самара).

Как руководитель НИИ М.И. Махмутов умело определял наиболее важные и перспективные направления исследований в профессиональной педагогике и дидактике, направлял коллектив на их разработку. Тематика НИР института была целенаправленной – общее среднее образование в средних профтехучилищах. Разработка содержания и процесса обучения осуществлялась на основе имеющихся идей М.И. Махмутова, единственного в то время в институте доктора наук.

Основными направлениями исследований в первое время были темы, связанные с его исследованиями по активизации познавательной деятельности учащихся (проблемное обучение, методы обучения, урок). Они получили дальнейшее теоретическое развитие. Была научно обоснована новая структура урока как основной формы организации обучения в школе и СПТУ; разработаны новые схемы (правила) планирования урока и его анализа. Экспериментальное подтверждение получила разработанная М.И. Махмутовым теория методов проблемного обучения. В московских издательствах вышли из печати солидные монографии «Современный урок» М.И. Махмутова, получившая высшую премию АПН СССР (Премия имени Н.К. Крупской), «Межпредметные связи в ПТУ (М.И. Махмутов и А.З. Шакирзянов), «Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся СПТУ» О.С. Гребенюка, «Формы и методы общеобразовательной подготовки и воспитания учащихся средних профтехучилищ (коллектив авторов) и др.

Научной заслугой Института стала большая работа по ключевой для профтехобразования проблеме взаимосвязи и интеграции общего и профессионального образования (М.И. Махмутов, И.Я. Курамшин, А.А. Кирсанов, В.С. Безрукова и др.). Учеными института была обоснована логика взаимосвязи общеобразовательных знаний с техническими; найдены дидактические и методические условия интеграции общеобразовательных знаний по физике, математике, химии с техническими знаниями в курсах материаловедения,

технологии машиностроения, электротехники. Это стало обоснованием сокращения объема каждого предмета без ущерба для количества усваиваемых фундаментальных и прикладных понятий, дало возможность сжать материал программ, не уменьшая объема знаний. В итоге стало возможным перейти к новым принципам составления программ для СПТУ и решения их двуединой задачи.

В первые же годы существования институту было поручено задание Госкомитета СССР по науке и технике на разработку психолого-педагогических основ наставничества, для чего была создана специальная научная лаборатория. Уже в июне 1977 года на базе института была проведена Всесоюзная научно-практическая конференция, к которой были изданы материалы в 2 томах. Конференция послужила мощным импульсом для дальнейшего развития наставничества. Очень быстро оно получило массовый размах и стало одним из важнейших социальных институтов. В 1981 году в московском издательстве «Советская Россия» вышла наша книга «Педагогика наставничества».

В 80-е годы существенным вкладом в науку было исследование О.С. Гребенюком проблемы мотивации и стимулирования учения учащихся СПТУ; разработка им рекомендаций для практики.

В созданной с большими усилиями лаборатории компьютерного обучения были успешно разработаны и изданы в Москве первые учебные пособия по компьютерному обучению курса химии (Д.М. Шакирова).

Большой общественный резонанс имели теоретико-прикладные исследования в области эстетического воспитания учащихся (Л.А. Волович), социальной психологии (Р.Х. Шакуров, Б.С. Алишев, М.Г. Рогов). Активно продолжались исследования по проблеме наставничества (Н.М. Таланчук, П.Н. Осипов, А.В. Пивоваров) как форме воспитательной работы с молодыми рабочими на производстве.

Большая работа проводилась по установлению связи с практикой, сотрудники активно проводили Всесоюзные конференции в крупных городах (Москва, Ростов-на-Дону, Харьков и другие). Всюду собирались большие аудитории.

В 1981 - 1985 гг. исследования ученых Института были сосредоточены вокруг двух основных проблем: дидактика и методика преподавания общеобразовательных предметов в средних профтехучилищах и совершенствование воспитания учащихся. В этот период были сформулированы психолого-

педагогические и дидактические основы преемственности и профнаправленности в обучении (А.А. Кыверялг, А.В. Батаршев, Ю.С. Тюнников и др.); выявлены оптимальные формы и методы воспитания у учащихся устойчивого интереса к избранной профессии в процессе производственного обучения (А.А. Вайсбург, В.Н. Зубков); деятельности ученических общественных организаций и органов самоуправления (М.И. Рожков, Т.М. Трегубова).

В 80-х годах в институте была выдвинута оправдавшая себя идея новых типов профессиональных учебных заведений со ступенчатой подготовкой; идея внедрения зарубежного опыта профессиональной подготовки; заключено соглашение о сотрудничестве с Американской ассоциацией общинных колледжей; обеспечено участие ученых в работе международных конференций (М.И. Махмутов, Д.М. Шакирова).

В период с начала 1986 по 1990 гг. дальнейшее развитие получила проблема взаимосвязи. В центре внимания исследований были две темы: «Методологические основы взаимосвязи общего и профессионального образования (руководитель академик М.И. Махмутов) и «Теория целостного процесса обучения в средних профтехучилищах» (руководители – член-корр. РАО А.А. Кирсанов, к.п.н. О.С. Гребенюк). В области процесса обучения появилась одна из первых работ по педагогическим технологиям в средней профессиональной школе, в которой была предложена целостная классификация педагогических технологий (руководитель, ныне член-корреспондент РАО Г.И. Ибрагимов).

Большое внимание уделялось методике преподавания курсов химии (И.Я. Курамшин, Л.А. Казанцева и др.), физики (А.А. Пинский, О.С. Гребенюк, В.Ф. Башарин и др.), общетехнических дисциплин (А.З. Шакирзянов, И.А. Халиуллин и др.). Были сделаны пионерские разработки, связанные с концептуальными идеями, изложенными в научных трудах и монографиях Р.Х. Шакурова, среди которых «Психология перестройки» и «Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив». Новые возможности совершенствования воспитания в системе профессионального образования открыла и синергетическая концепция воспитания, разработанная Н.М. Таланчуком; более чем 500 учебных заведениях России внедрили ее в воспитательный процесс.

М.И. Махмутов вместе с С.Я. Батышевым, который был академиком-секретарем Отделения

профессионального образования АПН и почти четверть века членом ВАК, приложили немало усилий для открытия в институте диссертационного совета, в котором могли бы защищать свои работы специалисты, работающие в области профессионального образования, профессиональной педагогики. В институте довольно скоро появилась своя аспирантура.

Полным ходом в совете шли публичные защиты докторских и кандидатских диссертаций. Причём, они действительно носили публичный характер, проходили в актовом зале Дома учителя на Профсоюзной. Но если кандидатами наук становились свои сотрудники, то докторами – приезжие. Поэтому М.И. Махмутов приложил немало усилий для открытия в институте докторантуры. Это произошло в 1989 году.

За годы функционирования диссертационного совета в нем защитились аспиранты и соискатели из многих регионов России, в том числе из Москвы, Екатеринбурга, Оренбурга, Саранска, Йошкар-Олы, Перми, Тюмени, Томска и др. В числе защитившихся здесь докторов педагогических наук ставшие впоследствии академиками РАО: М.Н. Берулава, Б.С. Гершунский, В.С. Леднев, А.М. Новиков; членами-корреспондентами РАО: В.М. Медведев, Е.Г. Осовский, Н.М. Таланчук, профессорами: В.С. Безрукова, Л.И. Гурье, И.Я. Курамшин, Ю.А. Кустов, Т.Ю. Ломакина, О.Н. Олейникова, М.И. Рожков, Т.М. Трегубова, Ю.С. Тюнников, Н.К. Чапаев, Н.А. Читалин, М.А. Чошанов, Н.Е. Эрганова и многие другие известные сегодня в стране ученые. Здесь выросла большая научная школа, «выпускники» которой успешно трудятся сегодня в различных вузах и городах страны, в том числе и в Казани.

Параллельно с задачами обеспечения системы профессионально-технического образования необходимо было исследовать, разрабатывать и распространять научные идеи и в рамках системы среднего профессионального образования. Еще до наступления 1990-х годов соответствующий круг проблем был введен в тематику института, а в 1990 - 1995 годы они получила свое гармоничное развитие.

В 1990 г. институт был преобразован в Научно-исследовательский институт среднего специального образования Академии педагогических наук СССР (НИИ ССО АПН СССР), а в 1992 – в Институт среднего специального образования Российской академии образования (ИССО РАО); его директором стала Гузел Валеевна Мухаметзянова, ранее заведовавшая кафедрой гуманитарного

образования Казанского технологического университета.

В трудные 90-е годы ей удалось не только сохранить институт, но и придать ему новое направление. Одним из первых и главных её шагов на посту директора НИИ стало создание на его базе в 1993 году учебного заведения – Казанского социально-юридического института (ныне – «Академия социального образования (КСЮИ)»), президентом которого она была в последующие годы.

Гузель Валеевна оказалась прекрасным организатором науки и образования. Созданный ею уникальный научно-образовательный комплекс – «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО – Академия социального образования (КСЮИ), в котором осуществляется подготовка специалистов с высшим образованием, а также научных кадров по педагогическим и психологическим наукам, стал, по сути, первым подобным научно-образовательным комплексом в России.

Вот как объясняла она сама необходимость создания при НИИ вуза: «Институт, который мы создали, нам нужен был именно для того, чтобы выжить. Это хорошая экспериментальная база. Люди, которые занимаются педагогической наукой, обязательно должны заниматься образовательной деятельностью. Раньше, анализируя отчеты научных сотрудников, я часто ловила себя на мысли, что они далеки от педагогической практики... Конгломерат в виде научного и учебного заведений – это то, что нам сегодня нужно» [5, с.8]. Время подтверждает прогностичность и жизненность этого её убеждения.

Глядя на руководимые ею в те годы коллективы (сотрудники исправно получали зарплату, чего не было во многих бюджетных организациях), создавалось впечатление, что они не столько выживают, как это делали многие в 90-е, сколько развиваются. Это ли не предмет гордости?

Г.В. Мухаметзянова вошла в историю татарского народа как первая женщина и, на сегодняшний день, единственная представительница татарского народа в России, ставшая академиком РАО. Её труды стали существенным вкладом в разработку проблем теории и методологии профессионального образования, эстетического воспитания, социальной педагогики, гуманизации и гуманитаризации различных звеньев системы образования. Вот как пишет о ней в предисловии к трехтомному изданию её трудов член-корреспондент РАО Г.И. Ибрагимов, многие

годы бывший её заместителем по научной работе:

«Гузель Валеевна Мухаметзянова относится к плеяде ученых, обладающих яркими творческими способностями, обширными и глубокими знаниями, богатым практическим опытом, талантом организатора научно-исследовательской работы и отличающихся широтой и многосторонностью научных интересов. Ее исследования концентрируются на таких актуальных проблемах, как теоретико-методические основы развития профессионального образования, проектирование региональных образовательных систем, научное прогнозирование развития профессионального образования, психолого-педагогические и культурологические основы гуманизации и гуманитаризации средней профессиональной и высшей школы, интеграция профессиональной и социальной подготовки специалиста, формирование национального самосознания и нравственное развитие молодежи» [1, с.3-4].

Характерной чертой Г.В. Мухаметзяновой как руководителя всегда было стремление поддержать оригинальность мыследеятельности подчиненных, желание способствовать их научному восхождению. Она умела увлечь, повести за собой.

В 1995 году Гузель Валеевна поддержала идею издания своего журнала, который имел двойное название «Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал». Поскольку в Москве начали выходить журналы, в названиях которых также было «Профессиональное образование», позднее решили оставить только «Казанский педагогический журнал». С первых его выпусков в журнале публиковали свои статьи ведущие ученые страны – академики РАО С.Я. Батышев, Б.С. Гершунский, М.И. Махмутов, Г.В. Мухаметзянова, Н.Д. Никандров, Р.Х. Шакуров и другие известные профессора.

С середины 90-х годов методологические и теоретические проблемы среднего профессионального образования сосредоточились вокруг тематики, связанной с регионализацией образования. Основные результаты в этом направлении состояли прежде всего в разработке методологических и теоретических основ регионализации среднего профессионального образования (цели, принципы, условия, критерии), которые нашли отражение в работах академика РАО Г.В. Мухаметзяновой «Региональные аспекты управления средним профессиональным образованием»; «Управление региональными

аспектами среднего профессионального образования» и др. Работы в области методологии и теории регионализации среднего профессионального образования, проводившиеся в Институте в 90-х годах, были в определенной мере «пионерскими» и заложили основу для продолжения исследований на новом уровне и в изменившихся условиях.

Благодаря неутомимой энергии обоих директоров, институт поддерживал дружеские и деловые связи с научными учреждениями РАО, АНТ, Министерствами образования РТ и РФ, Министерством РТ по делам детей и молодежи, другими министерствами и ведомствами, ведущими вузами страны. Осуществлялись постоянные контакты с учеными-специалистами в области профессионального образования из США, Великобритании, Франции, Германии, КНР.

Характерной особенностью института все годы его существования является тесная связь с практикой, осуществляемая на разных уровнях – федеральном, региональном, отдельных образовательных организаций и предприятий. В 2005 г. за научно-методическое обеспечение среднего профессионального образования группа ученых института во главе с академиком РАО Г.В. Мухаметзяновой удостоена премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Институт – это прежде всего люди, именно они создают его имидж. Нет возможности в одной статье назвать каждого, кто внес свой вклад его в становление. В определенной мере это было сделано к 30-летию института [2]. Анализ трудов многих ученых института со знанием дела дан также в капитальном монографическом труде историка образования профессора Р.В. Шакирова, который также многие годы работал здесь [11].

С Казанью связан значительный период жизни А.М. Новикова [9]. Он тоже защитил здесь докторскую диссертацию, неоднократно бывал потом и как академик-секретарь базового Отделения профессионального образования РАО, и как член диссертационного совета, и как оппонент, и как один из ведущих (приглашенных) докладчиков проводимых в Казани международных научных школ. Как и С.Я. Батышев, он оказал содействие в профессиональном становлении многим ученым, работающим сегодня в Татарстане, и они благодарны ему.

Многие годы (1981 – 1994гг.) заместителем директора по научной работе был академик РАО А.А. Кирсанов. В 1994 году в связи с открытием в Казанском государственном технологическом

университете Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы Поволжья и Урала он был назначен его директором и стал основоположником казанской научной школы инженерной педагогики [3]. Вместе с ним на работу перешли доктора педагогических наук И.Я. Курамшин и Л.И. Гурье, доктор психологических наук М.Г. Рогов. Благодаря их усилиям появился самый крупный в РФ Центр инженерной педагогики, головной в регионе по проблемам подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов. Здесь осуществляются комплексные научные исследования по проблемам теории и методики профессионального образования, включенные в координационные планы Академии наук РТ и Российской Академии Образования. На базе Центра с 1996 г. функционируют докторантура, аспирантура и специализированный совет Д212.080.04 по специальностям 13.00.02 «Теория и методика обучения химии» и 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Сегодня в КНИТУ трудится немало ученых, чье профессиональное становление проходило в НИИ профтехпедагогики АПН СССР (Г.И. Ибрагимов, П.Н. Осипов, А.Р. Тузиков, Г.Ф. Хасанова и др.). Только на одной кафедре социальной работы, педагогики и психологии (кстати, созданной и многие годы возглавляемой Г.В. Мухаметзяновой) сегодня успешно трудятся четыре доктора педагогических наук (Н.Ш. Валеева, Р.Р. Исакова, М.И. Надеева, Г.Б. Хасанова). Ученица Гузел Валеевны Р.И. Зиннурова сегодня возглавляет Институт управления инновациями.

Научно-педагогической общественности хорошо известны имена Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина, Н.Б. Пугачевой (Казанский архитектурно-строительный университет), Е.В. Муравьевой (КНИТУ-КАИ), П.П. Терехова, Л.В. Карцевой (Казанский университет культуры и искусств), С.А. Днепра, Н.К. Чапаева, Н.Е. Эргановой (Уральский профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург) и многих других, чье профессиональное становление связано с созданным 40 лет назад в Казани НИИ профтехпедагогики.

Можно с уверенностью сказать, что институт за эти годы стал надежной базой для развития исследований в области профессиональной педагогики, проводимых сегодня во многих вузах как Казани, так и страны. Именно с его появлением и развитием стало возможным становление признанной сегодня в стране казанской научной школы профессиональной педагогики.

Литература:

1. Ибрагимов Г.И. Слово об авторе / Г.И. Ибрагимов // Мухаметзянова Г.В. Вопросы общей и профессиональной педагогики: Избранные педагогические труды: в 3-х т. Т.1 / Г.В. Мухаметзянова. - Казань: Магариф, 2005. - 416 с.

2. Институт педагогики и психологии профессионального образования. 1976-2006; сост. – д.п.н., проф. П.Н.Осипов. - Казань, 2006. - 46 с.

3. Кондратьев В.В. А.А. Кирсанов как основоположник казанской научной школы инженерной педагогики / В.В. Кондратьев // Управление устойчивым развитием. - 2016. - № 1. - С. 89-96.

4. Махмутов М.И. Новые шаги профессиональной педагогики / М.И. Махмутов // Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. - 1995. - № 1. - С. 10-16.

5. Мухаметзянова Г.В. Педагогика – мое призвание / Г.В. Мухаметзянова // Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. - 1998. - № 3. - С. 6-13.

6. Осипов П.Н. Махмутов как директор академического института / П.Н. Осипов //

Kazanobr.ru: Электронный научно-методический журнал. - 2016. - № 13. - С. 36-41.

7. Осипов П.Н. Первый академик – педагог Татарстана (к 90-летию со дня рождения Мирзы Исмаиловича Махмутова) / П.Н. Осипов // Управление устойчивым развитием. - 2016. - № 2. - С. 91-97.

8. Осипов П.Н. Роль С.Я. Батышева в становлении казанской научной школы профессиональной педагогики / П.Н. Осипов // Управление устойчивым развитием. - 2015. - № 1. - С. 88-92.

9. Осипов П.Н. Педагог по образованию, педагог по призванию / П.Н. Осипов // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2014. - № 3. - С. 15-21.

10. Осипов П.Н. От учителя – до академика: К 80-летию академика РАО Р.Х. Шакурова // Вестник Казанского технологического университета. - 2010. - № 12. - С. 30-32.

11. Шакиров Р.В. Казанская педагогическая школа во второй половине XX века / Р.В. Шакиров. - Казань: Изд-во «Матбугат йорты», 1999. - 528 с.

Сведения об авторе:

Осипов Петр Николаевич (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: posipov@rambler.ru

Data about the author:

P. Osipov (Kazan, Russia), Doctor of Science in Education, Full Professor, Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: posipov@rambler.ru



КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ – ОПЫТ В НАУКЕ И ВО ВРЕМЕНИ

В.А. Фокин

Аннотация. В статье описан опыт научного сотрудничества автора с Казанским НИИ (Институтом ФГБНУ «ИППСП») по разным направлениям: профессиональная педагогика, сравнительная педагогика, социальная педагогика, социальная работа, подготовка социальных работников, геронтология.

Ключевые слова: научное сотрудничество, профессиональная педагогика, сравнительная педагогика, социальная педагогика, социальная работа, подготовка социальных работников, геронтология.

COMPLEX RESEARCH OF PEDAGOGICAL PROBLEMS – EXPERIENCE IN SCIENCE AND IN TIME

V. Fokin

Abstract. In article experiment of a scientific cooperation of the author with the Kazan scientific research institute (Institute of FGBNU "IPSP") in the different directions is described: professional pedagogics, comparative pedagogics, social pedagogics, social work, training of social workers, gerontology.

Keywords: scientific cooperation, professional education, comparative pedagogic, social pedagogic, social work, training of social workers, gerontology.

В сентябре 1976 году автор этой статьи поступил в аспирантуру НИИ общих проблем воспитания АПН СССР (г. Москва) после работы заместителем директора по учебно-воспитательной работе среднего ПТУ г. Тулы, в выборных комсомольских органах региона. Темой исследования была определена проблема форсирования нравственного сознания и поведения учащихся среднего профтехучилища в деятельности комсомольской организации. Работа над диссертацией, которую автор успешно защитил в декабре 1979 года, позволила ему изучить материалы и результаты научной деятельности многих практиков, исследователей и научных коллективов.

В те годы аспиранты имели возможность ездить в научные командировки в регионы, где проводились интересные исследования по интересующим их проблемам. Так в 1978 году состоялось знакомство автора с академиком М.И. Махмутовым, директором НИИ Профтехпедагогики АПН СССР и сотрудниками руководимого им института, которые интенсивно исследовали педагогические проблемы профтехпедагогики. Кроме этого, живя 3 года в общежитии АПН, автор познакомился с аспирантами из Казани. В частности, старостой аспирантского коллектива в общежитии был Ильгизар Халиуллин, а в научной лаборатории НИИ общих проблем воспитания проводил исследование аспирант Михаил Рожков. На международном семинаре аспирантов АПН СССР и АПН ГДР в 1978 году в Тирасполе автор

познакомился с Петром Осиповым. Все они впоследствии стали ведущими научными сотрудниками НИИ профтехпедагогики АПН СССР. В эти годы определилось и первое направление научного сотрудничества автора с коллегами из Казанского НИИ – нравственное воспитание учащихся профтехшколы. Автор неоднократно совместно работал с сотрудниками научных лабораторий Казанского НИИ, руководимых профессорами Л. Воловичем, Н. Таланчуком, А. Вайсбургом и др. Результатом этой совместной деятельности стало участие и в научно-практических конференциях в Казани, и публикация статей [1-6].

В 1990 году автор принимал активное участие в проведении Всесоюзного Сбора «Сбор-90», собравшего участников – активистов ученического самоуправления учебных заведений профтехобразования. Организаторами Сбора, его модераторами стали М. Рожков, Т. Трегубова и многие другие сотрудники НИИ, с которыми автор сотрудничал по проблемам деятельности общественных организаций в системе профтехобразования. Это было второе большое направление научного сотрудничества – развитие ученического самоуправления, воспитательной работы в учебных заведениях системы профтехобразования [7;8].

В августе 1991 года, как известно, произошли радикальные изменения в политической, экономической и общественной жизни страны. Изменилась и направленность исследований автора, который сконцентрировал их на изучении

проблем социальной педагогики и социальной работы (третье направление). Многие коллеги НИИ (Т.М. Трегубова, В.Ш. Масленникова и др.) стали исследовать проблемы социально-педагогической и социальной работы в профтехшколе. В это время выходят многочисленные статьи автора, в том числе и в Казани, по проблемам социальной педагогики и социальной работы. В 1998 году он участвует вместе с большой группой казанских коллег, возглавляемой директором Института, академиком РАО профессором Г.В. Мухаметзяновой, во Всемирном конгрессе международной федерации социальных работников и международной ассоциации школ социальной работы (г. Иерусалим, Израиль) [9-12].

Знание иностранных языков позволило автору статьи подключиться к изучению проблем сравнительной педагогики и социальной работы (четвертое направление), которое эффективно проводилось и проводится в Институте педагогики и психологии профессионального образования под руководством проф. Т. Трегубовой. Мы вместе участвовали и продолжаем участвовать в изучении проблем социальной работы в США, ФРГ, Великобритании, Италии и других странах, в проектах Темпус, ТАСИС, Тюнинг и др. В нулевые годы XXI века автора все больше интересовали вопросы подготовки кадров социальных работников за рубежом. Эти проблемы находились и находятся в центре внимания исследователей-коллег из Казанского НИИ, что позволяет объединить наши усилия и по этому направлению [13;14].

Социальная работа многогранна, и ученые Татарстана живо откликаются на решение актуальных проблем, которые ставит перед ними практика. Например, мы активно сотрудничаем в решении насущных вопросов социальной работы с жертвами катастроф, здоровьесформирующего образования и др. (пятое направление). Плодотворно мобилизует научный коллектив

НИИ на это нынешнее руководство института, возглавляемого членом-корреспондентом РАО, профессором, Ф.Ш. Мухаметзяновой [15-17].

Отдельным направлением научного сотрудничества в педагогических исследованиях можно назвать участие автора и коллег из Казани в работе с аспирантами и соискателями: организация их исследования в различных регионах, оппонирование, рецензирование как ведущего учреждения, подготовка публикаций в журналах, в том числе, и включенных в список ВАК, и др.

Последним в списке направлений, но не последним в тематике совместных исследований научных проблем, хотелось бы назвать разработку вопросов геронтологии – науки о старении. В последние годы социально-геронтологическая проблематика особенно интересует не только автора, но, как он убедился, и коллег из НИИ. Нашли мы взаимный интерес в изучении использования информационно-коммуникационных технологий в социальной работе и в подготовке кадров [18;19].

Завершая статью, хотелось бы подчеркнуть, что многие ученые-педагоги пытаются определить, что такое комплексное изучение педагогических проблем. Можно давать различные определения того, что это такое, но, по нашему мнению, все направления, представленные выше, и дают иллюстрацию того, что в конечном итоге можно назвать эффективным комплексным исследованием актуальных педагогических (и не только!) проблем, примером плодотворного сотрудничества научного коллектива и учебного заведения, отдельных исследователей на протяжении достаточно долгого времени. Хотелось бы сказать и следующее. 40-летний юбилей, что отмечает Институт в 2016 году, является и юбилеем дружбы коллег из разных уголков России. Надеемся, что это сотрудничество и дружба будут продолжаться и дальше.

Литература:

1. Фокин В.А. Формирование нравственного сознания и поведения учащихся в деятельности комсомольской организации среднего городского профессионально-технического училища: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Фокин Владимир Андреевич. - М.: НИИ общих проблем воспитания АПН СССР, 1979. - 19 с.

2. Фокин В.А. Какие они, наши учащиеся? / В.А. Фомин // Профессионально-техническое образование. - 1980. - № 6. - С. 34-36.

3. Фокин В.А. Формирование единства нравственного сознания и поведения учащихся в деятельности комсомольской профтехучилища / В.А. Фокин // Вопросы формирования всесторонне развитой личности: Материалы IX совместного семинара аспирантов и молодых ученых АПН СССР и ГДР. - Кишинев: Штиинца. - 1980. - С. 223-233.

4. Фокин В.А. Некоторые особенности воспитательного процесса в условиях среднего профтехучилища / В.А. Фокин // Советская педагогика. - 1981. - № 3. - С. 82-85.

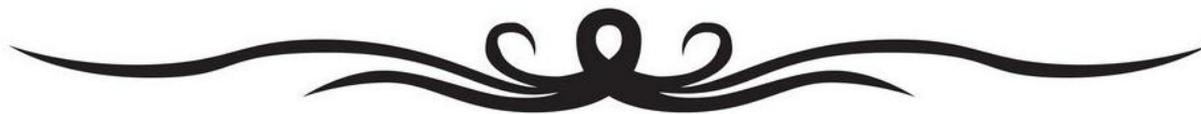
5. Фокин В.А. Вступая в ряды рабочего класса / В.А. Фокин. - М.: Знание. - 1984. - 80 с.
6. Фокин В.А. Совместная деятельность комсомольской и профсоюзной организаций СПТУ по повышению качества знаний учащихся / В.А. Фокин // Опыт и методика работы по воспитанию социальной активности учащихся профтехобразования. - Казань. - 1986. - С. 49-56.
7. Фокин В.А. Особенности воспитательной работы в среднем профессионально-техническом училище / В.А. Фокин // Методика воспитательной работы. - М.: Просвещение. - 1989. - С. 316-334.
8. Фокин В.А. Особенности воспитательного влияния на учащихся общественных организаций профтехучилища / В.А. Фокин // Творческое использование педагогического наследия А.С. Макаренко в воспитании будущих молодых рабочих. - М.: Высшая школа. - 1991. - С. 252-258.
9. Фокин В.А. Профессиональная подготовка социального педагога в процессе обучения / В.А. Фокин // Профессиональная подготовка социального педагога: Материалы Всероссийского семинара-совещания. - М., 1992. - С. 106-107.
10. Фокин В.А. Некоторые вопросы подготовки социальных педагогов-экологов в вузе / В.А. Фокин // Социальная работа: опыт и перспективы. - Казань. - 1995. - С. 198-203.
11. Фокин В.А., Филонов Г.Н. Личностно ориентированное воспитание: учебник / В.А. Фокин, Г.Н. Филонов // Профессиональная педагогика; под ред. С.Я. Батышева. - М.: 1997. - С. 338-347.
12. Фокин В.А. Подготовка социальных работников в посткоммунистической России: тезисы докладов на Всемирном конгрессе / В.А. Фокин // Мир и социальная справедливость. - Иерусалим. - 1998. - С. 53 (на англ. яз.).
13. Фокин В.А., Фокин И.В. Социальная работа и подготовка специалистов за рубежом. – Тула, 2005.
14. Фокин В.А., Фокин И.В. К вопросу о развитии социального образования в России / В.А. Фокин, И.В. Фокин // Образование и воспитание социально-ориентированной личности студента: отечественный и зарубежный опыт. Материалы межд. науч-практ. конф. –Казань.2005. –С.108-111.
15. Фокин В.А. Здоровьеформирующее образование пожилых людей: медико-социально-педагогические аспекты //Здоровьеформирующее образование: опыт, прогнозы, проблемы: материалы X международной научно-практической конференции. - Казань. - 2007. - С. 212-214.
16. Фокин В.А. Опыт использования супервизии в практике социальной работы и подготовке специалистов / В.А. Фокин // Модернизация профессионального образования: вопросы теории и передовой опыт. - Казань. - 2010. - С. 460-462.
17. Фокин В.А. Некоторые особенности социальной работы с жертвами катастроф / В.А. Фокин // Современная эколого-антропологическая методология изучения проблем здоровья населения: материалы международной конференции, посвященной 25-летию Чернобыльской катастрофы. - Казань. - 2011. - С. 208-211.
18. Фокин В.А. Университет «третьего возраста» как средство дополнительного образования пожилых людей / В.А. Фокин // Модернизация дополнительного образования в России и за рубежом: инновационный опыт: стратегия развития. - Казань. - 2013. - С. 74-77.
19. Фокин В.А. Использование информационных технологий в социальной работе / В.А. Фокин // Отечественный журнал социальной работы. - 2014. - № 2. - С. 94-47.

Сведения об авторе:

Фокин Владимир Андреевич (г. Тула, Россия), доктор педагогических наук, профессор Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, e-mail: fokine@mail.ru

Data about the author:

V. Fokin (Tula, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor of the Tula state pedagogical university of L. N. Tolstoy, e-mail: fokine@mail.ru



ГОСТИ НОМЕРА

УДК 009

ГУМАНИТАРИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: НОВЫЕ ИМПЕРАТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.Д. Щелкунов

Аннотация. Анализ современных общественных реалий обнаруживает нарастание трендов, создающих угрозы гуманитарной безопасности общества. В этих условиях первоочередной задачей гуманитариев становится защита гуманистических идеалов, духовно-нравственных ценностей, культурных основ существования людей. Обосновывается, что решение этой задачи требует налаживания трансфера результатов гуманитарного познания в сферу общественного проектирования и практического применения. Предлагается совокупность способов деятельности в этом направлении; приводятся примеры их эффективности.

Ключевые слова: гуманитарные науки, безопасность, дегуманизация, общественные отношения, проектная деятельность, ценности.

HUMANITARIANS IN THE MODERN WORLD: NEW IMPERATIVES OF ACTIVITIES

M. Schelkunov

Abstract. The analysis of modern social realities reveals the increase of the trends that threaten humanitarian security. In these conditions the priority task of the humanities is to protect humanistic ideals, moral values, cultural foundations of human being. To perform this task the transfer of theoretical knowledge into the sphere of social design and practical application is required. The set of activities in this direction is proposed, relevant examples are presented.

Keywords: humanities, security, dehumanization, social relationship, project activity, values.

Предметная область гуманитарных исследований включает в себя человека в качестве субъекта деятельности вкупе с ее продуктами - обществом и культурой. Специфика человеческого бытия в конкретно-исторических типах общества и культуры во многом определяют цели, приоритеты, идейный пафос, «тональность» гуманитарных изысканий.

С позиций социального детерминизма характерные черты общественного бытия людей складываются в конечном счете под влиянием окружающей их социальной среды и являются исторически изменчивыми. В настоящее время одной из таких черт выступает усиливающаяся *дегуманизация* человеческого существования, порождаемая совокупностью доминирующих социальных трендов.

Это, во-первых, *экономизм* как основа общественных отношений, который приводит к тотальному отчуждению человека от результатов его материальной и духовной деятельности, которые в форме товарно-денежных потоков господствуют над ним в виде безличной силы.

Это, во-вторых, *технологизм* общественного производства, который оборачивается технологизацией человеческого действия, поведения и мыследеятельности, то есть привычкой делать, поступать и мыслить по

шаблонам, созданным кем-то, где-то и когда-то. В результате страдает способность индивида к самостоятельному действию и мышлению, рефлексии, критическому отношению к миру, а значит, умаляется ценность человеческой свободы.

Это, в третьих, *медиазация* общественных коммуникаций - нарастающее опосредование человеческого общения миром искусственно созданных предметов (в первую очередь Интернет-универсумом), которая лишает людей полноты естественно-чувственной коммуникации, влечет чувственную депривацию. Одновременно медиазация открывает беспрецедентные возможности распространения манипулятивных практик в самых разных сферах общественной жизни, превращающих людей в заложников чуждых им интересов и замыслов [2, с.139-151].

Дегуманизирующее влияние отмеченных трендов дополняется ценностной ориентацией массового человека, которую можно определить как «неуемность желаний и демонстративный вызов традиции» (З. Бауман).

Неуемность желаний является порождением *потребительства* - доминирующего типа социальности, складывающегося на основе безудержного потребления индивидами

материальных благ. Культивируемая конюмеризмом установка на «безусильственный» образ жизни и мысли отвращает человека от освоения духовных ценностей, поскольку они, будучи по определению самоценными и самоцельными, требуют бескорыстных личностных усилий и не приводят к материально-вещественным приобретениям в потребительском смысле. Результаты такого личностно «незатратного» бытия - торжество этики гедонизма, эскалация бездуховности, нарастание социально-исторического беспамятства и гуманитарного невежества людей [6, с.83-85].

Что касается демонстративного вызова традиции, то в морально-нравственном отношении он оборачивается цинизмом, релятивизмом, нигилизмом или ригоризмом. На этой почве возникают многообразные ценностные конфликты, которые зачастую выходят за рамки исключительно морального спора, приобретают черты социального, политического и даже военного противостояния между сторонниками противостоящих ценностей и идеалов.

В то же время под знаком вызова традиции санкционируется посягательство не только на нравственные основы бытия людей, но и на такие, казалось бы, незыблемые атрибуты человека, как телесность, физиология, половая принадлежность, психика. Об этом свидетельствуют так называемые трансгуманистические тренды, преследующие цель переделки человека посредством различного рода телесных, половых, психических, духовных практик [4].

Все вышеуказанное можно квалифицировать как совокупность угроз гуманитарной безопасности человечества, требующих адекватного реагирования, в том числе и в первую очередь со стороны гуманитарного сообщества. Речь идет о защите исторически выстраданных гуманистических идеалов, незыблемых духовно-нравственных ценностей, культурных основ существования людей. Приоритетность этой задачи по сравнению с остальными очевидна.

Это не просто теоретическая констатация или благое пожелание. Актуальность и масштабность обозначенной задачи таковы, что она прописана в целевом формате в документе государственной важности - Стратегии национальной безопасности РФ, утвержденной Указом Президента РФ № 683 от 31 декабря 2015 г. [3]. Согласно ст. 76 указанного документа, среди стратегических целей обеспечения национальной безопасности РФ в области

культуры - сохранение и приумножение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основы российского общества, а также повышение роли России в мировом гуманитарном и культурном пространстве. К традиционным ценностям, согласно ст. 78 Стратегии, отнесены приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины. А ст. 79 документа прямо определяет размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей как угрозу национальной безопасности [3].

Обеспечение гуманитарной безопасности - дело в первую очередь практическое. Насколько готовы к нему гуманитарии? Могут ли они эффективно участвовать в защите духовно-нравственных ценностей, культурных основ общества, используя сложившиеся способы и формы своей деятельности?

Следуя традиции, берущей начало еще в эпоху Просвещения, большинство гуманитариев до сих пор понимают свое профессиональное кредо следующим образом. Ученый гуманитарий должен заниматься теоретическими изысканиями в предметных областях, которые выбирает по своему усмотрению. Результаты своего научного творчества в виде неких интеллектуальных построений, объективированных в бумажной (книга), устной (выступление), визуальной (презентация) формах, он предъявляет обществу в качестве самоценных продуктов. Они, возможно (но не обязательно), обладают потенциалом практического использования где-то и когда-то. Но бремя ответственности за это использование лежит исключительно на «внешних» по отношению к науке общественных субъектах.

Похоже, однако, что в современных условиях традиционная миссия гуманитариев «осмысливать, писать и говорить» близка к исчерпанию своей социальной эффективности. Продукты гуманитарных исследований в «чистом», самоценном виде остаются достоянием сравнительно узкого круга коллег-специалистов и редко когда выходят за его границы. Общество перестает ощущать на себе воздействие гуманитарной мысли, не слышит голоса гуманитариев - не оттого, что те вдруг потеряли дар речи, а потому что само общество необратимо и кардинально изменилось, в том числе в отношении к науке.

Сегодня самоценность продуктов научного творчества уступает место их инструментальному предназначению, а выбор направлений и тематики научных изысканий диктуется общественным запросом на конкретный и эффективный практический результат. В то же время обоснование практического значения достигнутых научных результатов, равно как продвижение (promotion) полученной интеллектуальной продукции с целью поиска заинтересованных в ней заказчиков отныне возлагается на самого ученого. От выполнения этих условий в конечном итоге зависит ресурсное обеспечение научных исследований [5, с.171-172].

Очевидно, что в сложившихся обстоятельствах традиционные способы и формы деятельности гуманитариев явно недостаточны для обеспечения гуманитарной безопасности общества. Чрезвычайно актуальным становится доведение результатов гуманитарных исследований до конкретных проектов, востребованных властью, бизнесом, другими общественными субъектами и институтами, налаживание системы трансфера теоретических знаний в сферу общественного проектирования и практического применения. Причем инициативу в деле создания и отлаживания такой системы должны проявлять сами гуманитарии. Без развертывания такого рода деятельности они рискуют потерять всякую заинтересованность общества в своих изысканиях, а следовательно, и возможность эффективно противостоять угрозам гуманитарной безопасности.

По мнению автора этих строк, система практического использования гуманитарных знаний предполагает, по меньшей мере, такие составляющие, как-то:

- гуманитарное сопровождение естественнонаучных, информационно-технологических, экономических проектов (яркий пример – создание историко-культурных комплексов Великий Болгар и остров-град Свияжск в Татарстане; празднование тысячелетия Казани);

- гуманитарная экспертиза научно-технических и социально-экономических проектов;

- фабрики мысли (think tanks), позволяющие в режиме свободного мышления осуществлять всестороннюю оценку социально-политических проектов, обеспечивать их гибкость и вариативность, прописывать сценарное древо событий и вероятных угроз;

- активное позиционирование гуманитариев в качестве субъектов гражданских инициатив.

Помимо этого, весьма актуальным для научно-гуманитарного сообщества становится более широкое и интенсивное использование средств массмедиа (СМИ, Интернет, социальные сети) в целях информационного сопровождения своей деятельности, постоянное наращивание своего присутствия в медиaprостранстве.

Показательным в плане развития практико-ориентированных форм работы гуманитариев является опыт Казанского федерального университета. Здесь в последние годы научно-образовательная деятельность гуманитарных подразделений рассматривается в качестве фактора решения важных государственных задач. А именно: обеспечения курса на приоритетное гуманитарное развитие в качестве основы экономического процветания, общественной стабильности и самобытности Республики Татарстан. Этот курс зафиксирован в Стратегии социально-экономического развития РТ до 2030 года: «Главной ценностью для стратегии является человек – неповторимая и свободная личность, осознающая ответственность за распоряжение своей свободной волей не только перед собой окружающими, но и будущими поколениями. Человек – самоценность; создание благоприятных условий для его развития и совершенствования – высшая цель стратегии» [1].

Вот почему выбор приоритетов деятельности университетских гуманитариев обуславливается в первую очередь стратегическими задачами социально-культурного и духовного развития республики. К таковым относятся исследования религии, языка, культуры и истории народов Татарстана, поддержание общественной стабильности, этноконфессионального согласия, сохранение гражданской и национальной идентичности, защита традиционных ценностей основ общества, подготовка учителей новой формации, актуализация креативных ресурсов личности, воспитание гражданской ответственности молодежи.

В сторону этих приоритетов модернизируются ключевые научно-образовательные гуманитарные практики. Так, для философских направлений – это обращение к идейному и культурному наследию мировых религий; для исторических – формирование этноисторической идентичности народов Татарстана в качестве органических составных частей общероссийской гражданской идентичности.

В филологических направлениях приоритетным стало внедрение лингвокультурологической концепции в образование, развитие полилингвизма; в педагогических – подготовка учителей новой

формации; в психологических – актуализация креативных ресурсов человека.

Осваивать новые направления и способы деятельности - дело для гуманитариев во многом непривычное и необычное. Но именно на этом пути открываются перспективы повышения

эффективности их деятельности по защите человека и человечности. Отгораживаться стеной абстрактного академического теоретизирования от происходящих в мире перемен вряд ли получится - в карете прошлого далеко не уехать.

Литература:

1. Закон Республики Татарстан № 40 «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Республики Татарстан до 2030 года» п. 2.1 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://pravo.tatarstan.ru/rus/gossov/zakon.htm/?nra_id=4431

2. Николаева Е.М., Щелкунов М.Д., Ившина О.Я. Феноменология потребительства: Личностное и институциональное измерения / Е.М. Николаева, М.Д. Щелкунов, О.Я. Ившина. - Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2014. - 160 с.

3. Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=>

[doc;base=LAW;n=191669;md=214990.9422466435480286;div=LAW](http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=191669;md=214990.9422466435480286;div=LAW)

4. Феномен человека в его эволюции и динамике: труды Открытого научного семинара; отв. ред. С.С. Хоружий, О.И. Генисаретский. - Москва: Институт философии РАН, 2009. - 285 с.

5. Щелкунов М.Д. Метаморфозы науки в обществе потребления / М.Д. Щелкунов // Вестник экономики, права и социологии. - 2014. - № 1. - С. 171-175.

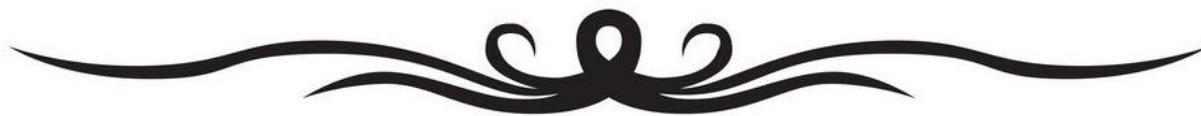
6. Щелкунов М.Д., Николаева Е.М. Образование в XXI веке: перед лицом новых вызовов / М.Д. Щелкунов, Е.М. Николаева. - Казань: Казан. гос. ун-т, 2010. - 156 с.

Сведения об авторе:

Щелкунов Михаил Дмитриевич (г. Казань, Россия), доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Академии наук Республики Татарстан, Директор Института социально-философских наук и массовых коммуникаций Казанского федерального университета, e-mail: Mikhail.Schelkunov@kpfu.ru

Data about the author:

M. Schelkunov (Kazan, Russia), doctor of philosophical sciences, full professor, corresponding member of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan. The Head of the Institute of philosophy and social science and mass communications, Kazan Federal University, e-mail: Mikhail.Schelkunov@kpfu.ru



ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

З.Г. Нигматов

Аннотация. В статье рассматриваются современные проблемы педагогического образования: чрезмерное увлечение процессами реформирования; игнорирование культурологической и гуманистической составляющими в его содержании; ориентированность образовательных программ на подготовку урокодательей, а не учителей в полном смысле этого слова; отягощение этих программ теоретическими положениями во вред практическим и др. Автор обосновывает необходимость разработки и внедрения гуманистической парадигмы педагогического образования, которая была бы ориентирована на формирование у будущего учителя качеств гуманотворческой личности, готовой творить добро, обладающей направленностью на сопереживание, содействие и оказание действенной помощи людям, прежде всего, ученикам. В качестве примера такой гуманной личности учёного-педагога автор приводит личность академика РАО Г.В. Мухаметзяновой.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, реформа, гуманотворчество, культура, парадигма, гуманистическая природа, гуманный педагог, образовательная программа.

HUMANIST NATURE OF TEACHING ACTIVITIES

Z. Nigmatov

Abstract. The article deals with modern problems of teacher education: overreliance on the reform process, ignoring the cultural urological and humanistic components in the content, focus of educational programs for training urokodateley rather than teachers in the full sense of the word, burdening these programs theoretical positions to the detriment of practical and other authors. It substantiates the need for the development and implementation of the humanistic paradigm of teacher education, which would be focused on the formation of the future teacher gumanotvorcheskoy personal qualities, ready to do good, having an orientation on empathy, cooperation and the provision of effective assistance to the people, especially the students. An example of such a humane personality of the scientist-educator author gives a person Academician RAO G.V. Mukhametzyanova.

Keywords: pedagogical activity, reform gumanotvorchestvo, culture, paradigm, humanistic nature of humane educator, educational program.

В настоящее время мы впадаем в чудовищное противоречие! С одной стороны, никто не отрицает жизненную необходимость образования, но, с другой стороны, по самым разным причинам достаточно большое население равнодушно, нет, не к образованию как таковому, а к его фундаментальным гуманистическим идеалам, т.е. к воспитанию интеллигентности, культуры, к моральному воспитанию и себя, и будущих поколений граждан. А ведь именно в этом заключается главная суть образования, образовывания человека.

Мы знаем, насколько непроста сейчас моральная, духовно-нравственная атмосфера в обществе. Кризис не только в России или там, на Украине, а во всём мире. По жизни получается так, что, даже преодолевая свои внутренние, т.е. образовательные кризисы, мы вынуждены учитывать кризис глобальной неопределенности, вынуждены учиться жить в состоянии кризиса, этому же учить и детей. Но кризис – это дело рук (или мозгов) человеческих. Выйти из кризиса, который сделали люди, можно только через людей. Ясно же, что облик бескризисного цивилизованного общества связан с обликом

Человека, который будет создавать это общество. А каким будет тот человек, который будет строить будущее, во многом зависит от того, какую мы построим сегодня систему образования, какого педагога, воспитателя молодого поколения, мы подготовим.

В России, к сожалению, в профессиональной подготовке учителей основное внимание и учебное время уделяется специальной подготовке (математической, филологической, исторической и т.д.). В процентном соотношении почти в 2 раза больше времени по сравнению с Англией и США. В то же время на психолого-педагогические дисциплины тратится в 2,5 раза меньше и, наконец, педагогической практике уделяется время более чем в 3 раза меньше. Вот и получается, что мы готовим урокодательей, т.е. преподавателей тех или иных предметов, а не учителей в полном смысле этого слова. А учитель – это тот, кто учит жить, а не просто преподаёт математику, историю. Ведь от учителя требуют всё. В школе что-то не так: где были учителя? В обществе с моралью плохо: куда смотрит школа? Конечно, нелепо требовать полной отдачи и творческого подхода в работе от урокодательей,

которых в современной школе немало. Собственно, что с них требовать, если зарплату они получают за количество проведенных уроков.

Пора всем (и обществу, и государству в том числе) понять истину о том, что если образование – это один из наиболее мощных инструментов для моделирования цивилизованного общества, то учитель – достаточно мощный двигатель его строительства и реализации. Не потому ли многие выдающиеся умы человечества не единожды отмечали: если страна хочет иметь морально и духовно здоровое молодое поколение, задумывается о своем будущем, она должна быть внимательнее к педагогам. Надо помнить о том, что школа – один из немногих социальных институтов, уроки жизни в которой проходят все граждане страны.

Затянувшиеся на десятилетия процессы реформирования российской системы образования, которые особенно активно развернулись в 80-е - 90-е годы прошлого столетия и продолжаются сегодня, на наш взгляд, отнюдь не способствуют решению этой планетарной задачи.

Президент Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке Жак Делор вместе с рабочей группой, состоящей из представителей разных стран, написал официальный доклад «Образование: сокровище» (Learning: The Treasure Within), в котором он отмечает: «Реформы должны сохранить базовое образование (выделено нами. – З.Н.), которое призвано помогать оптимально строить жизнь, используя индивидуальные возможности и социокультурное своеобразие разных людей и групп, помочь всемерно развивать специализацию и в то же время не разрушить целостности человека и его культуры...» [2].

Так ли уж все прогрессивны формы модернизации отечественного образования, если их следствием является наблюдающийся в обществе дефицит толерантности и эмоциональности, ведущий к дисгармонии в сфере культуры человеческих отношений? Почему среди тех, кто громит сегодня на улице и убивает, немало наших бывших и настоящих, хорошо успевавших и успевающих, но ставших частью озверевшей толпы, учащихся? А ведь это глобальная проблема, и у неё один источник – бездуховность. А если этой духовной культурой не обладают взрослые люди – родители, педагоги, т.е. те, кто призван воспитывать, что же говорить о воспитуемых? Если раньше, в период преодоления безграмотности населения, педагоги больше думали над образовательной составляющей, т.е. над тем, как научить

наибольшее количество людей читать и писать, то теперь надо думать над культурологической и гуманистической составляющими образования.

То там, то тут возникающие вспышки насилия, ненависти, войны являются следствием недостаточно широкого распространения и недостаточно глубокого укоренения принципов гуманизма, толерантности к чужим взглядам и привычкам и т.п. Эти вспышки не возникают спонтанно. Подобные явления возникают обычно в момент кризиса культуры, идеологии и гуманизма, резкой переориентации аксиологических приоритетов в духовной жизни общества. Это означает, что «одной из первостепенных задач образования выступает выявление гуманистической сущности науки, ее отношения к человеку как к субъекту познания, общения и творчества. Образование как компонент культуры в этой связи приобретает особую значимость, так как является основным средством развития гуманистической сущности человека» [4].

Актуализация проблем человека в современном мире, гуманистическая переориентация общественного сознания и одновременная критика авторитаризма в образовании выдвинули на первый план проблему формирования гуманного учителя. Каждый ребёнок, который собирается в школу, на вопрос, у какого учителя он хотел бы учиться, практически не задумываясь, отвечает: у доброго и умного. Следовательно, именно этих человеческих качеств со стороны взрослых не хватает нашим детям. Где они могут получить такую заботу и доброту, если не в школе? Для этого ученик должен, в первую очередь, встретиться с подлинными учителями, а уж затем – с безликими текстами, заданиями и упражнениями. В этом кроется глубинная сущность культуры педагогического труда: культура, проникающая в сознание воспитанника, опосредуется личностью того, кто обеспечивает его взаимодействие с этой культурой.

За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции - адаптивная и гуманистическая. Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации. Но главной, синтезирующей функцией педагогической деятельности, отражающей ее социальный смысл, является гуманистическая функция. Все другие функции так или иначе связаны с поведением человека в обществе, с расширением его познавательной деятельности, развитием интеллектуальных, профессиональных и других способностей.

В труде учителя всегда содержится гуманистическое, общечеловеческое начало. Сознательное его выдвигание на первый план, стремление служить будущему характеризовали прогрессивных педагогов всех времен. Так, известный педагог и деятель в области образования середины XIX века Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег, которого называли учителем немецких учителей, выдвигал общечеловеческую цель воспитания: служение истине, добру, красоте. В каждом индивидууме, утверждал он, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям. В реализации этой цели, считал Дистервег, особая роль принадлежит учителю, который является живым поучительным примером для ученика.

Карл Роджерс, являющийся одним из основоположников современного гуманистического направления в западной педагогике и психологии, утверждал, что общество сегодня заинтересовано в огромном количестве конформистов (приспособленцев). Это связано с потребностями промышленности, армии, неспособностью и, главное, нежеланием многих, начиная от рядового учителя и кончая руководителями высшего ранга, расставаться со своей пусть маленькой, но властью. Конечно, разве легко стать глубоко человеческим, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью?

Особый акцент хочется сделать на том факте, что модель гуманного образования – это воплощение извечной гуманистической мечты человечества о справедливом мире, где никакая группа людей не изолирована от остальных и интересы никакой части людей не угнетены интересами и потребностями других. Главным гуманистическим критерием качества образовательной среды является способность обеспечить ученику личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь – это переход к подлинному взаимодействию и общению всех без отличий. Поскольку важнейшей целью образования, как было отмечено выше, является его гуманизация, то и начинать надо работу с подготовки гуманного учителя, который только и сможет формировать личность гуманного ученика, гуманного молодого человека.

Родовым понятием данной парадигмы является понятие гуманотворчество – особый способ самоактуализации личности путем гуманотворческой деятельности, т.е. деятельности, обладающей выраженным нравственным, гуманным смыслом, направленной на творение блага другим людям и

основанной на последовательной реализации творческого потенциала личности. Такая деятельность является отражением как гуманистического, так и творческого начала личности и способствует проявлению и обогащению всего ее многообразного человеческого ресурса. Именно такая деятельность обладает, на наш взгляд, наиболее значительным образовательным и воспитательным потенциалом в формировании личности будущего учителя. Гуманистическая парадигма высшего педагогического образования неизбежно приобретает характер деятельности, направленной на формирование у будущего учителя качеств гуманотворческой личности, под которой мы понимаем личность учителя, готовую творить добро, обладающую направленностью на сопереживание, содействие и оказание действенной помощи людям, прежде всего ученикам, независимо от их национальности и вероисповедания.

Следовательно, главный смысл гуманистической парадигмы профессионального педагогического образования состоит в том, чтобы формировать у будущего педагога как прочные научные знания по своей специальности (математике с методикой её преподавания, биологии с методикой...), так и по психолого-педагогическим и культурологическим дисциплинам. Как человек, не умеющий читать и писать, не может научить этому других, так и учитель, будучи неискренним и безнравственным сам, не может воспитывать нравственность у детей!

Гуманистическая природа педагогического труда обнаруживается только в гуманной деятельности самого учителя, в его педагогической позиции, в тех средствах и методах, которые он выбирает для осуществления своей деятельности. Гуманистический потенциал педагогической деятельности заключается также в том, что она создает возможности для развития и личностного роста самого учителя, удовлетворения его собственных базовых потребностей.

Известно, что знание, лишённое нравственной основы, – это меч в руках сумасшедшего. Подлинный учитель – это и воспитатель. В отличие от преподавателя (от слова «преподавать»), учитель (от слова «учить») учит учащихся не только своему предмету, но и учит жить.

Для того, чтобы быть успешным в педагогической деятельности, учителя должны обладать самым точным пониманием людей, их психики и поведения. Следовательно, современный педагог – это и тонкий психолог.

Педагог обязательно должен владеть детской психологией, понимать психологическое состояние ребенка и вовремя прийти на помощь в трудную минуту. Каждый педагог должен быть и психологом, каждый психолог – и педагогом.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Именно в педагогической деятельности обнаруживается кардинальное противоречие между накопленным обществом педагогическим опытом и конкретными формами его индивидуально-творческого присвоения и развития. Педагогическое творчество требует от учителя адекватной потребности, особых гуманотворческих способностей, индивидуальной свободы, самостоятельности и ответственности.

В творческой практической деятельности гуманного учителя залогом успеха является процесс сотворчества. Педагог выступает для детей в роли соратника, наставника, друга. Сотворчество исключает высокомерный взгляд на ребенка с позиции взрослого опыта. И чтобы чему-то научить детей и воспитать из них настоящих людей, необходимо ориентироваться и на их требования к нам, к педагогам, а не только ориентировать их на наши требования [1].

В настоящее время, когда человек оказался в стремительном потоке нравственно-политической информации и компьютерных технологий, от педагога, адаптирующего растущего человека к этим условиям, требуется очень много. Он должен все знать и все понимать, быть лучше и совершеннее любого обычного человека. Идеально хороший учитель должен как бы подняться над человеческой массой, демонстрируя свой ум, разностороннее развитие и яркий талант! Получается, что по-настоящему бесценен учитель, компетентный во многих областях науки и техники, педагогики и психологии, способный сочетать в себе гуманность и требовательность, имеющий пылкий и любознательный ум исследователя, высокую культуру, и, конечно же, любовь к своему предмету и мастерское овладение его тонкостями. Сочетание таких качеств помогает учителю выполнять свою основную педагогическую функцию: формировать интеллектуальный и духовный мир человека третьего тысячелетия.

Современному учителю необходимо понять важность не столько объема знаний, усвоенных его учениками, овладение ими всевозможной информацией, сколько освоение ими более совершенных личностных качеств, способность к гуманистическому социальному взаимодействию в большом поликультурном мире, статус в

обществе, соответствующий их потребностям и индивидуальным возможностям [4].

По-особому должен оцениваться и тяжелый педагогический труд. На сегодняшний день статус педагога, его материальное положение, уровень социальной защиты, к сожалению, не соответствуют важности решаемых им задач. А так хочется, чтобы в наших школах всегда жило счастье познания, радость общения на многих языках, включая иностранные, атмосфера любви и творчества, единства учения и преподавания.

Гуманистическая культура педагога проявляется в ориентации профессиональной деятельности на общечеловеческие культурные ценности, на творческое, рефлексивное отношение к труду - любить людей; очеловечить среду, в которой живёт воспитанник, с целью обеспечения ему душевного комфорта и равновесия.

Именно таким мастерством гуманотворческой деятельности – творения добра всем окружающим людям, очеловечивания среды обитания, гуманизации образовательного процесса, создания уютной комфортной психологической атмосферы в коллективе обладала доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, лауреат Государственной премии РФ в области науки и техники академик РАО Гузел Валеевна Мухаметзянова.

Сегодня по прошествии многих лет нашего знакомства хочу особо подчеркнуть такое качество ее личности, как человеколюбие, толерантность. Как-то однажды в конце рабочего дня она непроизвольно произнесла такие слова: «Если я в течение дня никому не сделала добро, то день прошел даром». После таких ее слов для меня человек становится настолько понятным, близким и надежным, что с ним я готов, как говорится, идти в разведку. Она действительно живет по И.Г. Пестолоцци: «Все другим, ничего - для себя». Чаше всего, Гузел Валеевна, видя некорректное поведение людей, произносила в духе А.П. Чехова: «Люди, не толкайте локтями, всем хватит места под солнцем» [3].

Имя человека, который многие годы находился на передовой педагогической науки, известно каждому, кто имеет хоть косвенное отношение к педагогике. Профессор Гузел Валеевна относится к плеяде ученых, обладающих яркими творческими способностями, обширными и глубокими знаниями, богатым практическим опытом, талантом организатора. Вся ее деятельность пронизана идеями гуманизма, добрых отношений с коллегами и учениками.

Проницательными были слова замечательного педагога-ученого М.И. Махмутова, емко и точно определившего место Г.В. Мухаметзяновой в истории не только татарской, но и российской культуры: «Гузель Валеевна - незаурядная личность. Ее программы по национальной культуре внедрены в массовую практику школ на образовательном пространстве Российской Федерации. Ее многогранная деятельность отличается социальной активностью, потребностью донести обширные знания до учительства, до молодежи через средства массовой информации, через лекционную работу. Она - одна из первых ученых в стране обратилась к исследованию проблемы, связанной с подготовкой специалистов для социальной работы» [3].

В ней гармонично сочетаются доброта и разумная требовательность, гуманность, принципиальность, ум и потребность находиться в постоянном поиске научной истины, скромность и смелость, когда нужно отстаивать правоту.

Гузель Валеевна всегда стремилась сделать как можно больше гуманного для образования, особенно для высшего профессионального, создать новое поле педагогических действий, рассмотреть все «белые пятна» на карте педагогической науки. Не случайно круг своих исследований она определила предельно широко - обучение и воспитание в русле национальных и культурных традиций; концептуальные идеи формирования эстетического мировоззрения; гуманизация и гуманитаризация образования и т.д.

Подражать Гузель Валеевне трудно, да и возможно ли? А вот творчески использовать ее

научно-педагогические идеи, изложенные в многочисленных трудах, умение общаться с людьми любого ранга и на профессиональном, и на дружеско-приятельском уровне, ее отношение к жизни и многое другое, естественно, можно и нужно.

Значимость идей Гузель Валеевны еще не до конца осознана нашим педагогическим сообществом. Наша задача - сделать практическое осмысление этих идей решающим условием гуманизации образования – общего, среднего профессионального, высшего.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть мысль о том, что особая роль гуманизации общественных и личностных отношений лежит именно на учителях, на тех, кто сегодня работает в школе, и на тех, кто завтра придет в образовательные организации и будет учить и воспитывать детей тому, как достойно реализовать истинно гуманистический человеческий потенциал. Нас, придерживающихся этой позиции, немало. У нас много единомышленников, которые, как и академик Г.В. Мухаметзянова, считают принцип гуманизма в педагогике не утопией, а основополагающим принципом развития системы образования, а отсюда – всей системы общественных отношений.

Генри Адамс говорил: «Невозможно определить влияние учителя сегодня, оно проявится сквозь годы». Давайте верить, что в 21 веке педагогическая профессия проявит себя как профессия, способная к цивилизованному и гуманистическому изменению мира, и делать все от нас зависящее.

Литература:

1. Богоудинова Р.З. Студент и инновационное образовательное пространство / Р.З. Богоудинова // Вестник Казан. технол. ун-та. - 2014. - № 12. - С. 215-218.
2. Делор Жак. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) [Электронный ресурс]. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. - МОО ВПП ЮНЕСКО. - Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

3. Мухаметзянова Г.В. Жизнь для науки / Г.В. Мухаметзянова // Подарочное издание к 70-летию Г.В. Мухаметзяновой. - Казань, ИППО РАО, 2008. - 304 с.
4. Нигматов З.Г. Быть педагогом, а не принадлежать к педагогической профессии / З.Г. Нигматов // Казанский педагогический журнал. - 2012. - № 4. - С. 5-12.
5. Никандров Н.Д. Ценности в жизни и образовании / Н.Д. Никандров // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 11. - С. 34-40.

Сведения об авторе:

Нигматов Зямыль Газизович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, e-mail: nzg-ural@mail.ru

Data about the author:

Z. Nigmatov (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, honored scientist of Russia, e-mail: nzg-ural@mail.ru

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ – ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М.И. Рожков

Аннотация. В статье обосновывается понимание индивидуализации как целевого ориентира образовательного процесса. С позиции экзистенциального подхода к воспитанию раскрывается сущность процесса индивидуализации как педагогического явления. Определяются условия обеспечения индивидуализации воспитания и вытекающие из этих условий правила. Рассматривается проблема саморазвития ребенка как главного фактора проявления его индивидуальности; обоснованы критерии готовности детей к саморазвитию и компоненты потребности к саморазвитию.

Ключевые слова: индивидуализация воспитания, условия индивидуализации, саморазвитие, потребность в саморазвитии.

EDUCATION INDIVIDUALIZATION – TARGET REFERENCE POINT OF EDUCATIONAL PROCESS

M. Rozhkov

Abstract. The article substantiates the understanding of individualization, as the target value of the educational process. From the position of the existential approach to the education of the essence of the process of individualization as a pedagogical phenomenon. Determine the conditions to ensure the individualization of education and arising from these conditions rules. The problem of self-development of the child, as the main factor manifestations of his personality, substantiated criteria of readiness of children to self-development and the need for self-development components.

Keywords: Personalisation of education, the conditions of individualization, self-development, the need for self-development.

Основой индивидуальности является природное начало, то есть те качества, которые даны человеку при рождении. Индивидуальность проявляется тогда, когда человек осознает уникальность себя и своей жизни и, чувствуя свою неповторимость, сам реализует свое будущее, чтобы как можно более полно раскрыть свои возможности. А это требует как понимания самого себя, так и активного отношения к своей жизни; предоставление обществом возможностей для самостоятельного выбора целей и средств жизнедеятельности.

В настоящее время от образования ожидают подготовку людей с высоким уровнем общего развития, с умением принимать самостоятельные решения, с готовностью к переучиванию, приобретению новых знаний, с умением работать в группе, коммуникабельных.

В рамках экзистенциального подхода к воспитанию, обоснованного в нашей научной школе, понимание сущности индивидуализации можно изложить следующим образом:

Индивидуализация как педагогическое явление предполагает:

– формирование субъектной позиции ребенка, осознающего смысл своих действий и поступков;

– выбор жизненных целей и проекта своего существования, то есть жизненное самоопределение;

– воспроизводство на уровне индивидуального человеческого бытия накопленной в обществе культуры и стимулирования потенциалов внутреннего саморазвития человека;

– воздействие со стороны отдельного человека или социальной группы на другую социальную группу или отдельного человека, входящего в эту группу с целью формирования у последнего устойчивой системы ценностных ориентаций, механизмов психического отражения и регуляций деятельности;

– стратификацию индивидуального бытия в рамках существующей системы социальных отношений.

Индивидуализация воспитания предполагает создание условий для определения каждым воспитанником своей траектории саморазвития на основе сделанного им социального и экзистенциального выбора. При этом предполагается наряду с учетом особенностей детей учитывать возможности влияния воспитательного процесса на развитие сущностных сфер ребенка.

Индивидуализация воспитания предполагает, прежде всего, определение детьми своей цели жизни и способа ее достижения. В соответствии с этим необходимо выделение специальных задач, соответствующих индивидуальным особенностям ребенка, включение в различные виды деятельности с учетом его особенностей; раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеучебной работе; предоставление возможностей каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

Для того чтобы школьники могли осуществить выбор цели жизни, необходимо взаимодействие родителей и педагогов и, в первую очередь классных руководителей.

Условиями индивидуализации воспитания являются:

- мониторинг изменений индивидуальных качеств в ребенке;

- формирование представлений у ребенка о возможностях выбора как социального, так и экзистенциального; о многообразии жизненных целей;

- выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребенка;

- учет индивидуальных качеств ребенка, его сущностных сфер при выборе воспитательных средств, направленных на его развитие;

- предоставление возможности учащимся в самостоятельном выборе способов участия во внеучебной деятельности, а также выборе сферы дополнительного образования.

В практической педагогической деятельности это реализуется в следующих правилах:

- работа, проводимая с группой учеников, должна ориентироваться на развитие каждого из них;

- успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других;

- осуществляя выбор воспитательного средства, необходимо пользоваться только информацией об индивидуальных качествах;

- педагог на основе взаимодействия с учеником должен вести поиск способов коррекции его поведения;

- постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Проблема индивидуализации воспитания выступает в экзистенциальной педагогике, прежде всего, как проблема саморазвития.

Саморазвитие - это реализация молодым человеком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств.

Каждый человек имеет свое представление о своем идеале, к которому он стремится.

Критериями готовности к саморазвитию являются мотивационный, деятельностный и рефлексивный.

Мотивационный критерий предполагает сформированность устойчивой мотивации саморазвития, которая предполагает стремление к познанию ребенком себя, потребность в приобретении новых компетенций, желание найти средства саморазвития.

Деятельностный критерий отражается в реальном проектировании саморазвития и реализации проекта, что предполагает определение перспектив саморазвития, знание способов достижения целей саморазвития и осуществление реальных действий для приобретения новых компетенций.

Рефлексивный критерий отражается в самооценке результатов саморазвития и определении перспектив саморазвития, исходя из реальных возможностей, что предполагает осуществление самоконтроля изменений в самом себе, анализ факторов, повлиявших на изменение личности, осознание последствий саморазвития.

Важной задачей индивидуализации воспитания является формирование потребности в саморазвитии, которая определяется как обретение детьми смысла своего самосовершенствования на основе проекта своего будущего бытия.

В процессе педагогического сопровождения очень важно сформировать потребность в нравственном самосовершенствовании. Она придает вектор развития для всех перечисленных выше компонентов.

Это, прежде всего, сопровождение нравственного выбора. В процессе этого выбора формируется духовность, как интегральная характеристика ценностно-смысловой сферы личности, отмеченная нравственной доминантной и отражающаяся в жизненных смыслах человека. Этот подход предполагает понимание человеком самого себя и доминирующего влияния этого понимания на формирование личностных качеств и развитие его индивидуальности. При этом это понимание для каждого человека базируется на осмыслении своего существования.

Педагогическое сопровождение нравственного выбора и формирования ценностных ориентаций предполагает взаимодействие педагога и ребенка в овладении детьми гуманистическими нравственными ценностями, помощь в решении личностных проблем и преодолении трудностей в ситуациях, требующих реализации активной нравственной позиции. Оно представляет собой целенаправленный педагогический процесс,

способствующий формированию готовности воспитанников к самостоятельному решению моральной дилеммы на основе рефлексии и установления приоритетности имеющихся ценностей и ценностных ориентаций.

Деятельность по педагогическому сопровождению формирования потребности в нравственном саморазвитии циклична и включает в себя пять этапов.

1. *Проблематизация.* Педагоги обнаруживают и актуализируют вместе с ребенком предмет педагогического сопровождения, каковыми являются нравственная проблема, трудность, обида ребенка. Выявляются его суть, причины возникновения; обнаруживаются противоречия; формулируется проблема.

2. *Поисково-вариативный.* Осуществляется поиск вариантов решения нравственной проблемы, и определяется степень участия взрослого в этом процессе, а также средства сопровождения.

3. *Практико-действенный.* Совместно с детьми совершаются реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят ребенка к решению проблемы.

4. *Аналитический.* Взрослые и дети анализируют происходящее, прогнозируют

возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

5. *Рефлексивный компонент или компонент последствия* предполагает осмысление происходящего, проектирование определенных действий в будущем, самокоррекцию имеющихся ценностных ориентаций.

От этапа к этапу не только меняются задачи педагогического сопровождения нравственного выбора и формирования ценностных ориентаций, но и характер мыслительной деятельности школьников.

В качестве основания для классификации компонентов потребности в саморазвитии мы опирались на идею развития сущностных сфер человека, которую выдвинул О.С. Гребенюк в своей работе «Педагогика индивидуальности» [4]. В соответствии с этой теорией мы выделяем семь групп компонентов потребности в саморазвитии: потребности в интеллектуальном развитии, потребности в развитии своей эмоциональной сферы, потребности в регулировании своих интересов и желаний, потребности в преодолении, потребности в самореализации, потребности в понимании перспектив своего существования.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1981.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 228 с.
3. Вульф В.З. Педагогика рефлексии / В.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М.: Магистр, 1995. – 111 с.
4. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: курс лекций / О.С. Гребенюк. –

Калининград, 1995.

5. Зимняя И.А. Воспитание – проблема современного образования в России / И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко, Н.А. Морозов. – М., 1998. – 82 с.

6. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

Сведения об авторе:

Рожков Михаил Иосифович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», e-mail: mir-46@mail.ru

Data about the author:

M. Rozhkov (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher of FGBNU "Institute of studying of the childhood, family and education of RAO", e-mail: mir-46@mail.ru

ЭФФЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Л.В. Лежнина

Аннотация. В статье описаны отсроченные эффекты внедрения авторской технологии профильного обучения будущих психологов образования, проявляющиеся в период вузовской адаптации и доказывающие результативность данной психолого-педагогической технологии. Проведен анализ эмпирического исследования эффективности технологии профильного обучения будущих психологов образования по таким критериям, как «время адаптации к учебно-профессиональной деятельности в вузе», «удовлетворенность профессиональным выбором», «мотивы профессионального выбора» и др. Полученные результаты позволяют рассматривать подобные технологии как одно из средств выполнения социального заказа на своевременную профессиональную ориентацию будущих работников образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическая технология, профильное обучение, будущие психологи образования, адаптация в вузе.

EFFECTS OF TECHNOLOGY OF PROFILE TRAINING FUTURE PSYCHOLOGISTS OF EDUCATION DURING THE PERIOD ADAPTATIONS TO TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

L. Lezhnina

Abstract. In article the delayed effects of implementation of author's technology of profile training of future psychologists of education which are shown during high school adaptation and proving effectiveness of this psychology and pedagogical technology are described. The analysis of an empirical research of efficiency of technology of profile training of future psychologists of education by such criteria as "time of adaptation to educational professional activity in higher education institution", "satisfaction with the professional choice", "motives of the professional choice", etc. is carried out. Similar technologies as one of means of accomplishment of the social order for a timely professional orientation of future educators allow to consider the received results.

Keywords: psychology and pedagogical technology, profile training, future psychologists of education, adaptation in higher education institution.

Важнейшими целями профильного обучения в современной российской школе явились не только дифференциация содержания обучения в соответствии с индивидуальными способностями и потребностями обучающихся, но и расширение возможностей их социализации, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием. Именно этот аспект стал предметом изучения в данной статье, посвященной анализу эффективности подготовки выпускников профильной школы к освоению программ высшего образования. Данная задача решается на примере технологии профильного обучения будущих практических психологов образования («педагогов-психологов»), которая явилась одним из результатов авторской концепции формирования готовности названных специалистов к профессиональной деятельности [1].

С целью реализации механизмов формирования профессиональной готовности на довузовском этапе была разработана технология

двухгодичного профильного обучения будущих психологов образования, апробированная в рамках психолого-педагогической подгруппы социально-гуманитарного класса для обучающихся 10 и 11 классов [2]. Основываясь на подходе Г.В. Мухаметзяновой [3, с.179], психолого-педагогическая технология определена как совокупность знаний, форм и методов взаимодействия субъектов, направленных на их развитие и обучение, системно используемых в образовательном процессе для достижения цели. Основу конструирования названной технологии составила идея создания в образовательной среде условий и возможностей для развития у старшеклассников готовности к осознанному выбору профессии психолога образования и к учебно-профессиональной деятельности по овладению ею, исходя из взаимодействия, стимулирующего саморазвитие, и использования методов активного социально-психологического обучения.

Оценку эффективности технологии профильного обучения будущих психологов образования, направленную на формирование двух вышеназванных компонентов готовности на довузовском этапе, проводили в виде пролонгированного мониторинга успешности адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе. Для этого было проведено анкетирование 103 будущих психологов образования, обучающихся на 1 - 5 курсах: экспериментальную группу (ЭГ) составили выпускники психолого-педагогической группы профильного социально-гуманитарного класса, обучавшиеся в рамках авторской технологии; контрольную группу 1 (КГ1) составили выпускники профильных классов различных направлений, за исключением психолого-педагогического; контрольную группу 2

(КГ2) - выпускники общеобразовательных классов. Для оценки качества технологии профильного обучения будущих психологов образования были избраны критерии: «время адаптации к учебно-профессиональной деятельности в вузе», «эмоциональная комфортность», «удовлетворенность профессиональным выбором», «мотивы профессионального выбора», «факторы успешности учебно-профессиональной деятельности».

Изучение продолжительности периода адаптации к учебно-профессиональной деятельности показало, что 92% участников ЭГ адаптировались за 1 - 3 первых месяца вузовского обучения, в то время в КГ2 таких было только 54%, см. рис. 1.

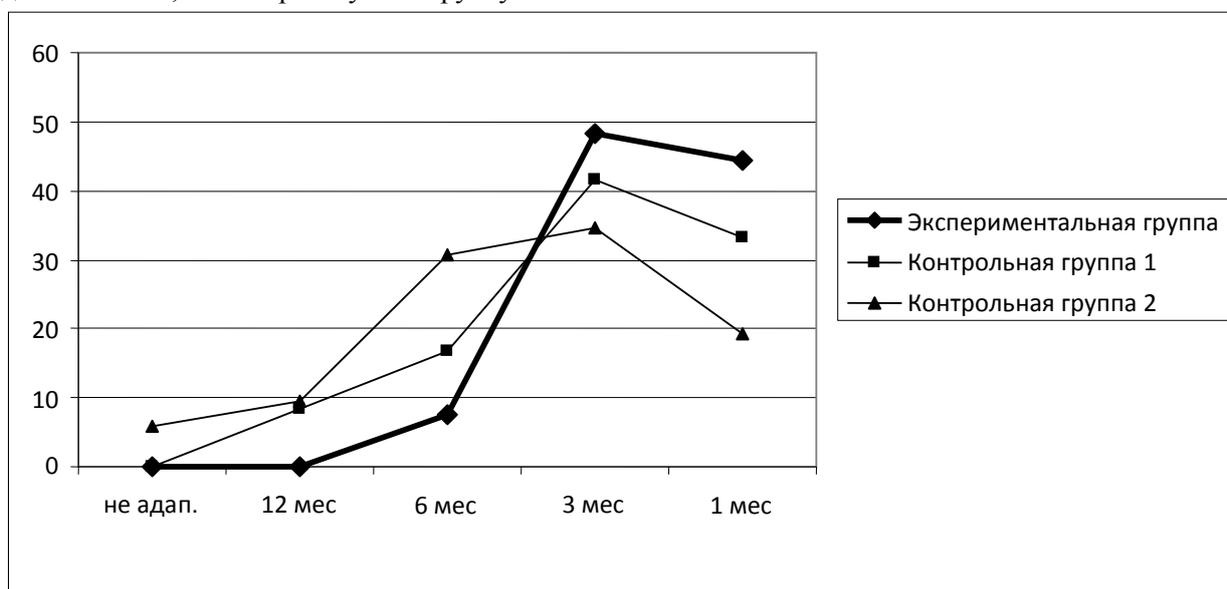


Рисунок 1. - Продолжительность адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе (в %)

Для определения статистической значимости выявленных различий трех групп применялся непараметрический критерий однородности χ^2 . Значимые различия обнаружены между ЭГ и КГ2. Критическое значение критерия χ^2 для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и числа степеней свободы $v=k-1$ составляет 9.49. Полученное значение $\chi^2 = 13.29$, что подтверждает неоднородность ЭГ и КГ2 по признаку продолжительности адаптации. КГ1 не отличается по данному признаку от двух других групп ($\chi^2=3.69$ и $\chi^2=4.26$), занимая, таким образом, промежуточное положение.

Измерение эмоциональной комфортности как совокупного критерия социально-профессиональной адаптированности студентов трех выделенных групп проводилось с помощью семиуровневой шкалы самооценки своего психоэмоционального самочувствия от -3 (дискомфорт) до +3 (комфорт). Согласно полученным результатам эмоционально комфортное состояние в период вузовского овладения профессией психолога образования испытывают 8 из 10 участников ЭГ, почти 7 из 10 человек из КГ1 и только половина КГ2, см. рис. 2. Дискомфорт переживают 3.7%, 12.4% и 28.8% соответственно.

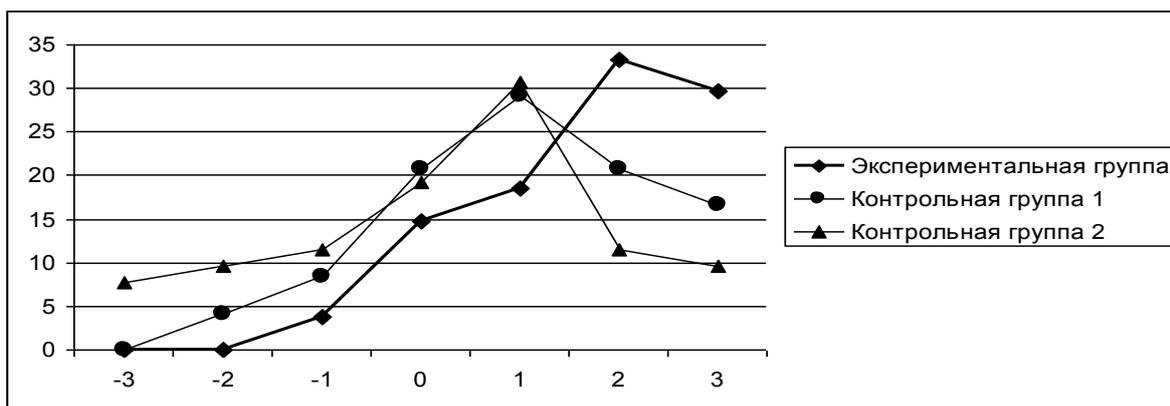


Рисунок 2. - Показатели психоэмоциональной комфортности студентов (в %)

Несмотря на то, что профили эмоциональной комфортности контрольных групп подобны между собой и отличаются от профиля экспериментальной группы, значимые различия обнаружены только между ЭГ и КГ2 ($\chi^2 = 15.88$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ при χ^2 крит.=12.59). Полученное значение подтверждает неоднородность ЭГ и КГ2 по признаку эмоциональной комфортности. КГ1 согласно полученному значению χ^2 вновь не отличается по данному признаку от двух других групп ($\chi^2 = 3.69$ и $\chi^2 = 4.26$).

Изучение удовлетворенности профессиональным выбором показало, что 9 из 10 студентов ЭГ удовлетворены, оценивая сделанный выбор профессии как «верный» (44.4%) и «скорее верный» (48.1%), см. рис. 3. В КГ1 удовлетворены сделанным в пользу профессии психолога образованием выбором три четверти опрошенных (29.2% и 45.8% соответственно). В КГ2 удовлетворенность испытывают 6 человек из 10 (21.2% и 42.3% соответственно).



Рисунок 3. - Удовлетворенность студентов своим профессиональным выбором

Статистически значимые различия обнаружены между экспериментальной и контрольной группой 2 ($\chi^2 = 9.55$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ при χ^2 крит.=7.82). Это подтверждает значимо большую степень удовлетворенности своим профессиональным выбором студентов ЭГ в сравнении с КГ2. КГ1 продолжает занимать срединное положение, значимо не отличаясь по признаку удовлетворенности профессиональным выбором от ЭГ и КГ2 ($\chi^2 = 3.32$ и $\chi^2 = 3.75$).

Для изучения профессиональных мотивов участникам опроса было предложено указать три наиболее значимых из тех, что определили их выбор профессии психолога образования. Как видно из табл. 1, основными мотивами в ЭГ явились: желание помочь другим людям,

интерес к профессии, возможность развития и самореализации в профессии. В КГ1 выбор побудили интерес к профессии психолога, желание разрешить личные проблемы, желание помочь другим. В КГ2 наиболее значимыми мотивами стали: желание разрешить личные проблемы, интерес к профессии, желание помочь другим людям. Выявленные различия позволяют сделать вывод о качественных отличиях мотивационной сферы студентов: в экспериментальной группе; она характеризуется социально-помогающей и профессиональной направленностью, в контрольных группах – направленностью на себя, выражающейся в стремлении получить психологическую консультацию «для себя».

Таблица 1. - Мотивы выбора студентами профессии психолога образования

Мотивы	ЭГ			КГ 1			КГ 2		
	Кол-во выборов (m=81)	В % от общего числа	Ранг	Кол-во выборов (m=72)	В % от общего числа	Ранг	Кол-во выборов (m= 156)	В % от общего числа	Ранг
Интерес к профессии	17	21%	2	17	23.6%	1	24	15.4%	2
Получение диплома о высшем образовании	2	2.5%	8	5	6.9%	7	17	10.9%	5
Желание разрешить личные проблемы, помочь себе	11	13.5%	4	14	19.4%	2	36	23.1%	1
Стремление овладеть престижной профессией	8	9.9%	5	7	9.7%	5	15	9.6%	6
Желание помогать другим людям	20	24.7 %	1	12	16.7%	3	20	12.8%	3
Желание членов семьи; советы друзей и знакомых	4	5%	7	6	8.3%	6	19	12.2%	4
Возможность развития и самореализации в профессии	14	17.3%	3	8	11.1%	4	13	8.3%	7
Надежда на достижение материального благополучия с помощью данной профессии	5	6.1%	6	3	4.2%	8	12	7.7%	8

Критическое значение критерия χ^2 для уровня значимости $\alpha=0,05$ и числа степеней свободы $v=k-1$ составляет 14,1, полученное значение χ^2 для ЭГ и КГ1 равно 15,2, для ЭГ и КГ2 - 18,8, что подтверждает сделанный вывод.

Реализация профильного обучения будущих психологов на довузовском этапе качественно изменяет мотивационную сферу - от мотивов, центрированных на собственной личности, к мотивам, направленным на содержание избираемой деятельности.

Анализ результатов самооценки факторов успешности учебно-профессиональной деятельности в вузе также позволяет говорить о различиях экспериментальной и контрольных

групп, см. табл. 2. Несмотря на то, что первый ранг во всех трех выборках получил фактор «знание специфики и интерес к выбранной профессии», только по отношению к экспериментальной группе можно утверждать о наличии адекватных представлений о профессиональной психологической деятельности (благодаря соответствующему содержанию образовательно-развивающей технологии). Есть основания полагать, что в контрольных группах интерес к профессии в определенной степени вызван мифологизированными представлениями о психологии и психологах, характерными для общественного мнения [4].

Таблица 2. - Факторы успешности учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов

Факторы успешности	ЭГ			КГ 1			КГ 2		
	кол-во выборов max=81	%	ранг	кол-во выборов max=72	%	ранг	кол-во выборов max=156	%	ранг
Хороший уровень школьных знаний	10	12.3	5	16	22.2	2	37	23.7	2
Навыки продуктивной учебной деятельности	18	22.2	2	14	19.4	3	26	16.7	3
Знание специфики и интерес к выбранной профессии	25	30.9	1	19	26.4	1	44	28.2	1
Знание специфики обучения в вузе	14	17.3	3	8	11.1	5	8	5.1	6
Умение самостоятельно организовать учебную деятельность	12	14.8	4	11	15.3	4	21	13.5	5
Наличие друзей на факультете	2	2.5	6	4	5.6	6	20	12.8	4

Другими значимыми факторами в контрольной группе стали «навыки продуктивной учебной деятельности» и «знание специфики вузовского обучения», так же специально формируемые в технологии профильного обучения будущих психологов образования. В контрольных группах факторами, получившими рейтинг 2 и 3, стали «хороший уровень школьных знаний» и «навыки продуктивной учебной деятельности», что соответствует общеобразовательным целям и содержанию школьного обучения.

Значимые различия по факторам, определившим успешность учебно-профессиональной деятельности в вузе, вновь установлены между экспериментальной и контрольной группой 2 ($\chi^2 = 19.2$ при χ^2 крит.=11.07 для уровня значимости $\alpha=0,05$). Это подтверждает качественное различие совокупности факторов, предопределивших успешность учебно-профессиональной деятельности студентов ЭГ в сравнении с КГ2.

Контрольная группа 1 однородна по данному критерию как с экспериментальной ($\chi^2=4.54$), так и с контрольной группой 2 ($\chi^2=5.42$).

Полученная совокупность результатов изучения особенностей адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности по овладению профессией психолога образования в вузе позволяет оценить разработанную технологию как эффективную. Психолого-педагогическая технология профильного обучения будущих психологов образования обеспечивает (в сравнении с выпускниками общеобразовательных классов) формирование ряда важнейших допрофессиональных новообразований:

– осознанность профессионального выбора и последующую удовлетворенность им, проявляющуюся в общей психоэмоциональной комфортности в процессе овладения избранной профессией на вузовском этапе;

– профессионально ориентированная социально-помогающая направленность мотивационной сферы с

преобладанием интринсивных (внутренних) мотивов выбора профессии педагога-психолога, возникающих из потребностей самого человека и на основе имеющихся адекватных представлений о данной деятельности;

– специальная готовность к учебно-профессиональной деятельности психолого-педагогического профиля в вузе, успешность которой среди участников нашей технологии во многом обеспечивается пониманием специфики избранной профессии, приобретенными навыками продуктивной учебной деятельности и знанием организационно-содержательных особенностей вузовского обучения по специальности.

Все это в целом обеспечивает значительно более высокий уровень социально-профессиональной адаптированности выпускников психолого-педагогической группы социально-гуманитарного класса к вузовскому этапу овладения профессией психолога образования по сравнению с выпускниками общеобразовательных классов. Выпускники профильных классов различных направлений (КГ1) занимают «промежуточное» положение между ЭГ и КГ2, демонстрируя свою однородность и с ЭГ (за исключением мотивационной переменной), и с КГ2 (различия отсутствуют по всем переменным). Это позволяет сделать вывод о том, что профильное обучение имеет развивающий эффект, однако его значимое влияние на последующую профессионализацию в рамках вузовского этапа обеспечивается только в случае, когда профессиональный выбор соответствует профилю обучения на старшей ступени общего образования. В случае нарушения

такой преемственности, выпускники профильных и общеобразовательных классов значимо не отличаются по выше проанализированным переменным.

Описанные эффекты внедрения авторской технологии профильного обучения будущих психологов образования, проявляющиеся в период вузовской адаптации, имеют практическое значение, способствуя таким объективным показателям деятельности вуза, как: придание системного и последовательного характера процессу формирования студенческого контингента; качественное улучшение его состава за счет притока профессионально ориентированных, сознательно выбравших профессию студентов («свой», а не случайный абитуриент); обеспечение возможности ежегодного входящего мониторинга готовности первокурсников к учебно-профессиональной деятельности; соотнесение общественного заказа на качественную подготовку специалистов с индивидуально-личностными потребностями самого человека.

Полученные результаты, на наш взгляд, имеют важное значение для разработки конкретных механизмов реализации федерального проекта «Целевое обучение и контрактное трудоустройство» в рамках программы развития педагогического образования на 2016 - 2020 годы, направленного на повышение конкурентоспособности и трудоустройства заинтересованных в профессии выпускников посредством их вдумчивой подготовки в старшей школе и подбора лучших студентов в вузе.

Литература:

1. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Лежнина Лариса Викторовна. - М.: Моск. Психол.-соц. институт. - 2010. - 48 с.

2. Лежнина Л.В. Формирование готовности учащихся к профессии психолога в профильном обучении: теория и технология: монография / В.Ф. Воробьев, В.В. Иванова, И.Ш. Лактаева, Л.В. Лежнина и др. // Инновационные образовательные технологии:

теория и практика. - Saint-Louis, MO, USA: Publishing House Science & Innovation Center, 2013. - С. 95-115.

3. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему / Г.В. Мухаметзянова; отв. ред. Н.Б. Пугачева. - Казань: «Идел-Пресс», 2008. – 608 с.

4. Сизова И.Г. Личность и профессиональная деятельность психолога. Социальные представления различных профессиональных групп: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Сизова Инесса Георгиевна. – Тверь. - 1999. - 23 с.

Сведения об авторе:

Лежнина Лариса Викторовна (г. Йошкар-Ола, Россия), доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», e-mail: flouers@mail.ru

Data about the author:

L. Lezhnina (Yoshkar-Ola, Russia), doctor of psychological sciences, professor, head of the department of psychology of development and education FGBOOU WAUGH "The Mari state university", e-mail: flouers@mail.ru

Педагогика безопасности

УДК 377:378

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ МОНИТОРИНГА ВУЗОВ)

Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, Е.Ю. Левина, А.П. Абдраковнов¹

¹Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания р/21 в сфере научных исследований

Аннотация. Система образования, обладающая высокой социокультурной значимостью, должна нести ответственность за развитие каждого индивида и общества в целом, за потенциал развития страны. Одним из требований к образованию, фактором его социальной ответственности выступает обеспечение безопасности в физическом и психологическом аспектах, как комплексной безопасности образовательных организаций и безопасности личности в современных условиях. В статье приведены результаты мониторинга комплексной безопасности образовательных организаций, выполненного в рамках государственного задания Института педагогики, психологии и социальных проблем. Показаны пробелы и проблемы формирования системы обеспечения комплексной безопасности и подготовки педагогов к ее реализации.

Ключевые слова: образование, социальная ответственность, комплексная безопасность, безопасность личности, мониторинг.

SECURITY AS A FACTOR SOCIAL RESPONSIBILITY OF EDUCATION (BY RESULTS OF MONITORING UNIVERSITIES)

F. Mukhametzyanova, E. Prokofieva, E. Levina, A. Abdrakovnov

Abstract. The education system, which has a high socio-cultural significance, should be responsible for the development of each individual and society as a whole, the potential for development of the country. One of the requirements to education, a factor of its social responsibility serves security in the physical and moral aspects of how complex safety educational organizations and security of the person in modern conditions. The results of the monitoring of complex security of educational institutions, performed within the public tasks of the Institute of Education, Psychology and social problems. Showing gaps and problems of formation of the system of ensuring comprehensive security and training of teachers for its implementation.

Keywords: education, social responsibility, comprehensive security, personal security, monitoring.

Социальные трансформации российского и мирового сообщества, вызовы времени во всех сферах жизни современного человека обуславливают понимание и необходимость развития социальной ответственности субъектов социально-экономической деятельности. Особая роль в формировании и обеспечении социальной ответственности принадлежит образованию, как наиболее значимому социальному институту, имеющему общественный приоритет и самый глобальный уровень распространения в нашей стране. Тесная связь общества и образования, обеспечивающего социальное, гуманитарное, интеллектуальное, технологическое развитие и воспроизводство, определяет приоритет образования с точки зрения личностного и общественного блага. Высокая социальная роль образовательных систем всех уровней, каждой образовательной организации позволяет говорить о социальной ответственности

образования за состояние общества в целом и каждого его индивида в частности, за потенциал развития страны, преодоление масштабного кризиса современной цивилизации.

Ответственность, в самом общем смысле понимаемая как готовность личности и/или социального института отвечать за свои действия, определяет возможности и способности действовать в рамках заданных ограничений с прогнозированием возможных последствий принятых решений и реализованных на их основе действий. Социальная ответственность образования, по нашему мнению, представляет собой основу взаимодействия всех агентов образования в ходе реализации образовательных процессов, результат которых удовлетворяет их ожидания и формирует область образовательного «благополучия» общества с социальными, научными, культурными, личностными позициями [1].

Считая социальной ответственностью качественной характеристикой действий субъекта, в нашем случае, социального института образования, мы определяем основную задачу социальной ответственности образования как разработку механизма действий, результат которых – гарантия интеграции ценностей, запросов общества и личности в рамках образовательной системы.

Социальная ответственность образования базируется [1;2] на:

1) осознании высокой степени долга всей системы и каждого ее агента перед личностью (в том числе и пред самим собой) и обществом;

2) необходимости достижения высокого качества образовательных процессов и их положительной результативности в рамках системы или организации;

3) оценке действий каждого агента образования и понимании социальных последствий каждого его действия в отношении себя и социума.

Одним из факторов социальной ответственности образования является обеспечение безопасности в физическом и психологическом аспектах, как комплексной безопасности образовательных организаций и формирование духовно-нравственного иммунитета обучающихся в современных условиях [3-5]. Влияние образовательных организаций, их роль и уровень ответственности образования перед обществом за подрастающее поколение, в том числе и за формирование безопасной личности, обладающей эмоциональной устойчивостью, готовностью и способностью к конструктивному взаимодействию с окружающими в условиях культурного многообразия общества, осуществляемому как в социальной, так и в образовательной среде, обеспечивая тем самым свою безопасность и безопасность общества, невозможно переоценить [6].

Вопросы обеспечения безопасности личности, противодействие проникновению идеологии экстремизма и терроризма в образовательную среду на современном этапе является одной из приоритетных задач российского государства, поскольку, наряду с уже существующими многочисленными угрозами современного мира, постоянно появляются новые, изменяются их характер и степень опасности. Образовательные организации обладают собственной спецификой, обуславливающей особенность управления их безопасностью и уровень социальной ответственности перед личностью, обществом и государством, реализуя процессы обучения,

воспитания и развития личности, определяя занятость детей и молодежи довольно длительный период. Комплексная безопасность охватывает все компоненты образовательной среды и включает все виды безопасности, в том числе: обеспечение безопасности личности с педагогических и психологических позиций; антитеррористическую защищенность и формирование у учащейся молодежи стойкого неприятия идеологии терроризма; информационную безопасность; физическую охрану и инженерно-техническую защиту; гражданскую оборону; дорожно-транспортную безопасность; профилактику наркомании; охрану труда; пожарную безопасность.

Нормативную основу комплексной безопасности образовательных организаций составляют: ФЗ «Об образовании в РФ»; Постановление Правительства РФ № 272 «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности мест массового пребывания людей и объектов (территорий), подлежащих обязательной охране полицией, и форм паспортов безопасности таких мест и объектов (территорий) (от 25 марта 2015 г.); Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2013 - 2018 годы; Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года.

Обеспечение комплексной безопасности образовательных организаций привело к необходимости систематизации работы по комплексному исполнению законодательных норм, определению рисков образовательной среды. С этой целью, в рамках выполнения государственного задания Министерства образования и науки РФ, Институтом педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань) был проведен мониторинг обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций, в том числе, мероприятий по профилактике проникновения идеологии экстремизма и терроризма в образовательную среду.

Особенностями данного мониторинга являются:

- широкий охват позиций обеспечения комплексной безопасности: социальная, субъектная, воспитательная, управленческая, инфраструктурная;

- сроки реализации: 3 этапа в течение календарного года с возможностью доработки недостающих позиций;

- обеспечение валидности измерений как меры обеспечения соответствия методик и результатов исследования.

Задачей всех этапов мониторинга комплексной безопасности образовательных организаций является диагностика уровня соответствия состояния образовательных организаций нормативным требованиям, которые призваны обеспечить: формирование безопасного образования, противодействие проникновению идеологии экстремизма и терроризма в образовательную среду, реализацию системы воспитания учащейся молодежи, направленную на формирование духовно-нравственного иммунитета и безопасной личности.

Анализ результатов мониторинга организаций высшего образования (всего около 250 вузов) позволяет выделить тенденции, касающиеся как позиций обеспечения комплексной безопасности, так и организационно-управленческой деятельности ректоров вузов:

1. Имеются образовательные организации высшего образования, не принявшие участие в мониторинге и не предоставившие сведения о состоянии комплексной безопасности, что говорит о низкой социальной ответственности ректоров вузов перед государством и обществом в целом, перед студентами, обучающимися в этих вузах (19 % по результатам двух этапов мониторинга).

2. На достаточно высоком уровне отмечены инфраструктурные и технические компоненты обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций (имеются: система видеонаблюдения и автономная система оповещения и управления эвакуацией; пропускной режим; автоматическая пожарная сигнализация и система оповещения при пожаре; технический отчет по наладке и испытанию электрооборудования, выполненный специализированной организацией; договор на транспортировку ТБО с лицензированной организацией и др.). Большинство образовательных организаций системно осуществляют деятельность по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

3. Результаты качественного анализа показали отсутствие системного подхода к построению системы воспитания студентов вузов, в том числе в сфере противодействия проникновению идеологии экстремизма и терроризма в образовательную среду. В частности, слабо поставлена научно-исследовательская работа по разработке и внедрению в учебный процесс учебных материалов, раскрывающих преступную сущность идеологии терроризма и экстремизма; не разработаны дополнительные программы для

молодежи по раскрытию преступной сущности идеологии терроризма и экстремизма (в более чем 50% вузов); лишь в 63% образовательных организаций используются в учебном процессе учебно-методические материалы, раскрывающие преступную сущность идеологии терроризма; недостаточно организованы психологическое сопровождение студентов и их адаптация в вузе; в 41% рассмотренных организаций не проводятся исследования по выявлению групп молодежи, склонной подверженности влиянию идеологии экстремизма.

4. Анализ позиций готовности руководящего состава вузов и педагогов к обеспечению комплексной безопасности и противодействию идеологии терроризма и экстремизма показал: практическое отсутствие системы подготовки руководителей и педагогов образовательных организаций в названной области; недостаточность профилактической деятельности с сотрудниками и студентами в сфере противодействия идеологии терроризма и экстремизма; низкую разработанность научно-методического обеспечения в сфере профилактики идеологии терроризма и экстремизма, рекомендуемого Министерством образования и науки РФ.

5. Система взаимодействия социальных институтов в обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций недостаточно сформирована; не используется образовательный и профилактический потенциал правоохранительных органов, общественных организаций, национальных и религиозных объединений в сфере противодействия идеологии экстремизма и терроризма.

Результаты проведенного мониторинга позволили выявить системные проблемы и проблемы в области обеспечения комплексной безопасности, профилактики проникновения идеологии экстремизма и терроризма в образовательную среду, формированию духовно-нравственного иммунитета студентов. Качественный анализ результатов мониторинга выявил наличие в образовательных организациях количественных показателей обеспечения комплексной безопасности, подлежащих проверке различных ведомств, однако, данные показатели не в полной мере раскрывают качество системы комплексной безопасности образовательных организаций, в том числе: антитеррористической защищенности, противодействия проникновению идеологии экстремизма и терроризма в образовательную среду, воспитательной работы с учащейся молодежью в сфере патриотического воспитания и

формированию стойкого неприятия идеологии экстремизма и терроризма у молодежи.

Очевидно, что руководители образовательных организаций не в полной мере осознают современные угрозы обществу и степень собственной социальной ответственности за организацию безопасного образования, между тем, именно системный подход, отработанные методы, методики и алгоритмы реализации комплексной безопасности и формирования безопасной личности обеспечат возможность снижения рисков высшего образования. Решению спектра проблем обеспечения комплексной безопасности будет способствовать система подготовки руководителей, сотрудников и педагогов образовательной организации высшего образования; разработанная система научного и учебно-методического обеспечения комплексной безопасности и система воспитания студентов, направленные на формирование безопасной личности, в том числе и стойкого неприятия идеологии экстремизма и терроризма.

Обобщая полученные данные, можно рекомендовать:

- разработать и реализовать систему

взаимодействия социальных институтов в сфере реализации Комплексного плана противодействия идеологии терроризма в РФ на 2013 - 2018гг.;

- разработать методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по обеспечению комплексной безопасности, антитеррористической защищенности, противодействия проникновения идеологии экстремизма и терроризма в образовательную среду, воспитательной работы с учащейся молодежью, формированию безопасной личности;

- осуществить подготовку/переподготовку руководящего и педагогического состава образовательных организаций в сфере комплексной безопасности, в том числе и противодействия идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде;

- обеспечить разработку и реализацию в учебном процессе учебно-методических материалов, раскрывающих преступную сущность идеологии терроризма, рекомендуемых Министерством образования и науки РФ.

Литература:

1. Мухаметзянова Ф.Ш. Социальная ответственность образования: приоритеты и закономерности / Ф.Ш. Мухаметзянова // Профессиональное образование. Столица. - 2016. - № 5. - С. 13-16.

2. Мухаметзянова Ф.Ш. Социальная ответственность и ее роль в образовании / Ф.Ш. Мухаметзянова // Доклад международной научно-практической заочной конференции: Современное профессиональное образование: проблемы, прогнозы, решения. Научно-образовательный центр «Знание». - 2016. - С. 10-13.

3. Прокофьева Е.Н. Модель управление комплексной безопасности образовательных организаций / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3. - С. 57-60.

4. Prokofieva E.N. Management of educational institutions integrated security / E.N. Prokofieva, K.G. Erdyneeva, D.N. Efremova, N.L. Avilova, E.G. Savina // International Review of Management and Marketing. - 2016. - 6(2). - С. 322-327.

5. Гильмеева Р.Х. Формирование духовно-нравственного иммунитета молодежи как условие профилактики экстремизма в безопасной образовательной среде / Р.Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. - 2015. - Т. 3. - № 6-3(113). - С. 56-61.

6. Масленникова В.Ш. Теоретические аспекты развития безопасной личности студента / В.Ш. Масленникова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3. - С. 24-29.

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Фариды Шамильевна (г. Казань, Россия), член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: iprrp-rao@mail.ru

Прокофьева Елена Николаевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».

Левина Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».

Абдраковнов Алексей Павлович (г. Казань, Россия), ведущий инженер ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».

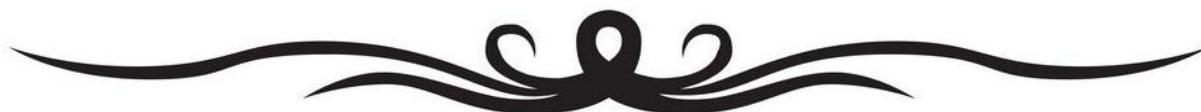
Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), Corresponding Member of RAO, doctor of pedagogical sciences, professor, director FGBNU "The Institute of pedagogy, psychology and social problems", e-mail: ipppo-rao@mail.ru

E. Prokofieva (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, Head of Graduate School FGBNU "The Institute of pedagogy, psychology and social problems".

E. Levina (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior research fellow FGBNU "The Institute of pedagogy, psychology and social problems".

A. Abdrakovnov (Kazan, Russia), lead engineer FGBNU "The Institute of pedagogy, psychology and social problems".



НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ КАК ФАКТОР РИСКА МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА

А.Ш. Гусейнов

Аннотация. В статье на основе методологии субъекта раскрывается авторский подход к проблеме изучения протестной активности личности, и анализируется характер внутригрупповой активности, влияющий на процесс усвоения внутригрупповых ценностей у студентов ВУЗов и их индивидуальный статус. Обсуждаются феномены, понижающие уровень удовлетворенности межличностными отношениями в студенческой группе, обуславливающие психологическое неблагополучие личности: феномен поляризации оценок, жесткость структуры студенческой группы по вертикали (статусное расслоение), смещение ценностей в область поиска идеального лидера и феномен аутсайдеров. Представлены прошедшие эмпирическую проверку модели внутригрупповой активности, позволяющие анализировать ее специфику: *конструктивная, деструктивная, структурно-динамическая*. Модели фиксируют проблемные позиции в традиционной парадигме воспитательных воздействий, позволяют прогнозировать риски деструктивной социальной активности личности и совершенствовать способы управления педагогическим процессом в студенческой группе. Созданные модели внутригрупповой активности дают возможность объяснять негативные варианты взаимодействия в студенческой группе в терминах интрагруппового структурирования и психологического климата, демонстрируя, что нарастание неудовлетворенности и невозможность повысить социальный статус в группе может закончиться драматически для личности и группы. Подчеркивается, что в этом случае вероятно стремление студентов к кардинальной смене привычного окружения, вплоть до предпочтения групп экстремисткой направленности, членство в которой компенсирует неуспешность в учебной группе и создает иллюзию удовлетворения экзистенциальных потребностей.

Ключевые слова: внутригрупповая активность, психологический климат, неудовлетворенность межличностными отношениями, низкий статус, ценностно-смысловое самоопределение, поиск идеального лидера, экзистенциальные потребности.

DISSATISFACTION WITH INTERPERSONAL RELATIONS IN STUDENT GROUPS AS A RISK FACTOR OF YOUTH EXTREMISM

A. Guseinov

Abstract. The article unfolds the author's approach to the problem of studying protest activity of personality on the basis of the methodology of the subject and analyzes the nature of intra-group activity that affects the process of assimilation of intra-group values among undergraduates and their individual status. It is discussed phenomena, reducing the level of satisfaction with interpersonal relations in student groups that condition psychological ill-being of personality: the phenomenon of polarization of appraisals, rigidity of the structure of student group on a vertical direction (status stratification), shifting of value to the search of the ideal leader and phenomenon of outsiders. It is presented models of intra-group activity that passed an empirical test, allowing to analyze its specificity: constructive, destructive, structural and dynamic. Models fix the problematic position in traditional paradigm of educational influences; allow to predict the risks of destructive social activity of personality and to improve methods of controlling of pedagogical process in the student group. The created models of intra-group activity enable to explain the negative options of interaction in the student group with the help of intra-group structuring and psychological climate, showing that the growth of dissatisfaction and the inability to raise the social status in the group may end up dramatically for individuals and groups.

It is emphasized that in this case there is probability of the desire of students to a fundamental change in a root, up to the preferences of groups of extremist orientation, the membership in which compensates for the lack of success in the study group and creates the illusion of satisfaction of existential needs.

Keywords: intra-group activity, psychological climate, dissatisfaction with interpersonal relationships, low status, axiological personal identity, the search for the perfect leader, existential needs.

В настоящей статье сделана попытка под новым углом зрения интерпретировать проблему деструктивной протестной активности личности и подойти к решению этой проблемы со стороны изучения социального контекста. В частности,

выясняя причины кардинальной смены привычного окружения, мы попытаемся ответить на следующие актуальные вопросы: при каких условиях значимость студенческой группы снижается, и она перестает быть референтной для

личности? Какие процессы в учебной группе запускают активный поиск других сообществ, в том числе групп экстремистской направленности? Дискуссионным остаётся также вопрос о значении психологических факторов и механизмах их влияния на возникновение неудовлетворенности и негативного психологического климата в группе, результатом которых становится переживание фрустрации и протекание протестной активности по деструктивному сценарию.

В связи с этим мы сконцентрируемся на характере внутригрупповой активности и феноменах, понижающих уровень удовлетворенности межличностными отношениями в студенческой группе, обуславливающих психологическое неблагополучие личности.

1. Роль лидера в формировании ценностей студенческой группы: механизмы личностного влияния.

Обучение в вузе является важным этапом формирования личности будущего специалиста, связанным с определением целей и перспектив дальнейшей жизни, ценностно-смысловым самоопределением. На всех этапах становления, от первого до последнего курса, студенты приобретают опыт влияния на других людей, совершенствуют умения и навыки межличностного познания, необходимые как для учебы в вузе, так и для успешного профессионального развития. Именно в учебной группе студент получает опыт социальной активности, личностного позиционирования.

В наших работах было доказано, что процесс усвоения внутригрупповых ценностей активен, и в нем участвуют как студент, так и группа [2,3]. Студент ориентируется на ценности, формирующиеся в группе – нормативные эталоны (термин, предложенный Кроником А.А.). При этом происходит сравнение собственных качеств с особенностями лидеров, лиц собственной статусной когорты, друзей, соперников и т.д. Ценности, преломляемые подобным образом сквозь призму интрагрупповой активности, оказывают косвенное влияние на личность, но сила их влияния значительна. По утверждению Д.А. Леонтьева, основой отклоняющегося развития становится несформированность ценностной регуляции в количественном отношении (низкий удельный вес ценностей по сравнению с потребностями как источников мотивации) и в качественном отношении, когда ассимилируются в структуру личности ценности малых девиантных групп, в то время как макросоциальные ценности остаются внешними [11].

Отметим, что в группу могут попасть лица, различающиеся по ценностям, по отношению к учёбе, лидерскому потенциалу, способностям и психодинамическим особенностям, что затрудняет общение и процессы группообразования. По данным Я.Л. Коломинского, до 30% лидеров отличаются деструктивностью, оказывающей негативное влияние на сплоченность и психологический климат в этих группах. Группы такого типа могут объединяться для пропуска занятий, отпора требовательным преподавателям [2].

Как отмечает Р.М. Шамионов, растущая социальная активность личности и групп, не подкрепленная духовно-нравственными регуляторами, становится в ряде случаев источником асоциальных и ненормативных видов активности и приобретает разрушительный характер. В зависимости от конфигурации диспозиционных образований социальная активность может спровоцировать различные риски, которые характеризуются двойной направленностью, поскольку касаются как самой личности, так и микро- и макросоциума [15].

Сложно представить эффективный учебный процесс в группе с разными целями и ценностями, где эмоциональные отношения преимущественно носят отрицательный характер, а процесс интеграции в процессе становления и развития группы сопровождается дифференциацией позиций, престижей, статусов членов группы.

Заметим, что понятие «авторитетность» имеет интересные феноменологические проявления. Исследователями описаны случаи «иррадиации» авторитета, когда лицо, авторитетное в определённой области, представляется авторитетным в других или во многих областях деятельности. При введении понятия референтности не предполагалась многополюсность феномена, но со временем была введена отрицательная шкала в проявлении качеств, и изучен феномен «антиреферентности» в закрытых сообществах. В целом, для закрытых сообществ или групп, существующих в режиме жесткого внешнего контроля, характерна выраженная статусная иерархия: заметный отрыв как лидеров, так и аутсайдеров от остальных членов группы. Статусная иерархия в большей степени проявляется в сравнении членов закрытой группы по параметру «доминирование - подчинение», что весьма характерно для групп с жёстким внешним контролем. В данном случае наблюдается, по меткому определению М.Ю. Кондратьева, «не власть авторитета, а авторитет власти». В закрытых режимных сообществах (спецшколах,

интернатах, колониях) в силу их специфики процессы интрагруппового структурирования, в частности статусно-ролевые отношения, обусловлены влиянием фактора доминирования – подчинения, сопряженного с угрозами, насилием, подавлением [8].

Среди механизмов личностного влияния и лидерства в студенческих группах наряду с доминированием анализируются механизмы «информационного влияния»: идентификация, каузальная атрибуция, «ценностный обмен». В нашей стране направление исследований в рамках «ценностного обмена» получило интересное продолжение в работах Р.Л. Кричевского и его школы [9].

Согласно Е.М. Дубовской, особая роль в формировании ценностей студенческой группы принадлежит лидерам. Лидерам приписывается до 50 - 70% особо ценных в группе качеств. Идентификация с лидерами происходит по некоторым качествам чаще, чем с другими членами юношеской группы. Доказано, что идентификация происходит по тем личностным качествам, которые слабо выражены или отсутствуют у членов группы. Отмечается, что «влияние лидера обусловлено реализацией им в группе таких качеств, которые являются наиболее значимыми для других членов группы» [6, с.125].

Феномен ценностного обмена важен ещё и потому, что лидер, являясь выразителем интересов группы, формирует систему ценностей в группе: происходит своеобразный обмен значимых для группы ценностей, носителем которых является лидер, на власть, которая сама по себе выступает как ценность. Созданная лидером система групповых ценностей и норм играет важную роль в развитии группы. Кроме того, лидер развивает перспективные цели и ценности группы [2].

В связи с этим нужно способствовать усилению влияния реального доминантного лидера, который сплачивает группу на основе позитивных ценностей, особенно там, где складывается неблагоприятный психологический климат. Показателями благополучия группы может служить не только прямая позитивная оценка психологического климата и эмоциональных отношений, но и единство группы в оценке реального лидера, гибкость структуры группы, адекватные межличностные оценки низкостатусных студентов.

2. Низкий статус как препятствие для полноценного удовлетворения экзистенциальных потребностей личности.

Полагаем, что аутсайдеры группы требуют повышенного педагогического внимания, поскольку они не только менее реалистично

оценивают собственный статус, но вносят вклад в общий негативный «фон» психологической атмосферы. В то же время неблагоприятная группа обычно дает преимущественно негативные оценки низкостатусным студентам. Некоторые исследователи склонны объяснять эту ситуацию с точки зрения социальной психологии, в частности, в аспекте выраженности оценочного компонента. Так, Л.Я. Гозман в русле исследуемой им феноменологии эмоциональных отношений подчеркивает, что объект положительного эмоционального отношения отражен в сознании субъекта более конкретно, индивидуально, чем объект отрицательного, поскольку в последнем случае внимание субъекта сконцентрировано на собственных негативных переживаниях, объект воспринимается более стереотипно, стигматизируется [1, с.23].

По-прежнему актуальны и эвристичны применительно к проблеме неудовлетворенности и психологического дискомфорта в группе положения Курта Левина. Согласно его мнению, в группе с низким социальным статусом всегда есть некоторое количество людей, стыдящихся своей принадлежности к этой группе - тех, кто хотел бы уйти, но вынуждены оставаться в группе. К. Левин пишет: «Подобная ситуация усугубляется еще одним фактом: человек, чей баланс сил негативен, будет стараться удалиться от центра настолько далеко, насколько это будет позволено внешним большинством. Он остановится у определенного барьера и будет постоянно пребывать в состоянии фрустрации» [10, с.355].

К. Левин подчеркивает, что этот член группы будет более фрустрирован, чем те представители меньшинства, которые чувствуют психологический комфорт, находясь внутри этой группы. Подобная фрустрация приводит к состоянию выраженного стресса, порождая высокую агрессивность личности, которая может обернуться против той группы, к которой человек принадлежит, либо будет направлена на себя [10].

На наш взгляд, в психологическом плане отнесенность на периферию группы приводит к неуспешности экзистенциального самоопределения, поскольку в подобной ситуации такие студенты по сути дела полностью лишаются возможности в рамках ВУЗа полноценно удовлетворять выделенные Э. Фроммом [14] экзистенциальные потребности в связи, трансценденции, укорененности в мире, в самоидентичности и системе ориентации.

Совершенно закономерен в этом случае активный поиск новой группы, неуклонное повышение в глазах низкостатусного студента ее референтности и падение значимости учебной

группы. Учитывая уровень личностного неблагополучия аутсайдеров, можно предположить, что именно такие фрустрированные члены группы могут стать мишенью для вербовщиков из сект, организаций экстремистской и террористической направленности.

3. *Факторы, понижающие уровень удовлетворенности межличностными отношениями в студенческой группе (на основании эмпирических исследований).*

В одном из эмпирических исследований нами оценивалась связь ценностей с удовлетворенностью отношениями в студенческих группах. Использованы следующие методики: социометрия и референтометрия; модификация методик аутосоциометрии и аутореферентометрии - точность ожидаемых выборов со стороны других; модифицированная методика Келли – мера оценки личности по принадлежности к статусу и методика «степень власти» - ранжирование студентов по степени влияния в группе (по Кондратьеву М.Ю.); модификация методики Ф. Фидлера – исследование психологической атмосферы в группе и знаковая методика изучения эмоционального отношения; методика «свободная характеристика» - изучение межличностного восприятия по характеру и числу высказываний.

В исследовании приняли участие 1005 студентов, обучающихся в ВУЗах г. Краснодара и г. Санкт-Петербурга; всего обследовано 56 учебных академических групп. Обратим внимание на некоторые феномены, выявленные в процессе обширного эмпирического исследования:

1. *Жесткость структуры группы по вертикали:* глубина статусного расслоения или дисперсия статусов в социометрической и референтометрической структурах. Выраженная статусная дисперсия определяет заметную дистанцию в статусной иерархии между лидерами и аутсайдерами. Анализ показывает, что статусное расслоение в социометрической и референтометрической структурах негативно влияет на оценку психологического климата ($\tau=0,382$; $\tau=0,491$; $p<0,05$). Кроме того, в жесткой структуре группы по вертикали усиливается поиск *идеального* лидера. С другой стороны, повышение статуса в разных структурах групповой активности, как возможность проявить себя, уменьшает статусное расслоение.

2. Феномен *поляризации межличностных оценок* характерен тем, что лидеры оценивают других позитивно, а аутсайдеры - негативно при высокой дисперсии статусов и в условиях

статусной обусловленности межличностного восприятия. В студенческой группе существует определенный стиль межличностного восприятия и оценивания. Особенности этого стиля зависят как от статусного расслоения, так и от степени осознанности этого статусного расслоения. Величина осознанности статусных различий определяет жесткость лидеров в оценках низкостатусных студентов.

В группах, где межличностное восприятие основано на статусной иерархии (студенты склонны оценивать друг друга только как лидеров или аутсайдеров); низкостатусные студенты дают отрицательные характеристики высокостатусным ($\tau=0,233$; $p<0,05$). Более того, взаимные оценки противоположных статусных когорт становятся более резкими, отрицательными по знаку. Таким образом, статусная обусловленность межличностного восприятия влияет на поляризацию межличностных оценок как лидеров, так и аутсайдеров.

3. *Феномен аутсайдеров.* Негативная психологическая атмосфера, жесткость структуры группы по вертикали ухудшает отношение к аутсайдерам, усугубляя неблагоприятные условия для общения. Сильные статусные различия в группе определяют жесткость лидеров в оценках низкостатусных студентов. Результаты исследования дают ключ к разгадке механизма феномена аутсайдеров - в жесткой атмосфере усиливается поиск виновных, «козлов отпущения» по Ф. Фидлеру, т.е. виновные в сложных ситуациях быстро находят из числа аутсайдеров.

Наши выводы соотносятся с мнением Р.М. Шамионова о том, что адекватная оценка собственных возможностей в достижении статусного успеха, соотнесенного с результатами социального сравнения, может служить основой для проявления определенных видов социальной активности. В то же время, отмечает ученый, в результате социального сравнения возможны личностные издержки, связанные с изменением идентичности и проникновением в самосознание элементов, препятствующих социальной активности, порождающих социальное изживенчество как определенной личностной позиции [15, с.5].

Очевидно, что демонстрируемые аутсайдерами беспомощность и пассивность связаны прежде всего с размытой субъектной позицией [16].

4. *Феномен смещения ценностей в область поиска идеального лидера.* В неблагоприятных для общения условиях в группе активизируются процессы поиска идеального лидера. Чем ниже студенты оценивают психологическую

атмосферу в группе, тем выше единство группы в представлениях об идеальном лидере группы. Этот феномен возникает как защитное образование при снижении оценки психологической атмосферы и эмоциональных отношений в группе. На фоне низкого единства в оценке реальной лидерской структуры наблюдается идеализация лидерских качеств, актуализируются процессы поиска нового лидера, отвечающего запросам большинства.

4. Модели внутригрупповой активности, их объяснительный потенциал.

На основании выделенных феноменов нами были построены *модели внутригрупповой активности*. *Конструктивная модель* учитывает оптимальные и благоприятные условия для повышения внутригрупповой активности: если структуры власти, аттракции и авторитета в группе различаются, то для студентов открывается возможность поднять свой статус в любой из этих структур, в связи с чем возрастает оценка психологической атмосферы и эмоциональных отношений. Результатом этого процесса становится позитивное восприятие лидеров аутсайдерами и единство группы в оценке реального лидера.

Деструктивная модель внутригрупповой активности обобщает наиболее пессимистические варианты общения студентов: близость структур внутригрупповой активности уменьшает возможность поднять свой статус и рождает неудовлетворенность эмоциональными отношениями, что вызывает поиск идеального лидера. Параллельно с этим происходят процессы статусного расслоения, которые приводят к негативному восприятию лидерами низкостатусных студентов, к поляризации межличностных оценок, что в итоге вызывает защитное завышение самооценок в межличностном восприятии и повышение точности ожидаемых выборов у студентов, неуспешных в общении.

Структурно-динамическая модель внутригрупповой активности отслеживает изменения как в характере внутригрупповой активности, так и в общении студентов при воздействии неблагоприятных факторов. При затрудненном общении сначала происходит статусное расслоение и структура группы становится более жесткой, затем изменяется содержание межличностного восприятия. При последующем снижении внутригрупповой активности ухудшается оценка группы в целом, ее психологического климата и эмоциональных отношений. В случае, когда плодотворное общение становится невозможным, на место сплоченности приходят разобщенность и

негативная оценка климата. Одновременно резко снижается точность ожидаемой оценки и наблюдается поляризация взаимных оценок. Особенно неблагоприятно низкая степень интрагрупповой активности сказывается на *коммуникативной компетентности низкостатусных студентов*, которые не могут адекватно оценивать свои качества и свой статус в этих неблагоприятных условиях [2;3].

Существенным при этом является способность лидеров давать адекватные межличностные оценки в условиях взаимной неприязни у большинства членов группы. Обнаружено, что лидеры более адекватно оценивают собственный статус, чем другие члены группы, поэтому эти способности необходимо максимально использовать в воспитательной работе и при проведении различных тренингов. В то же время в неблагополучных группах лидеры склонны не замечать личностные качества низкостатусных студентов, демонстрируя позицию равнодушия и безразличия, закрывая глаза на моральные проблемы в группе, что говорит об отношении к таким студентам как к объектам.

Применительно к проблеме безопасности личности в рамках субъектно-бытийного подхода выделены условия, при которых следует ожидать у человека поворота к объектному позиционированию и деструктивности. Признается, что система, культивирующая объектное отношение к личности и лишаящая человека возможности влияния на происходящие процессы, существенно осложняет процесс самоопределения личности и создает питательную среду для деструктивных протестных форм и экстремистских настроений [5;12;13]. А.Н. Кимберг подчеркивает решающее значение ответственности и связанной с ней субъектности. Более того, по его мнению, человек принимает ответственность за результаты некоего процесса в том случае, *если он имеет или имел влияние на линии причинности этого процесса*. Соответственно, если человек лишён субъектности в отношении некоторого процесса, то не происходит и принятия им ответственности за ход и результаты этого процесса [7, с.39].

В наших работах доказано, что следствием самоопределения в социальном мире по формуле «от меня ничего не зависит», становится нарушение динамического равновесия в триаде «личность - личность», личность - общество», «личность - государство», что создает предпосылки для актуализации деструктивной протестной активности личности и активный поиск сообществ, где личность попытается удовлетворить экзистенциальные потребности

[4;5]. Примечательно, что членство в экстремистских группах создает иллюзию удовлетворения такого рода потребностей.

Подчеркнем, что выявленные негативные феномены, возникающие в случае неудовлетворенности, жесткой структуры группы, статусного расслоения, совпадают с описанными М.Ю. Кондратьевым негативными эффектами, характерными для закрытых сообществ с криминальной направленностью [8]. В этом случае студенческая группа, приобретая некоторые признаки закрытости и криминальности, служит мощной подпиткой деструктивной протестной активности личности.

Выводы: проведенное исследование внутригрупповой активности показало, что жесткость группы, закрытость, оторванность лидеров, окруживших себя «фаворитами» от основной группы, отсутствие возможности проявить себя, эгоцентризм, разобщенность приводят к неприятию слабых или аутсайдеров, формируют негативный психологический климат и неудовлетворенность общением, подготавливая почву для поиска нового лидера. В свою очередь, неудовлетворенность статусом в группе и связанное с этим эмоциональное неблагополучие, влияя на негативную оценку реального лидера, создает предпосылки для протестной активности и активному поиску идеального лидера, ценности которого будут приниматься личностью. Этот поиск может закончиться драматически, привести к кардинальной смене привычного окружения и выбору в качестве референтной группы организаций экстремистской или террористической направленности. В связи с тем,

что распространенной тенденцией становится вербовка молодых людей с высшим образованием, необходимо тщательно осуществлять мониторинг психологического климата и отношений в студенческой группе.

В то же время результаты исследования выводят на актуальную проблему: неверно сводить психологическое неблагополучие только к специфике внутригрупповой активности, в рамках которой создаются совершенно разные условия для членов группы. Надо отдавать себе отчет в том, что даже при всей необходимости перестройки негативного психологического климата в группе и конструктивного педагогического воздействия на процессы интрагруппового структурирования вряд ли удастся устранить постоянно возобновляющиеся жизненные трудности и противоречия личностного бытия. Невозможно ничего сделать (в плане противодействия вербовке в экстремистские организации) и поставить эффективный заслон терроризму и экстремизму до тех пор, пока сама личность не перестроится. Переосмысливая рассмотренные теоретические положения и исследовательскую фактологию в рамках субъектно-бытийного подхода, можно высказать предположение, что превентивные меры только тогда окажутся эффективными, когда сама личность мобилизуется, прекратит искать простые ответы на сложные экзистенциальные вопросы бытия, выработает активную субъектную позицию и тем самым будет готова к полноценному самоосуществлению в мире в конкретном историческом континууме.

Литература:

1. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. - М.: Изд-во Московского университета, 1987.

2. Гусейнов А.Ш. Внутригрупповая активность как фактор повышения коммуникативной компетентности в студенческих группах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гусейнов Александр Шамильевич. – Краснодар. - КГАФК, 1999. - 196 с. РГБ ОД, 61:00-19/97-3.

3. Гусейнов А.Ш. Социальное партнерство в сфере образования: детерминанты климата студенческой группы / А.Ш. Гусейнов // Труды НИИ проблем физической культуры спорта КГУФКСТ; под ред. В.А. Якобашвили и А.И. Погребного. - Т. 8. - Краснодар: КГУФКСТ, 2005. - С. 318-327.

4. Гусейнов А.Ш. Психологические предпосылки зарождения и поддержания экстремистского мировоззрения молодежи / А.Ш. Гусейнов // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3. - С. 130-140.

5. Гусейнов А.Ш., Фоменко Г.Ю., Рябикина З.И. Протестная активность личности в контексте субъектно-бытийного подхода / А.Ш. Гусейнов, Г.Ю. Фоменко, З.И. Рябикина // Человек. Сообщество. Управление. - 2015. - № 3(16). - С. 6-21.

6. Дубовская Е.М. Влияние лидера на сверстников в юношеских группах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Дубовская Екатерина Михайловна. - М., 1984. - 179 с.

7. Кимберг А.Н. Безопасность социальных систем: психологические аспекты / А.Н. Кимберг // Психология опасности и психологическая безопасность: проблемы и перспективы исследования; сб. матер. Всеросс. науч. семинара, г. Сочи 25-26 июня 2010 г.; под ред. И.Б. Шуванова, Ю.Э. Макаревой, Г.Ю. Фоменко, З.И. Рябикой. - Сочи: СГУТиКД, 2010. - С. 34-43.

8. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения / М.Ю. Кондратьев. - М.: Издательство «Институт практической психологии». - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 336 с.

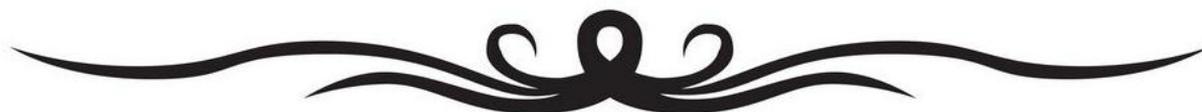
9. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 207 с.
10. Левин К. Разрешение социальных конфликтов; пер. с англ. И.Ю. Авидон; науч. ред., вступ. ст. Н.В. Гришиной. - СПб.: Речь, 2000. - 407 с.
11. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. - 1998. - № 1. - С. 13-25.
12. Рябикина З.И., Фоменко Г.Ю. Психология безопасности и интерпретация феномена терроризма в контексте субъектно-бытийного подхода / З.И. Рябикина, Г.Ю. Фоменко // Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму (29-30 октября 2009). - М: МЦНМО, 2010. - С. 250-253.
13. Фоменко Г.Ю. Психология безопасности личности: теоретико-методологические основания институционализации / Г.Ю. Фоменко // Человек. Сообщество. Управление. - Краснодар: КубГУ, 2010. - № 1. - С. 83-99.
14. Фромм Э. Революция надежды. Навстречу гуманизированной технологии / Э. Фромм // Психоанализ и этика. - М.: Республика, 1993. - С. 217-356.
15. Шамионов Р.М. Социальная активность личности и риски / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского ун-та, 2012. - Т. 1. - С. 3-7.
16. Шиповская В.В. Психологический феномен беспомощности / В.В. Шиповская // Человек. Сообщество. Управление. - 2009. - № 4. - С. 38-53.

Сведения об авторе:

Гусейнов Александр Шамильевич (г. Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, e-mail: AGuseinov@yandex.ru

Data about the author:

A. Guseinov (Krasnodar, Russia), candidate of Psychological sciences, senior lecturer of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, e-mail: AGuseinov@yandex.ru



К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В РАЗНЫЕ МЕНТАЛЬНЫЕ ЦИВИЛИЗАЦИИ

С.С. Оганесян, О.Г. Годованец

Аннотация. В статье раскрывается специфика проявления религиозного экстремизма в разные ментальные цивилизации. В частности, в ментальные цивилизации язычества, единобожия и «научного мировосприятия». Показывается не только историческая неизбежность появления такого крайне негативного для современного мира явления, как религиозный экстремизм, но и его преходяще-временный характер, обусловленный уходом с исторической арены самих «религиозных цивилизаций».

Ключевые слова: религиозный экстремизм, ментальные цивилизации, язычество, единобожие, научное мировосприятие.

TO THE QUESTION ABOUT THE SPECIFICS OF MANIFESTATIONS OF RELIGIOUS EXTREMISM IN DIFFERENT MENTAL CIVILIZATION

S. Oganesyanyan, O. Godovanets

Abstract. The article deals with the specifics of manifestations of religious extremism in different mental civilization. In particular, mental civilization of paganism, monotheism and the "scientific world view". It shows not only the historical inevitability of the emergence of such an extremely negative phenomenon for the modern world, as religious extremism, but it is transient, temporary, due to the departure from the historical arena themselves "religious civilizations".

Keywords: religious extremism, counteraction religious extremism, mental civilization, paganism, monotheism, scientific perception of the world.

В данной статье мы поставили перед собой задачу показать, как процессы, связанные с насилием, в том числе экстремизмом и терроризмом, на религиозной почве происходили в истории развития человечества. При этом каждая из ментальных цивилизаций как в историческом прошлом, так и сегодня имела и имеет свои специфические проявления религиозного экстремизма и терроризма.

Прежде чем перейти к изложению нашей темы, оговорим такие принципиальные для нее понятия, как «цивилизация», «ментальность», «нация», «этнос», «религия».

Под термином «цивилизация», который, как принято считать, в научный обиход вошел в конце XVIII века и стал общеупотребительным в связи с интенсивным развитием социальных исследований. Сегодня понимается специфика «уровня общественного развития, материальной и духовной культуры, достигнутая данной общественно-экономической формацией» [4].

«Ментальность» – интеллектуально-духовная характеристика людей, где «духовность» – специфика мировосприятия, а также психологическая (душевная) реакция человека на явления и события окружающего мира, на его устойчивое поведение в тех или иных ситуациях бытия. «Нация» – совокупность людей, являющихся гражданами государства. Это

определение, совпадающее по семантике с исконно русским словом «народ», позволяет семантически отграничить его от слова «этнос», которое чаще служит для идентификации каждого отдельного человека с общностью людей в их исторической ретроспективе, т.е. с так называемыми «историческими корнями» его происхождения. В частности, этот термин характеризует человека с позиций происхождения его предков в определённый исторический период их существования как представителей определённой общности людей.

Слово «религия» в подавляющем большинстве современных языков означает, в одном из своих основных значений, мировоззрение, предопределяющее как внутреннее психоэмоциональное состояние человека, так и его поведение в различных ситуациях бытия, основанное на вере в существование бога или неких «божественных» сил, управляющих окружающим миром и влияющих на жизнь людей. И поэтому семантические поля слов «религия» и «ментальность» в значительной степени совпадают, что подтверждают как толковые, так и социологические, философские, политические, религиозные и прочие словари [6].

Заметим также, что в словарях современного русского языка отнюдь не случайно не

представлено значение словосочетания (термина) «религиозный экстремизм». Ибо, во-первых, понятие «экстремизм» в современном значении стало употребляться в Англии, а затем во Франции и США лишь с середины XIX века, причем в публицистике, связанной с политической сферой, а, во-вторых, само понятие «религиозный экстремизм» приобрело актуальность лишь с конца прошлого столетия [6].

И поэтому, отнюдь не случайно, принятый Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» по существу опередил фиксацию термина «религиозный экстремизм» в юридических словарях и энциклопедиях.

Что касается словосочетания «ментальные цивилизации», то в ранее опубликованных нами работах было обосновано, что в истории развития человечества, согласно таким Священным Писаниям, как Тора, Новый Завет и Коран, можно выделить три основные из них. Первые две – сугубо религиозные. Это цивилизации «язычества» и «единобожия». Третья цивилизация, ныне переживаемая человечеством, связана с интеллектуальной деятельностью самих людей. Её мы условно назвали цивилизацией «научного мировосприятия» или «научного самоуправления». Поскольку в отличие от двух предыдущих, где люди строго следовали традициям и нормам, данных «извне» (воспринимаемым в качестве традиций, завещанных предками – богами – при язычестве, или ниспосланных Единым Богом – при единобожии), жизнедеятельность людей при третьей цивилизации регулируется их собственной интеллектуально-ментальной деятельностью [1;3;10].

И, соответственно, в самом общем виде можно говорить о трёх ментальных типах людей, которые последовательно сменяли друг друга: политеистах (язычниках, идолопоклонниках), монотеистах и тех, которые руководствуются научными данными при решении проблем своей жизнедеятельности [4].

Названные цивилизации различные этносы, как правило, проходили в разные исторические периоды, нередко сосуществовая и соседствуя во времени и пространстве. Причем, в самой смене цивилизаций нет ничего случайного. Ибо, все они исторически обусловлены и связаны с тем стратегическим путём развития человечества, который ясно указан в таких Писаниях единобожия, как Тора, Новый Завет и Коран [8].

Итак, каковы особенности проявления религиозного экстремизма в разные ментальные цивилизации?

Общеизвестно, что язычники, хотя и обожествляли и наделяли душой, сознанием, желаниями, страстями и прочими качествами самих людей все явления и стихии окружающего их мира, поклонялись им и чтили их по особым ритуалам с тем, чтобы они, проявив к ним благосклонность, не причиняли им вреда; все же своими главными покровителями и защитниками, как правило, считали своих умерших предков. По поверьям язычников, именно предки всегда и везде охраняли их, в том числе и от всех прочих богов, включая богов других семей, родов и племен.

При этом умершие боги-предки считались живыми членами семьи, которых необходимо было постоянно задабривать специальными приношениями в виде еды и питья по строгим обрядам, передаваемым от поколения к поколению с тем, чтобы они не оставляли своего покровительства над членами своей семьи, пребывающими на земле [11].

Поскольку язычник не имел права принадлежать одновременно двум семьям, то он не имел права называть своей семьей другую, пусть и родственную ему по крови. К примеру, семью своего двоюродного брата. Ибо, умерев, отец сразу же становился богом именно своей семьи, а не двоюродного брата. И только члены семьи (жена, дети, рабы) имели право молиться ему и просить у него покровительства и защиты, т.е. со смертью отца у членов его семьи сразу же появлялся новый бог-хранитель, которого не было у других семей [11].

По существовавшему обычаю, умерший отец семейства погребался в ту же могилу, что и его отец, дед и другие предки. Причем, эта общая могила обычно находилась рядом с домом в нескольких метрах от входной двери с тем, чтобы потомки, входя в дом и выходя из него, всегда помнили о своих умерших предках-богах и могли, помолившись им, обратиться к ним с просьбой [11].

Освободившийся от родительской опеки сын (к примеру, переехавший на жительство в другое место) лишался права считаться членом семьи, а, значит, лишался и покровительства бога-отца. Поэтому братья старались жить одним поселением, одной общиной вблизи могил своих предков-опекунов [11].

Отсюда принципиально важным для мировосприятия язычников можно назвать то, что религиозная традиция требовала от каждой конкретной семьи не только её полной ритуальной и обрядовой изолированности от чужих семей, но и строгого сохранения всех обрядов поклонения богам-предкам в строжайшей тайне. Причем,

обряды передавались от поколения к поколению сугубо по мужской линии.

Надо особо сказать, что главой языческой семьи, ее духовным наставником и судьей являлся исключительно отец, слово которого обязаны были соблюдать все домочадцы, включая жену, детей, внуков и всех других. И этот, по существу языческий обычай и до сегодняшнего дня сохранился не только у этносов Кавказа, но и у многих других народов в разных регионах России.

Ранее упоминалось, что язычник не имел права поклоняться богу-покровителю другой семьи и, соответственно, принадлежать одновременно двум семьям. А это значит, что бог-покровитель чужой семьи был совершенно чужд язычнику и не имел над ним никакой власти. Однако помимо семейных богов существовали боги рода и племени, которые обычно восходили к единым умершим предкам-покровителям нескольких семей и родов, и которым приносились жертвы в строго определённые дни, в сугубо отведенном месте и исключительно по издревле установленному ритуалу [9;11]. Родственными, как правило, считались семьи вплоть до седьмого или девятого колена. У каждого рода был свой глава, который был и верховным судьей, и жрецом, и военачальником. Он же производил суд в строгом соответствии с устоявшимися в роде и племени нормами и правилами, которые считались завещанными предками-богами.

Поскольку нормы и правила жизнедеятельности семей, родов и племен тщательно скрывались от всех посторонних, то не могло быть и речи о том, чтобы навязать их другим. Именно поэтому, и это надо особо подчеркнуть, экстремизм, связанный с навязыванием своей религии или своих религиозных обрядов другим семьям, родам, племенам (этносам) и народам, при язычестве не мог иметь места [9;11].

Более того, чужие боги язычником воспринимались исключительно в качестве врагов богов собственных; совершенно чуждыми были и обряды поклонения богам чужих семей.

Отнюдь не случайно, язычники, прежде чем идти на войну, обязательно молились своим богам-предкам, прося именно у них успеха. Ибо каждый верил, что борется не столько с враждебным племенем, сколько с его богами, которые покровительствуют ему. Язычникам были ненавистны как боги чужих семей и родов, так и сами чужие семьи и роды. Их можно было унижать, оскорблять, уничтожать, убивать, добивать.

Поэтому война велась как против воинов, так и всего племени, имевшего чуждых богов. Истреблялись мужчины, женщины, дети, рабы иноплеменников. Уничтожались их поля, уничтожались стада, вырубались деревья, которые были под покровительством чужих богов. Язычники были твёрдо убеждены, что человек имеет обязательства только по отношению к своим богам, но, ни в коем случае, не перед богами чужих семей и родов.

Повторимся. Язычник никогда и никому не навязывал поклонения своим богам и соблюдения обрядов поклонения им. Более того, он оберегал и скрывал от всех прочих семей, родов и племен обряды и традиции поклонения своим богам. Он был уверен, что личные боги его семьи, рода и племени обеспечат, при надлежащем поклонении им, успех во всех начинаниях [9;11].

Напротив, проигравшие войну языческие семьи и роды сами проявляли заинтересованность в поклонении богам более успешных семей, родов и племен а, тем более, победителей. Ибо, по их представлениям, боги победителей показали в войне свою реальную мощь и оказались более сильными, чем их собственные семейные и родовые боги [11]. Более того, они стремились похитить идолов, олицетворявших богов племен-победителей, и с помощью обильных жертвоприношений им умилоустивить их, склонив на свою сторону [1;10;11].

С активизацией торгово-экономических и прочих межплеменных связей, приведших к возникновению городов со смешанным родоплеменным составом, закономерно появились боги, общие для всех жителей городов-поселений [9;11].

Горожане-язычники поклонялись им точно так, как поклонялись своим семейно-родоплеменным богам и не считали возможным поклоняться богам других общин-поселений. Если город был процветающим и сильным, то те, кто поселялись в нём, сами считали необходимым (выгодным) поклоняться и чтить богов «этой земли», как более успешных. Если в семьях и родах служителями культа, как правило, являлись их старейшины, то в городах стал выделяться специальный класс священнослужителей, который совершал все обряды поклонения богам и принесения жертв им в общих для всех горожан храмах.

Вполне понятно, почему воины-язычники, завоевывая другие города, не навязывали покорённым племенам своих богов. Ибо у каждого конкретного города были свои боги, свои гимны, праздники и религиозные законы бытия. Они считались незыблемыми. Город-победитель

опасался делиться своим духовным наследством с побеждёнными врагами [11].

Религия древних категорически запрещала это. И поэтому, не имея никаких религиозных отношений с населением, завоеватели не могли подолгу задерживаться в чуждых им по религиозным основам бытия городах. И по этой же причине разные города-государства не считали возможным объединяться друг с другом, образуя единое духовное, а следом, и административное целое. Каждый город-государство предпочитал поклоняться своим богам.

Это хорошо видно на примере Древнего Рима, в сознании граждан которого каждое новое территориальное завоевание увеличивало не город-государство Рим, а владения граждан Рима. Завоеванные же владения воспринимались римлянами как следствие покровительства их богов, которые ведут Рим к мировому господству [11].

Таким образом, и на более поздних этапах язычества терпимость к чуждым богам и обрядам поклонения им никак нельзя назвать ментальной характеристикой язычников.

Ситуация как будто бы должна была коренным образом измениться в связи с распространением единобожия, которое проповедовало единого и единственного для всех людей земли Бога – Создателя и Властителя Вселенной. И «местечковая религия, и местечковый патриотизм», которые были связаны с семейными, родовыми и племенными богами человека, казалось бы, должны были уступить место духовному «братству» всех людей, которое проповедовала религия единобожия. Тем более, что именно духовное родство стало признаваться выше кровного, поскольку все люди, согласно единобожию, не только имели общего предка (Адама), но и, главное, стали живыми существами исключительно благодаря тому, что в «ноздри Адама» Сам Бог вдунул Собственное дыхание жизни. Поэтому отнюдь не случайно Богом был провозглашен не прародитель Адам, а его Создатель, Которому надлежало поклоняться и чтить [1;3;7;10].

При этом, что особенно важно, законам, которые были ниспосланы Единым Богом, обязаны были подчиниться все люди вне зависимости от их семейной принадлежности, имущественного положения, пола, возраста, рода, племени, этноса и расы. Это был следующий этап цивилизационного развития, который был вызван необходимостью формирования полиэтнических государств, имеющих жёсткую вертикаль власти с равным подчинением единой идеологии и единому законодательству.

Наиболее ярко он, как известно, воплотился в «абсолютизме», который свойственен феодальной формации [7].

Единобожие отнюдь не случайно совпало с созданием централизованных государств, как правило, с разным родоплеменным составом, тем не менее, не будем забывать, что это все же были отдельные государства со своими языками, в том числе и межплеменного общения, обычаями и традициями бытия. А государства, как в свое время семьи, роды и племена, не могли не тяготеть к суверенной форме своего существования. Отсюда отсутствие единодушия в среде самих почитателей Единого Бога как в толковании отдельных постулатов веры, так и в обрядах поклонения Всевышнему. Постоянно возникали различные течения и направления, которые обвиняли все другие в несправедности, неверии, невежестве и во всех прочих «грехах». Взаимные обвинения в ненадлежащем соблюдении обрядов поклонения Единому Богу или неправильного понимания Его природы и сущности постепенно стали нормой духовной жизни религиозных общин, народов и государств. Одни считали других «неверными», а, значит, «врагами» как своими, так и Господа Бога [1;3;7-10].

Кроме того, продолжали существовать язычники, которые считались личными врагами не только Единого Бога, но и всех людей, верных Ему. И, естественно, ни Сам Единый Бог, ни люди, верные Ему, не могли быть терпимыми по отношению к «неверным», т.е. не могли быть толерантными к носителям иного религиозного воззрения. Эта традиция обвинения в «неверности» Единому Богу и отношения «неверных» к категории врагов культивировалась на протяжении тысячелетий и сохранилась в единобожии (и в иудаизме, и в христианстве, и в исламе) и до сегодняшнего дня [1;3;7-11].

Однако если в Торе врагами Единого Бога называются исключительно язычники, т.е. практически все, кроме сынов Израиля, которых Единый Бог избрал народом Себе и которые длительный исторический период были единственными носителями идей единобожия, то с течением времени ситуация кардинально изменилась.

«Расколу» в духовных воззрениях единобожия способствовало также то, что установления, законы и заповеди, данные в Торе, а следом, в Новом Завете и Коране, со временем перестали удовлетворять запросам и велениям новых условий жизнедеятельности. И поэтому появилось множество толкований тех или иных норм Священных Писаний, направленных на их приспособление к изменившимся запросам

общества. А любое толкование (мнение), как известно, само по себе уже предполагает наличие и другого мнения (толкования), а, следовательно, и разномыслия, которое отнюдь не способствует единству общественного сознания. И этим вполне закономерным процессом не могли не воспользоваться, как пользуются и поныне, отнюдь не в «поисках духовной истины» самые различные личности, группы, кланы, политические, государственные и церковные деятели, которые обещанием вселенского братства, справедливости и благоденствия увлекали за собой массы людей на борьбу с «неверными» [4;7].

Так, к примеру, из текстов Нового Завета хорошо известно, что в среде иудеев в непримиримой вражде друг к другу находились такие религиозные течения (партии), как фарисеи и саддукеи. Но если Тора сдерживала проявление религиозного экстремизма и терроризма по отношению к ближним и братьям своим из среды «сынов Израиля», то и те, и другие ополчились на последователей вероучения Иисуса Христа, считая его ложным, а самого Иисуса - «богохульником». И, соответственно, обрели на смерть не только Иисуса Христа, но и распространили свой «террор» и на всех последователей Мессии [1].

Отнюдь не единым при своём зарождении было и христианство. Апостол Павел, сокрушаясь по этому поводу, писал: «Умоляю вас, братия, именем Господа нашего Иисуса Христа, чтобы... не было между вами разделений, но чтобы вы соединены были в одном духе и в одних мыслях» [Кор.1:10].

Более чем наглядно «государственный интерес» виден в событиях, связанных с отделением в июне 1992 года от Русской православной церкви Украинской православной церкви с центром в Киеве, который не мог не сопровождаться процессами религиозного экстремизма и терроризма.

Что касается апологетов вероучения, изложенного в Коране, то и до сегодняшнего дня часть из них, под прикрытием якобы высших духовных ценностей ислама, вступает на путь экстремизма и терроризма по отношению к тем «мусульманам», кто не придерживается их толкования Корана и Хадисов пророка. Хотя сам Коран категорически запрещает осуждать тех, кто «в своей вере разделяется на секты». Ибо Мухаммеду было поручено передать: «И пусть тебя, (о Мухаммад!), не озадачивают те, кто разделяет свою веру и делится на секты. Их дело – в введение Аллаха, и Он потом им возвестит все (зло того), что делали они» (Сура 6:159).

Поскольку «не разрешил в религии Он (Бог) принужденья» (Сура 2:256).

Разделение мусульман на шиитов и суннитов, как известно, также произошло по чисто политическим мотивам. Сразу же после смерти пророка Мухаммеда в VII веке часть верующих выступала за выборных халифов, а другая – за права зятя Мухаммеда Али ибн Абу Талиба.

По политическим (национально-освободительным) мотивам возникло в Саудовской Аравии и ваххабитское течение, и практически все остальные современные «правильные» толкования Корана с целью возвращения верующих в лоно «чистого ислама», который освободит людей от несправедливости и угнетения, принесет мир и благоденствие народам.

Таким образом, если врагами для язычников являлись лишь лица, которые имели чуждых им богов, то при единобожии, в силу совершенно объективных причин, к врагам стали относить также тех, кто, поклоняясь одному и тому же Единому Богу, имеет «неправедные» обряды поклонения Ему, неправильно толкует «природу и сущность Всевышнего» и т.д.

И здесь необходимо обратить особое внимание на отнюдь не случайное сообщение Священных Писаний, во-первых, Торы, что человек сотворен по образу и подобию Самого Бога, и что Лично Сам Бог вдунул в ноздри его Свое дыхание жизни (Тора. Брейшит 2, Брейшит 7). Во-вторых, согласно Нового завета (Библия) Иисус, обращаясь к людям, указал им на их особую «богоподобную» сущность словами библейского Давида: «Вы - боги» (Ин. 10:34). Апостол же Павел, «раскрывая» последователям вероучения Христа «тайну», сообщает, что если «первый человек Адам стал душой живущей», то «последний Адам есть дух животворящий... Первый человек – из земли, перстный, второй человек – Господь с неба» (1 Кор. 15:45-52). В-третьих, Коран, утверждает, что Сам Бог обучил «Адама названиям всего, что суще» и принудил ангелов поклониться именно человеку (Сура 2:31-33). А кто, кроме «богоподобного» существа может обладать всезнанием?!

Отсюда, из Писаний, как нам представляется, однозначно вытекает, что человеку, благодаря его ментальной природе, изначально был предопределен особый путь существования и развития на земле. В частности, способность самостоятельно, подобно Богу, решать проблемы своего бытия, включая и проблемы взаимоотношения с окружающим миром.

Причем особая ментальная природа человека в силу ряда исторических обстоятельств, которые были указаны нами в ряде специальных работ,

стала интенсивно проявляться в практике бытия людей, начиная с эпохи Возрождения, а следом, и Просвещения [7].

Поэтому отнюдь не случайно, что переход от феодализма и государственного абсолютизма к буржуазной формации совпал с эпохой Просвещения, где стала доминировать идея о безграничных возможностях разума самого человека вне зависимости от его сословного происхождения и имущественного положения [4].

Собственно, отсюда и возникают как основные проблемы взаимодействия между собой людей с разным ментальным типом, так и проблемы, связанные с формированием принципиально новой ментальности у этносов и народов, находящихся на пути перехода от одной ментальной цивилизации к другой в современном мире. И, соответственно, с взаимоотношением носителей всех трех типов ментальных цивилизаций, проживающих в одно и то же историческое время, к окружающему миру и друг к другу [4].

Кратко основные факторы, влияющие на становление новой ментальной цивилизации и на ее принципиальные особенности, с нашей точки зрения, можно представить следующим образом. Во-первых, человек начинает строить свою жизнь не по правилам и нормам, в одном случае, переданных ему семейными «богами», а в другом – ниспосланных Единым Богом, а на основе результатов собственного интеллекта, изначально заложенного в него, согласно Писаниям, Самим Создателем (Тора, Брейшит 2 Брейшит 7; Новый Завет, Ин.10:34; Коран, Суры 2:31,32:6-9 и др.). Научное же мировосприятие предполагает наличие альтернативных идей, взглядов, мнений, позиций, суждений и иных точек зрения. И более того, признает дискуссии, диспуты и оппонирование в качестве важнейших методов и способов познания мира. Что не менее важно, научное мировоззрение не признает истин в последней инстанции. Отсюда научное мировосприятие, как явление толерантное в силу своей ментальной природы, вступает в явное противоречие с мировосприятием религиозным, которое ориентировано на незыблемые догматы и постулаты.

Во-вторых, неуклонное увеличение количества людей на нашей планете, число которых уже превысило семь миллиардов, вызывает необходимость осваивать через межгосударственные и прочие связи и контакты всё пространство земли. Это закономерно приводит к соприкосновению громадного числа людей с разной цивилизационной ментальностью, с различными мировоззренческими (в том числе

религиозными), а также этнокультурными установками, правилами и нормами поведения, что ускоряет межгосударственные и международные интеграционные процессы в мировом масштабе. И в силу этого противоборство научного мировосприятия и единобожия в условиях современного демографического взрыва не столько носит внутригосударственный (локальный) характер, как в прошлые столетия, сколько межгосударственный. Этому способствует также то, что идейно-идеологическая и мировоззренческая специфика единобожия, в отличие от язычества, изначально имеет наднациональный и надгосударственный характер и претендует на мировое господство.

Таким образом, если переход к ментальной цивилизации единобожия, как правило, сопровождался жестким и бескомпромиссным подавлением предшествовавшего ему языческого мировосприятия, то переход от ментальной цивилизации единобожия к цивилизации научного мировосприятия отличается в силу специфики последней не только толерантностью к единобожию и язычеству, но и ко всем прочим возникающим идеологиям и воззрениям. Причем эта толерантность, как правило, закрепляется на конституционном уровне с помощью постулата о «свободе совести и вероисповедания». При условии, однако, что религиозные воззрения не претендуют на изменение конституционного строя страны и не направлены на силовое подавление всех остальных верований, идеологий и общественно-политических движений.

Хотя вышесказанное позволяет заключить также, что явление религиозного экстремизма неминуемо уйдет в небытие с породившими его религиозными цивилизациями. Но, тем не менее, по нашему глубокому убеждению, для того, чтобы по возможности смягчить издержки переходного периода необходимо не только подчеркивать величайшую мировоззренческую и социально-экономическую роль религий в истории развития человечества, а также их культурологическое значение для современного мира; но и на основе сведений, изложенных в самих Священных Писаниях, показывать закономерность существования всех стадий ментального развития человечества, указанных в Священных Писаниях единобожия, и неизбежность последовательного перехода человечества от язычества к единобожию и от него к современному научному мировосприятию. А отсюда следует, что в современном обществе необходимо формировать убеждение, что важнейшим документом, предопределяющим жизнедеятельность государства, является его

Конституция. Именно Конституция как плод самостоятельной интеллектуальной деятельности современных людей является для жителей каждой отдельно взятой страны своеобразным Священным Писанием, духа и буквы которого обязаны придерживаться все без исключения ее граждане, включая священнослужителей всех рангов и конфессий.

Кроме того, вышеизложенное позволяет нам в очередной раз подчеркнуть также то, что сегодня в мире наблюдается не «столкновение

цивилизаций» Запада и Востока, как это виделось десятилетия назад некоторым исследователям [12], а происходит вполне закономерный сдвиг в цивилизационной ментальности стран Востока, обусловленный их закономерным переходом от цивилизационной ментальности единобожия к цивилизации «научного мировосприятия».

Ярким примером таких процессов явилась так называемая «арабская весна» в Египте, Ливии и Тунисе, ставшая вполне закономерным сдвигом в ментальном развитии народов этого региона [4].

Литература:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. - М.: Международный Издательский центр православной литературы, 1995. - С. 1375.

2. История Древнего Рима; под ред. Кузищина В.И. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Высшая школа, 1982. - С. 336.

3. Коран; перевод смыслов и комментарии Валерии Пороховой. - 10-е изд., доп. - М.: Рипол Классик, 2008. - С. 800.

4. Оганесян С.С. К вопросу о ментальных цивилизациях в истории развития человечества / С.С. Оганесян // Представительная власть. - 2013. - № 2/3. - С. 40-44; № 4. - С. 27-31; № 5/6. - С. 43-52.

5. Оганесян С.С., Михайлов В.К. Проблемы правового содержания права на свободу совести и вероисповедания, а также определения религиозного экстремизма / С.С. Оганесян, В.К. Михайлов // Право и современные государства. - 2015. - № 3. - С. 27-36.

6. Оганесян С.С. О понятии «религиозный экстремизм» / С.С. Оганесян // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. - 2015. - № 3. - С. 8-13.

7. Оганесян С.С. Об экстремизме текстов Торы, Нового Завета и Корана (Опыт лингвистического, психолингвистического и уголовно-правового осмысления) / С.С. Оганесян // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. - 2015. - Т. 4. - № 5. - С. 15-22.

8. Оганесян С.С. Тора, Новый Завет и Коран – закон, правопорядок, законопослушание. Способы формирования правосознания и передачи законодательных функций от Бога к человеку / С.С. Оганесян. - М.: Гуманитарий, 2011. - С.552.

9. Свенцицкая И.С. Первые христиане и Римская империя / И.С. Свенцицкая. - М.: Вече, 2003. - С. 384.

10. Тора (Пятикнижие Моисеево); ред. русского перевода П. Гиль; под общ. ред. Г. Бранновера. «Шамир», Иерусалим. - М.: Арт-бизнес-центр, 1993. - С. 1136.

11. Фюстель Де Куланж. Древний город. Религии, законы, институты Греции и Рима; пер. с англ. Л.А. Игоревского. - М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2010. - С. 414.

12. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? / С. Хантингтон // Полис, 1994, №1.

Сведения об авторах:

Оганесян Сергей Саядович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, государственный советник РФ 1 класса, член экспертного совета Комитета ГД по общественным объединениям и религиозным организациям, e-mail: ossduma@mail.ru

Годованец Оксана Георгиевна (г. Москва, Россия), начальник Центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы ФКУ НИИ ФСИН России, подполковник внутренней службы, e-mail: godovushka@mail.ru

Data about the authors:

S. Oganesyanyan (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher scientist of FGI Scientific Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, state Advisor of the Russian Federation of the first class, member of the expert Council of the State Duma Committee on public associations and religious organizations, e-mail: ossduma@mail.ru

O. Godovanets (Moscow, Russia), head of the centre for studying problems of enforcement of criminal penalties and psychological support of professional work of employees of the penitentiary system of FGI Scientific Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, a lieutenant colonel of internal service, e-mail: godovushka@mail.ru

Профессиональная подготовка педагогов

УДК 378

О РОЛИ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА И СТИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.Б. Асадова

Аннотация. В работе изучена инновационная деятельность педагога, основанная на творческом подходе и нестандартном решении профессиональных проблем. Опыт работы с иностранными студентами показал, что индивидуальный стиль инновационной деятельности преподавателя складывается из особенностей индивидуального стиля и специфики инновационной деятельности. Для осуществления инновационной деятельности особое значение имеют умения и навыки преподавателя. В работе показано, что преподаватель идущий путем выбора лучших методов, через осознание своих способностей и педагогических задач, реализующий себя как личность и профессионал – это педагог с высоким творческим потенциалом.

Ключевые слова: образовательная деятельность, профессиональность преподавателя, инновационный опыт, педагогическая деятельность индивидуальный стиль, творческий подход, инновационная деятельность.

ON THE ROLE OF INNOVATIVE EXPERIENCES AND STYLE LECTURER IN ITS ACTIVITIES

I. Asadova

Abstract. The paper studied the innovative activity of the teacher, based on creativity and nonstandard solving professional problems. Experience in working with foreign students has shown that the individual style of innovative activity of the teacher consists of the features of individual style and specific innovation. For implementation innovation are particularly important skills and teacher skills. The paper shows that a teacher walking by selecting best practices, through the understanding of their abilities and pedagogical problems, realizing himself as a person and a professional - a teacher with high potential creative.

Keywords: educational activity, professional teachers, innovative experience, pedagogical activities of individual style, creative approach, innovation.

В последние десятилетия социально-экологические преобразования в Республике Азербайджан привели к множественным переменам в образовании; требования к уровню профессиональной подготовки преподавателя приобрели иной характер. Лишь при наличии высококвалифицированных педагогических кадров, стремящихся постоянно совершенствовать свое мастерство и способность быстро реагировать на происходящие в образовании перемены, возможно достижение высокого качества образовательной деятельности. Качествами, свидетельствующими о профессиональности преподавателя, являются: способность творчески мыслить, инициативность, умение находить нестандартные решения и быть готовым обучаться в течение всей своей жизни. Лишь преподаватель, умеющий подходить к решению педагогических проблем творчески, опирающийся на современные достижения психолого-педагогической науки и инновационный опыт, способен, анализируя результаты инновационной деятельности, постоянно и целенаправленно повышать уровень

личностного профессионального роста и уровня квалификации.

Для каждого преподавателя характерен определенный стиль, свой собственный почерк. Известно, что есть стойкие личностные качества, способствующие успешной деятельности и компенсирующие слабо выраженные способности педагога. В педагогической деятельности определенный стиль преподавателя является средством приспособления к изменяющимся социальным и профессиональным требованиям.

На сегодняшний день процесс становления педагога – это противоречие двух сторон, где с одной стороны общественное сознание требует присутствие индивидуальности обучающего, а с другой стороны общество предъявляет преподавателю конкретные требования, соответствующие определенным стандартам. Зачастую, процессу развития педагогической деятельности и личности преподавателя препятствуют: поведение, которое, по его мнению, является «единственно верным»; сила привычки и боязнь нового; неверие в свои силы;

слабое осознание своих индивидуальных особенностей; использование неэффективных форм организации учебной деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности рассматриваются в работах Е.А. Климова (1969), В.С. Мерлина (1986), В.А. Толочка (1984 – 2000), М.Р. Щукина (1994 – 2000).

Е.А. Климов под индивидуальным стилем понимает «индивидуально-своеобразную систему психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними удобствами данного способа для человека выбирается соответствующий стиль; 2) в соответствии с требованиями деятельности формируется стиль; 3) стиль, не входя в противоречие с требованиями деятельности, выбирается в соответствии со склонностями человека [2].

Многие исследователи под стилем понимают: проявление личных качеств, творческий подход, мастерство и способность влияния на обучающихся. Фактически, стиль - это особенный способ деятельности человека с максимальным использованием его личностно-ценностных качеств.

Учителя А.К. Маркова и А.Я. Никонова выделили и описали 4 типа стиля:

- эмоционально – импровизированный;
- эмоционально – методичный;
- рассуждающие – импровизационный;
- рассуждающие – методичный [3].

О.Е. Ермакова [4] выделила содержательные характеристики стиля инновационной педагогической деятельности:

1. Направленность на творчество в педагогической деятельности.
2. Реализация побуждений к инновационной деятельности.
3. Анализ и самооценка профессиональных и личностных возможностей по созданию или освоению новшества, высокая степень самостоятельности [4].

Индивидуальный стиль педагогической деятельности по Н.А. Аминову [5] - это рассматривание стиля педагогической деятельности как компонента стержня педагогического мастерства, который определяется установкой педагога на один из двух типов взаимодействия – партнерство или результативность. Отсюда выделяется два основных типа педагогического стиля:

1. Стиль, ориентированный на достижение обучающимся высоких результатов в развитии.
2. Стиль, ориентированный на развитие.

условиями деятельности» [1]. Наблюдения привели Е.А. Климова к выводу, что индивидуальный стиль деятельности это, когда человек сознательно или неосознанно учитывает свои индивидуальные особенности, как объективные условия деятельности, и в соответствии с совокупностью всех условий организует ее, например, делает поправки на свою инертность, т.е. индивидуальный стиль – это целостная система, которая обеспечивает взаимоотношения преподавателя со студентами.

По Е.П. Ильину есть три типа соотношения индивидуального стиля деятельности с условиями и требованиями деятельности: 1) из

В последние годы можно отметить работы Е.В. Яфаровой (2001) и Е.К. Гафурова (2012), исследующих педагогическую систему формирования у студентов индивидуального стиля общения.

По мнению Е.К. Гафурова, становление стиля профессиональной деятельности это результат взаимовлияния индивида и социума, который неразрывно связан с социализацией, в ходе которой человек усваивает нормы и способы осуществления профессиональной деятельности. Формирование стиля деятельности педагога основывается на его индивидуально – психологических особенностях и усвоенных им приемах осуществления педагогической деятельности [6].

Мы хотели бы отметить дополнить и развить представленные исследования на основе установления взаимосвязи деятельности и личности. Мы считаем, что отдельные профессиональные качества не компенсируют друг друга, а взаимодействуют, образуя индивидуальный подход, проявляющийся в специфичном для данного педагога стиле деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности педагога исходит из некоторых особенностей. Таковыми, по нашему мнению, являются: педагогическая направленность, умение анализировать возникшие ситуации, планирование своей деятельности. Для становления индивидуального стиля педагогу необходимы его структурные изменения на протяжении всей своей деятельности. Мы считаем, что для достижения цели педагог должен уметь отказаться от известных штампов и стереотипов и, выйдя за действующие нормативы, находить нестандартные способы решения педагогических задач.

Если учесть, что у каждого человека есть комплекс индивидуальных особенностей, которые могут не совсем соответствовать необходимым качествам для профессиональной

деятельности, то педагог, мобилизуя свои профессиональные качества (на сознательном или бессознательном уровне), способен компенсировать несоответствующие своей деятельности качества, создавая индивидуальный стиль деятельности. Т.е. педагог должен уметь моделировать свой стиль педагогической деятельности в зависимости от изменяющихся целей и задач обучающихся, обладая способностью оценить адекватность избранных им приемов и средств на каждом этапе обучения, и, согласно реакции обучаемых, вносить соответствующие коррективы в учебный процесс.

Преподаватель, желающий учить и воспитывать обучающихся, будет искать инновационные формы и методы работы, осмысливать свою деятельность и создавать свои

концепции воспитания студентов. Для такого случая мотивации характерна инновационная направленность деятельности педагога. Такой преподаватель будет постоянно искать несоответствие между требованиями программы и уровнем развития студентов, корректируя свою педагогическую деятельность. Показателями стиля деятельности преподавателя может быть и осознание своих проблем, и нетрадиционные способы их решения; использование новых подходов; стремление к творчеству; самосовершенствование. И, конечно же, изучение явления стиля как одного из путей познания сущности человека в его отношении с миром может помочь развитию каждого человека в реализации своих способностей.

Литература:

1. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов. - Казань, 1969. - С. 49.
2. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты / Е.П. Ильин // Вопросы психологии. - 1988. - № 6. - С. 85-93.
3. Макарова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля учителя / А.К. Макарова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. - 1987. - № 5. - С. 40-47.
4. Ермакова О.Е. Теоретические подходы к изучению индивидуального стиля инновационной

деятельности учителя / О.Е. Ермакова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2010. - № 6. - Т. 86. - С. 134-137.

5. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей / Н.А. Аминов. – Воронеж, 1997. - С. 38.

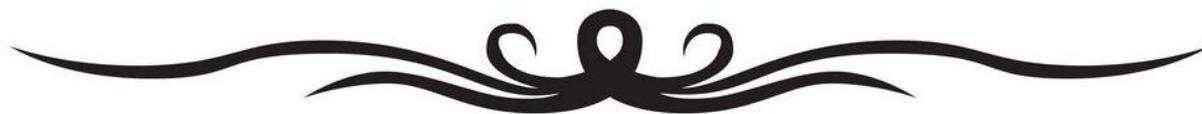
6. Гафуров Е.К. Социально-психологические детерминанты становления индивидуального стиля профессиональной деятельности у студентов педагогических специальностей: автореф. канд. ... психол. наук / Е.К. Гафуров. - М. - 2012. - 25 с.

Сведения об авторе:

Асадова Ирада Беюкага кызы (г. Баку, Азербайджан), кандидат химических наук, доцент, старший преподаватель, Азербайджанский Университет Нефти и Промышленности, e-mail: iradam@rambler.ru

Data about the author:

I. Asadova (Baku, Azerbaijan), candidate of chemical, sciences, Senior Lecturer, Azerbaijan University of Oil and Industry, e-mail: iradam@rambler.ru



ОБУЧЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛЮДЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА: МЕТОДИЧЕСКИЕ НЮАНСЫ

Т.А. Яншина, З.И. Аскарова

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые методические и психологические особенности обучения пенсионеров компьютерной грамотности. На основе опыта ведения подобных курсов преподавателями ЛФ КНИТУ-КАИ приводятся педагогические наблюдения, представляющие собой основу составления учебной программы и последовательности обучения компьютерным навыкам.

Ключевые слова: компьютерная грамотность, пенсионеры, мотивация обучения, социальная сеть, Интернет.

TRAINING OF COMPUTER LITERACY TO PENSIONERS: METHODOLOGICAL NUANCES

T. Yanshina, Z. Askarova

Abstract. The article discusses some of the methodological and psychological characteristics of teaching the computer literacy to pensioners. The pedagogical observations, which are the basis of drawing up the curriculum and sequence learning computer skills, are provides teachers of Leninogorsk branch of KNRTU-KAI, based on the experience of conducting such courses.

Keywords: Computer literacy, pensioners, motivation of training, social networking, Internet.

В деятельности государства по разработке и реализации государственной политики в области развития информационного общества в России можно выделить несколько этапов. На первом (1991 - 1994 гг.) формировались основы в сфере информатизации. Вторым этапом (1994 – 1998 гг.) характеризовался сменой приоритетов от информатизации к выработке информационной политики. Третий этап – этап построения информационного общества, когда были приняты «Концепция формирования информационного общества в России», ФЦП «Электронная Россия 2002 – 2010 гг.» - программы, давшие стимул развитию информационных технологий, обучению компьютерной грамотности в российских регионах.

Одним из таких направлений является обучение людей старшего возраста компьютерной грамотности, и в течение нескольких лет образовательные учреждения принимают участие в реализации мероприятий по обучению этой категории граждан. Использование сочетания «старший возраст» в работе оправдано разнообразием классификаций, в которых встречаются различные возрастные границы: 45 - 59 лет называют поздней зрелостью, 60 - 69 лет – пожилым возрастом (Б.Ц. Урланис); 45 - 59 определяется как средний, 60 - 74 – пожилой (рабочая классификация СССР); средний возраст – 45 - 64, ранний период старости – 65 - 74 (международная классификация) [2].

Опыт проведения подобных занятий позволил авторам выявить ряд методических нюансов и

связанных с ними педагогических ситуаций и условий, которые необходимо учитывать при проектировании учебной программы и планировании занятий по обучению компьютерной грамотности людей старшего возраста.

Хотя речь идет о людях пенсионного возраста – в группах он колебался от 50 до 68 лет – этот временной разрыв существен: человек, только что вышедший на пенсию более активен, он еще не утратил навыков работы в коллективе, более сосредоточен; пенсионер «с опытом», как правило, привык к размеренной жизни, он далек от рабочих ситуаций, менее собран. К представителям второй категории необходимо проявлять особое внимание и педагогический такт, так как ошибки и даже мелкие неудачи их серьезно расстраивают. Но, вместе с тем, набор в группы добровольный, поэтому среди слушателей по большей части целеустремленные, оптимистично настроенные люди. С таким составом работать интересно, хотя и непросто.

Для определения мотивации обучения в начале курса проводится входное анкетирование с целью выяснения побудительных причин и ожидаемых результатов. Общий ответ «обучиться работать на компьютерах и в Интернете» в 92% случаях конкретизируется «чтобы общаться с родственниками в Skype, найти старых друзей и общаться с ними в социальных сетях».

Абсолютным лидером социальных сетей для данной возрастной категории является «Одноклассники». 60% опрошенных добавили к предыдущему ответу, что они хотят

самостоятельно использовать поисковые системы Интернета с целью ознакомления с материалами о медицине, садоводстве, кулинарии и т.д.

Слушатели групп не разделяются по степени владения компьютерными навыками. Совместно обучаются те, кто имеет опыт обращения с этой техникой, и не имеющие данного опыта. Со второй категорией слушателей обучение начинается с включения компьютера, овладения мышкой, клавиатурой. С этим помогают справиться игровые задания: яркие анимационные упражнения, тренирующие навыки управления мышкой; изучение расположения клавиш на клавиатуре также сопровождается набором упражнений с постепенным усложнением заданий (с помощью игровой программы «Клавиатура для чайников»). Важным представляется обучение работе с настройками – резкость, контрастность, увеличение шрифта, звука: это обусловлено необходимостью учитывать физиологические особенности курсантов (зрение, слух) [1].

Особое внимание при составлении учебной программы курсов следует уделить выработке умения ориентироваться в дисковом пространстве компьютера. Размещать документы и находить сохраненные, используя разные способы – одна из задач обучения. В программу также включена задача обучения навыкам работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами и некоторыми другими прикладными программами, которые могут пригодиться в практической жизни [5]. Например, при изучении электронных таблиц, создали книгу учёта показаний счётчиков, расчёта выплат, с учётом изменяющихся тарифов, сумм выплат за последние периоды. Все расчёты производятся по формулам автоматически, при вводе новых показаний счётчика [3].

Основной раздел программы курсов компьютерной грамотности посвящен выработке умения использовать Интернет для поиска информации [4]. Основная проблема – четко сформулировать запрос, т.к. некорректно поставленный запрос может существенно

повлиять на результат. Далее приходит черед выработки навыков посещать различные страницы и сайты, регистрироваться на сайтах и в сетях, писать сообщения и письма на электронные адреса, прикреплять письма и открытки. Слушатели курсов, создав по 2 электронных ящика на разных серверах, отправляя письма сами себе или сокурснику, приобретают навыки уверенного владения интернет-технологиями. В это время и пригодятся приобретённые навыки сохранения найденных документов в определённом месте в компьютере [3]. Например, при загрузке музыкальных произведений, слушатели сначала создают в папке «Музыка» папки с названиями авторов произведений или именами исполнителей, а затем сохраняют в них загружаемые файлы. При этом есть возможность закрепления умения записи этих папок на USB-флеш-накопитель пользователя, чтобы дома выгрузить их на свой компьютер.

Для закрепления знаний, полученных слушателями на занятиях, преподаватель раздает разработанный им или адаптированный методический материал. Опыт нашего учебного заведения показывает, что наилучшим образом с задачей создания простых для восприятия людей пенсионного возраста методических материалов, а также и с проведением занятий справляется преподаватель с опытом работы, чей возраст максимально приближен к возрасту слушателей. Это имеет объяснение: преподавателям, чей возраст 50 лет и старше, пришлось осваивать компьютер в зрелом возрасте, им понятны страхи и сомнения обучающихся, они толерантны к медленному темпу обучения и ошибкам курсантов.

Курсы обучения компьютерной грамотности пенсионеров, являясь социальным проектом, не несут финансовых выгод учебному заведению. Однако нельзя отказываться от их проведения, т.к. вуз по-прежнему должен выполнять социальную и культурно-просветительскую функцию в обществе.

Литература:

1. Ефимова О., Морозов В., Шафрин Ю. Курс компьютерной технологии / О. Ефимова, В. Морозов, Ю. Шафрин. - М.: АБФ, 2000. - Ч. 1, 2. - 432 с.
2. Махова И.Ю. Отечественные теории периодизации психического развития / И.Ю. Махова // Психология развития: теоретические основы: учебное пособие. - Хабаровск: ДВГУПС, 2006. - 234 с.
3. Microsoft Office 2007. Шаг за шагом (книга и

компакт-диск): практ. пос.; пер. с англ. - М.: Издательство ЭКОМ, 2008. - 800 с.

4. Азбука Интернета: Учебное пособие для пользователей старшего поколения: работа на компьютере и в сети Интернет. – М.: ООО «Дак-Дизайн продакшн», 2014. – 120 с.

5. Компьютерная грамотность: Учебно-методическое пособие для преподавателей. – Екатеринбург: ИД «Ажур», 2011. – 84с.

Сведения об авторах:

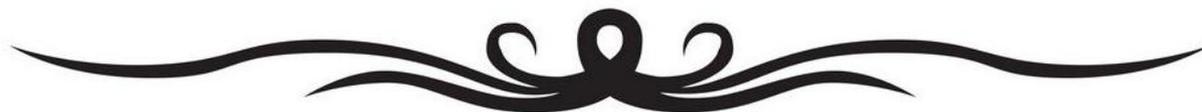
Янишина Татьяна Анатольевна (г. Лениногорск, Россия), старший преподаватель кафедры Естественных и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», e-mail: tanya_0212@mail.ru

Аскарова Зульфия Индусовна (г. Лениногорск, Россия), заместитель директора филиала, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», e-mail: marsan70@mail.ru

Data about the authors:

T. Yanshina (Leninogorsk, Russia), senior lecturer of Department of Sciences and Humanities, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev-KAI, e-mail: tanya_0212@mail.ru

Z. Askarova (Leninogorsk, Russia), deputy director branch of Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev-KAI, e-mail: marsan70@mail.ru



ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н.А. Каратаева, О.В. Крежевских

Аннотация. В статье представлен опыт подготовки будущих учителей иностранных языков общеобразовательной школы в ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Для формирования общепрофессиональных компетенций разработано содержание лабораторного практикума по дошкольной педагогике, включающее разделы практикума, виды заданий, выполняемых студентами на практикуме, включая самостоятельную работу и формы текущего контроля. Разработано содержание портфолио студента как форма итогового контроля по результатам практикума.

Ключевые слова: лабораторный практикум по дошкольной педагогике, общепрофессиональные компетенции, компетентностный подход, портфолио студента.

LABORATORY WORKSHOP ON PRESCHOOL PEDAGOGY: THE EXPERIENCE OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN SECONDARY SCHOOL

N. Karatayeva, O. Krezhevskykh

Abstract. The article presents the experience of training of future teachers of foreign languages in secondary schools in Shadrinsk state pedagogical university. For the formation of professional competencies the content of a laboratory workshop on preschool pedagogy is developed, including sections of the workshop, the types of tasks performed by the students at the workshop with self-study, and forms of the current control. Developed is the content of students' portfolio as a form of final control according to the results of the workshop.

Keywords: laboratory workshop on preschool pedagogy, professional competencies, competence approach, student's portfolio.

Темпы и тенденции развития постиндустриального общества диктуют необходимость обновления во всех сферах научно-практической деятельности и, прежде всего, в образовании, которое переживает период глобальных, масштабных изменений. Учитель общеобразовательной школы оказывается в ситуации, когда ему необходимы умения создавать разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, осуществлять педагогическую деятельность в рамках кружков, секций, студий и уметь взаимодействовать с обучающимися разного возраста [5].

Сегодня справиться с этими вызовами можно на основе реализации компетентностного подхода в высшем образовании, который, как отмечает И.А. Зимняя, «фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, ставя акцент на практической стороне вопроса». Компетентностный подход не может быть противопоставлен ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи на этой основе [1, с.32].

Реализация компетентностного подхода поставила перед высшей школой ряд актуальных проблем, которые связаны с формированием способности студента видеть связь между знанием, опытом и возможностями их

применения в конкретных условиях и обстоятельствах, умения мобилизовать и адаптировать их [2;3].

На сегодняшний день будущий учитель общеобразовательной школы должен владеть компетентностью в области образования детей различного возраста и уровня развития, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, чьи образовательные потребности могут значительно отличаться от условной возрастной нормы. Это получило законодательное закрепление в ст. 79 закона «Об образовании в РФ» [4].

Чаще всего современный учитель имеет смутное, расплывчатое представление об особенностях организации педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации, проходя учебную практику только в общеобразовательной школе.

В данной статье мы представим опыт подготовки будущих учителей иностранных языков общеобразовательной школы в ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» на основе синхронизации в подаче теоретического знания и формирования практических исследовательских, перцептивных, коммуникативных, дидактических, методических, организационных и иных умений студентов, см. табл.1.

Таблица 1.- Содержание разделов практикума

Разделы практикума	Виды задания, выполняемых студентами на практикуме, включая самостоятельную работу	Трудоемкость (в часах)	Формы текущего контроля
<i>1. Организационный</i>			
	Инструктаж (внешний вид, наличие допуска к работе с детьми) Проверка готовности к лабораторному практикуму	2	Проверка результатов медицинского осмотра.
<i>2. Основной</i>			
1. Анализ развивающей предметно-пространственной среды в ДОО и группе	1.1. Наблюдение и анализ содержания развивающей предметно-пространственной среды для игровой и познавательной деятельности. 1.2. Анализ соблюдения принципов организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО (ФГОС дошкольного образования)	6	Портфолио: описание среды группы, анализ соблюдения принципов организации развивающей предметно-пространственной среды
2. Охрана жизни и укрепление здоровья. Физкультурно-оздоровительная работа в ДОО	2.1. Изучение условий, созданных в группе для охраны и укрепления здоровья, организации двигательного режима. 2.2. Наблюдение и анализ различных форм двигательной деятельности (утренней гимнастики, подвижной игры и др.). 2.3. Составление плана-конспекта утренней гимнастики с последующим проведением. 2.4. Составление плана-конспекта подвижной игры с последующим проведением	6	Портфолио: заполнение табл. «Анализ двигательного режима группы», планы-конспекты утренней гимнастики, подвижной игры
3. Игра и развитие личности ребенка	3.1. Изучение особенностей организации и руководства творческими играми. 3.2. Самостоятельная организация и руководство творческими играми (во второй половине дня). 3.4. Изучение особенностей проведения дидактических игр с дошкольниками	8	Портфолио: анализ руководства творческими играми детей (по результатам выполнения заданий 3.1. и 3.2.); анализ проведения дидактических игр с детьми
4. Развитие личности дошкольника в трудовой деятельности	4.1. Изучение условий, необходимых для организации трудовой деятельности детей в группе	6	Портфолио: анализ условий, необходимых для организации видов труда (самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной и художественный труд) и форм организации трудовой деятельности детей в группе

<i>Продолжение таблицы</i>			
5. Социально–коммуникативное развитие	5.1. Изучение системы работы по воспитанию культуры поведения, духовно-нравственному и патриотическому воспитанию. 5.2. Составление конспекта наблюдения за индивидуальной работой воспитателя по воспитанию положительных морально-волевых качеств у детей	6	Портфолио: конспект наблюдения за индивидуальной работой воспитателя по воспитанию положительных морально-волевых качеств у детей
6. Художественно-эстетическое развитие. Условия и формы развития изобразительных способностей дошкольников	6.1. Условия для развития художественных способностей дошкольников. 6.2. Изучение развития творчества дошкольников в процессе организованной образовательной деятельности, направленной на развитие изобразительных способностей дошкольников	6	Портфолио: анализ условий для развития художественных способностей детей; анализ развития творчества дошкольников в процессе образовательной деятельности, направленной на развитие изобразительных способностей дошкольников
7. Познавательное развитие дошкольника	7.1. Знакомство с работой по формированию у дошкольников звуковой структуры речи, лексического и грамматического оформления высказываний (вне занятий); 7.2. Знакомство с системой работы по ознакомлению дошкольников с художественной литературой; 7.3. Изучение освоения детьми программы формирования элементарных математических представлений; 7.4. Наблюдение и анализ организованной образовательной деятельности по формированию экологической культуры.	8	Портфолио: табл. «Содержание работы по развитию речи у детей»; анализ системы работы по ознакомлению дошкольников с художественной литературой; табл. «Содержание работы по формированию элементарных математических представлений у детей»; схема наблюдения занятия по формированию экологической культуры у детей
8. Взаимодействие с родителями	8.1. Изучение работы воспитателя по взаимодействию с семьёй	6	Портфолио: таблица «Формы и методы организации взаимодействия с семьёй»
3. Итоговый			
9. Подведение итогов лабораторного практикума	9.1. Оформление портфолио. 9.2. Итоговое семинарское занятие (см. вопросы)	4	Проверка портфолио

Взаимодействие с детьми дошкольного возраста поможет будущему учителю перенести акцент с собственных педагогических действий на особенности восприятия ребенком содержания образования, его эмоциональное состояние, развитие детской деятельности, отношение ребенка к сообщаемой информации. Непосредственность, эмоциональность, невысокий уровень произвольности поведения и другие особенности дошкольников позволяют сформировать педагогическую рефлексию у будущего педагога, умение видеть

развивающуюся личность в целостном педагогическом процессе. Умение видеть не только социальную ситуацию развития ребенка на данный момент времени, но и знать его особенности, сложности и противоречия в прошлом – важнейшее условие формирования системного мышления будущего учителя.

Личность человека целостна и представляет собой сложнейшую биосоциальную систему, которая имеет свое прошлое, настоящее и будущее, что невозможно не учитывать в процессе ее обучения, воспитания и развития.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2004. - 40 с.

2. Лашкова Л.Л. Компетентностный подход к процессу коммуникативного обучения в педагогическом вузе / Л.Л. Лашкова // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 5. - С. 254-257.

3. Михеева Т.Б. «Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании / Т.Б. Михеева // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. - 2011. - № 5. - С. 110-113.

4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Федеральный Закон от 29 ноября 2012 г. № 273-ФЗ // RG.RU: интернет-портал «Российской газеты». - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

5. Российская Федерация. Министерство труда и социальной защиты. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] / Приказ от 18 октября 2013 г. № 544н // RG.RU: интернет-портал «Российской газеты». - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

Сведения об авторах:

Каратаева Наталья Александровна (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: doshfak@mail.ru

Крежевских Ольга Валерьевна (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: MailOlga84@mail.ru

Data about the authors:

N. Karatayeva (Shadrinsk, Russia), candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of theory and methodology of preschool education, FGBOU VO “Shadrinsk state pedagogical University”, e-mail: doshfak@mail.ru

O. Krezhevskikh, (Shadrinsk, Russia), candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of theory and methodology of preschool education, FGBOU VO “Shadrinsk state pedagogical University”, e-mail: MailOlga84@mail.ru

Профессиональное образование

УДК 378.096

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СЕТЕВОЙ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.Н. Белова

Аннотация. Для успешного достижения цели становления сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования, заключающейся в повышении результативности деятельности организаций дополнительного профессионального образования посредством непрерывного повышения уровня ключевой управленческой компетентности ее работников в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства, нами выявлены и описаны педагогические условия реализации этого процесса. Использованный комплекс теоретических и эмпирических методов исследования позволил нам разработать, обосновать и апробировать эти условия, способствующие результативному становлению сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования. Разработана и описана модель индивидуально-практико-ориентированного процесса развития управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства.

Ключевые слова: педагогические условия становления сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования, управленческая компетентность работников, сетевое профессионально-развивающее образовательное пространство.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION NETWORK LEARNING ORGANIZATION

E. Belova

Abstract. In order to achieve the goal of becoming of the network learning organization of additional professional education, is to enhance the effectiveness of the institutions of additional professional education through the continuous improvement of the level of key management competence of its employees in a network of professionally-developing educational environment, we have identified and described pedagogical conditions of realization of this process. Used set of theoretical and empirical research methods has allowed us to develop, justify and approve the conditions conducive to the establishment of the effectiveness of network learning organization of additional professional education. Developed and described a model individual practice-oriented process management competence of employees of network learning organization of additional professional education in the network of professional-developing educational space.

Keywords: pedagogical conditions of formation of network learning organization of additional professional education, managerial competence of employees, a network of professional developmental educational space.

В результате проведенных нами исследований установлено, что в условиях становления сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования ключевой компетентностью ее работников является управленческая компетентность, представляющая субкомпетентность, гармонично интегрирующая самообразовательную, профессиональную и социально-личностную компетентности. Управленческая компетентность работника сетевой самообучающейся организации характеризуется нами как интегративное качество личности, проявляющееся в способности и готовности своевременно выявлять, целостно и глубоко анализировать,

точно формулировать профессиональные проблемы; находить и эффективно реализовывать из большего числа альтернативных подходов к их решению наиболее целесообразный и эффективный относительно конкретной ситуации профессиональной деятельности.

Сетевую самообучающуюся организацию дополнительного профессионального образования мы рассматриваем как интеграционное образование взаимодействующих субъектов тройной сети, создающих условия для непрерывного развития ключевой управленческой компетентности ее работников, и представляющую гибкую структуру тройной сети, способную быстро реагировать на современные вызовы [1].

В целях успешного становления данной организации актуализируется необходимость выявления, описания и создания педагогических условий, обеспечивающих этот процесс.

Педагогическими условиями становления сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования посредством развития управленческой компетентности ее работников в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства являются:

- формирование ценностно-смысловой основы непрерывного развития управленческой компетентности работников организации в условиях мотивационно-ценностного сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства;

- проектирование содержания системы корпоративного формального, неформального и информального непрерывного образования посредством индивидуального, группового и коллективного обучения работников с учетом актуальных профессионально-образовательных потребностей, выявленных в результате диагностики их профессиональных затруднений, на основе разработанных индивидуальных и групповых блочно-модульных дополнительных профессиональных программ, развивающих их управленческую компетентность;

- определение и внедрение интенсивных педагогических технологий, форм и методов индивидуальной и коллективной проблеморазрешающей деятельности, обеспечивающей продуктивность непрерывного образования и самореализацию участников образовательного процесса;

- включение работников в деятельность по принятию управленческих решений, направленных на разрешение профессиональных проблем [2];

- осуществление практико-ориентированной экспертизы управленческих решений, разработанных работником в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства.

Многоаспектный характер нашего исследования и выделение среди приоритетных направлений деятельность, способствующую становлению сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования, корпоративно-образовательного и самообразовательного процессов, направленных на развитие ключевой управленческой компетентности работников данной организации, определил необходимость

построения прогностической модели управления развитием этой компетентности, являющейся одним из условий этого становления.

Концептуальными основаниями развития управленческой компетентности работников исследуемой нами организации в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства в процессе их формального непрерывного образования (профессиональной переподготовки и повышения квалификации); информального (самообразовательной деятельности) и неформального непрерывного образования (корпоративного непрерывного образования) являются синергетический, трансдисциплинарный, субъектно-деятельностный, компетентностный, системный, аксиологический и культурологический методологические подходы.

При применении данных подходов в создании и развитии сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства, построенного на принципах его ценностно-смысловой ориентации, субъектности, проблемности, непрерывности, индивидуальной и коллективной рефлексии, продуктивности обучающийся работник организации становится субъектом образовательной и самообразовательной деятельности. В результате такой образовательной ситуации каждый обучающийся определяет индивидуальную образовательную траекторию в соответствии с содержанием личных профессионально-образовательных потребностей.

Важным для развития управленческой компетентности, на взгляд автора, является обучение в процессе формального, неформального и информального непрерывного образования, в основе которого заложена проблематизация управления работником собственной профессиональной деятельностью, целью которой является разработка проекта решения какой-либо профессиональной проблемы в контексте личностного развития и развития организации в целом. Реализация коллективной проблеморазрешающей деятельности предполагает сотрудничество всех субъектов образовательного процесса по выявлению и формулированию актуальных профессиональных проблем, разработке конкретных действий, направленных на разрешение этих проблем, и развитие способностей к обмену знаниями в профессионально-самообразовательной деятельности.

Анализ структуры, содержания и специфики процесса развития управленческой компетентности работников исследуемой нами

организации посредством создания ценностно-смыслового сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства дает возможность утверждать, что совершенствование этого процесса связано с:

- определением критериальных характеристик уровня развития управленческой компетентности работников организации в соответствии с современными требованиями;

- реализацией наиболее эффективных подходов к построению содержания и организации образовательного процесса согласно следующим составляющим:

- выявление и удовлетворение профессионально-образовательных потребностей на основе результатов самоанализа диагностики уровня развития собственной управленческой компетентности и обеспечения возможности слушателям инициировать предложения по моделированию содержания их индивидуальной образовательной траектории;

- модернизацией научно-методического обеспечения процесса непрерывного корпоративного профессионального образования работников организации;

- построением системы работы организации по подбору и систематическому повышению квалификации профессорско-преподавательского и менеджерского состава, обеспечивающего образовательный процесс в организации.

Нами разработана модель индивидуально-практико-ориентированного процесса развития управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования (ССО ДПО) в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства. Структура данной модели представлена на рис. 1.

Предлагаемая схема позволяет целостно увидеть образовательный процесс, направленный на развитие управленческой компетентности данных работников на основе индивидуального-практико-ориентированного подхода, использования методов проблеморазрешающей деятельности и самообразования в процессе профессиональной деятельности.

Условиями развития управленческой компетентности работников в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства до высшего (креативного) и/или среднего (продуктивного) уровней выступают:

- адекватность самооценки и рефлексия самоуправления собственной профессионально-самообразовательной деятельностью работником организации;

- своевременное выявление профессиональных затруднений работников и удовлетворение их образовательных потребностей в условиях их ценностно-смыслового корпоративного непрерывного образования и самообразования;

- способность и готовность к непрерывному повышению уровня управленческой компетентности работника, базирующиеся на мотивации, осознании его потребностей в самообразовании и самосовершенствовании и ценностно-смысловой ориентации образовательного пространства;

- владение методами самообразования и самосовершенствования;

- создание условий для реализации эффекта продолженного обучения, консультационно-методического сопровождения работников после завершения их профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации на протяжении всей профессиональной деятельности.

Современные требования к уровню развития управленческой компетентности работников как к фактору и условию становления сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования требуют удовлетворения новых образовательных потребностей этих работников, их системного повышения квалификации на протяжении всей жизни, профессиональной переподготовки, что предполагает модернизацию научно-методического обеспечения этого процесса, совершенствование содержания и реализацию инновационных образовательных проектов в сфере непрерывного корпоративного и дополнительного профессионального образования.

В целях дальнейшего научного обоснования педагогических условий становления сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования рассмотрим методологическое обеспечение развития управленческой компетентности работников организации в контексте методологии теории и методики профессионального образования, представленной в работах Богуславского М.В., Буданова В.Г., Вершловского С.Г., Журавлева В.А., Марковой С.М., Матвеевой Т.В., Навазовой Т.Г., Николаевой С.В., Обласовой Л.С., Полунина В.Ю. и др.



Рисунок 1. - Модель развития управленческой компетентности работников ССО ДПО в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства

Закономерностями развития управленческой компетентности в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства являются следующие:

- содержание дополнительных профессиональных программ, направленных на развитие управленческой компетентности работников, основывается на синтезе знаний, умений и навыков и интеграции науки, образования и производства;

- качественный характер изменения соотношения теоретического и производственного обучения в единстве с количественным представлением этого соотношения – менее 25% теории и более 75% практики;

- необходимость качественного образования работников организации требует повышения качества их обучения, степени изменчивости педагогической деятельности, и требований к работающим с ними преподавателям;

- единство репродуктивной и творческой деятельности при разработке, принятии и реализации управленческих решений, способствующих повышению результативности профессиональной деятельности обучающихся работников в процессе их индивидуальной и коллективной проблеморазрешающей деятельности.

В условиях становления инновационной структуры организации системы дополнительного профессионального образования, предполагающей необходимость развития инновационно-образовательной и инновационно-предпринимательской деятельности, для нас важным вслед за В.Г. Будановым, является создание синергетического эффекта в данной организации, способствующего самоактуализации субъектов образовательного процесса вследствие самообразования и саморефлексии [3].

Принципами формального, неформального и информального непрерывного образования, направленного на развитие управленческой компетентности работников, являются: практикоориентированность и индивидуализация; открытость и научность; нелинейность мышления и самостоятельность обучающихся при активизирующей, стимулирующей роли преподавателя; наглядность и доступность; многоуровневость; гуманизм; маневренность; опережающее обучение; непрерывность; ситуативность; взаимосвязь профессионализма и результативности обучающей деятельности

преподавателя, обучающего работников; модульность и вариативность дополнительных профессиональных программ, позволяющих развивать управленческую компетентность в процессе реализации как индивидуального, так и группового образовательного маршрута в условиях сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства от критического уровня до креативного; гибкость организационных форм обучения: очная – в процессе проблеморазрешающей профессиональной деятельности, вечерняя и заочная – в процессе обучения по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации, а также обучение с применением дистанционных образовательных технологий.

Разделяя точку зрения Щедровицкого Г.П. и Котельникова С.И. о внедрении технологии коллективной мыследеятельности в образовательный процесс дополнительного профессионального образования [5], направленный на развитие управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования посредством организационно-деятельностной игры, способствующей развитию их навыков в области выявления и разрешения проблем в профессиональной деятельности в процессе проблеморазрешающей деятельности, считаем целесообразным применение технологий коллективной мыследеятельности для развития управленческой компетентности работников создаваемой организации.

Важным для нас является создание условий для развития управленческой компетентности работников в условиях самостоятельной работы слушателей, их самообразования. Система управления самостоятельной работой слушателей включает подсистему педагогического управления самостоятельной работой слушателя и подсистему его индивидуальной самоуправляемой самостоятельной работы, направленных на развитие управленческой компетентности. Такая универсальная дуальная модель управления самостоятельной работой слушателей гармонично интегрирует в себе доминирующее индивидуальное субъектное самоуправление самообразованием при одновременном минимальном консультационно-контрольном педагогическом управлении самостоятельной работой слушателя со стороны ведущего преподавателя.

Использование коллективной проблеморазрешающей деятельности в непрерывном корпоративном профессиональном образовании работников сетевой

самообучающейся организации выдвигает следующие требования:

1) необходимость не столько передавать взрослому обучающемуся (работающему специалисту, преподавателю) знания, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться ими для решения собственных профессиональных проблем;

2) актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т.е. умений работать в разнообразных группах, в профессиональной «команде»;

3) значимость для работника умения пользоваться управленческими и исследовательскими методами: четко ставить цели и задачи; собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения; выдвигать гипотезы, эффективно планировать, грамотно организовывать и координировать действия по реализации планов; формулировать выводы и заключения по результатам работы.

Основным направлением в развитии управленческой компетентности работников организации является повышение их творческого потенциала на основе технологий проблемного обучения, использования развивающих методов, стимулирующих активность обучаемых работников и способствующих их успешной мыследеятельности (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, Ю.Н. Кулюткин, Г.П. Щедровицкий и др.).

Для развития управленческой компетентности работников необходимо также учитывать взаимодействие, взаимовлияние слушателей и преподавателей, отражающие специфику обучения взрослых, решающего задачи индивидуального воздействия на обучающегося используемыми средствами визуализации, предоставления слушателям возможности освоения новых знаний более коротким путем, высвобождения креативных способностей слушателей, установления с обучаемой аудиторией партнерских отношений и демонстрации уважения к слушателям (по З.А. Шукшиной [4]).

Использование в образовательном процессе названных нами методологических подходов предполагает такое его построение, когда реализуются:

1. Проблематизация содержания образования в процессе непрерывного образования и профессионально-самообразовательной деятельности в контексте смыслов профессиональной деятельности работников (принципы ценностно-смысловой ориентации сетевого профессионально-

развивающего образовательного пространства, проблемности, непрерывности, нелинейности, опережающего обучения и др.).

2. Коллегиальность проблемосодержащей деятельности в условиях корпоративного образования (принцип коллективной рефлексии) и активизация творческого самообразования в процессе включенности работника в проблеморазрешающую профессиональную деятельность в условиях этой деятельности (принцип субъектно-деятельностной направленности).

3. Практико-ориентированная эффективность управленческих решений, разработанных в процессе непрерывного образования и самообразования работника (принципы продуктивности и непрерывности обмена знаниями, открытости).

4. Визуализация передаваемых знаний и информации посредством представления информации; процессов разработки, принятия и реализации управленческих решений в наглядной, удобной для зрительного и слухового восприятия форме (принципы наглядности, доступности, практикоориентированности и др.).

Развитие управленческой компетентности работников требует удовлетворения их новых актуальных образовательных потребностей, что предполагает модернизацию научно-методического обеспечения деятельности сетевой самообучающейся организации, создание мотивационно-ценностного сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства. Особое внимание мы обращаем на формирование умений принятия управленческих решений, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности и являющихся показателем управленческой компетентности работника.

Таким образом, на основе анализа научной литературы и практики дополнительного профессионального образования нами выявлено, что методологическое, научно-учебно-методическое обеспечение становления сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования; создание условий, способствующих развитию управленческой компетентности работников этой организации посредством создания ценностно-смыслового сетевого профессионально-развивающего образовательного пространства; проектирование содержания системы корпоративного формального, неформального и информального непрерывного образования работников организации, индивидуальных, групповых дополнительных профессиональных программ; определение и внедрение интенсивных

технологий обучения, форм и методов проблеморазрешающей мыследеятельности; включение работников в эту деятельность

являются педагогическими условиями, усиливающими результативность становления данной организации.

Литература:

1. Белова Е.Н. Управленческая компетентность работников сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования / Е.Н. Белова // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы X Международной научной конференции, посвященной памяти М.И. Шиловой; ред. кол. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2016. - С. 156-165.

2. Белова Е.Н., Саволайнен Г.С., Фалалеев А.Н., Яковлева Н.Ф. Модели развития профессиональной компетентности работников сферы образования: коллективная монография / Е.Н. Белова, Г.С. Саволайнен, А.Н. Фалалеев, Н.Ф. Яковлева; под общ. ред. Г.С. Саволайнен; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2013. - 268 с.

3. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании [Электронный ресурс]. - Изд. 3-е дополн. - М.:

Издательство ЛКИ, 2009. - 240 с. (Синергетика в гуманитарных науках). - Режим доступа: http://spkurdyumov.ru/uploads/2013/08/budanov_2908.pdf

4. Шукшина З.А. Некоторые особенности интеграции обучающихся и обучающихся взрослых в образовательное пространство: XXI век / З.А. Шукшина // Закономерности и тенденции развития науки в современном обществе: сб. ст. Межд. науч.-практ. конф. (5 декабря 2015 г., г. Екатеринбург): в 5 ч. - Ч.4. - Уфа: АЭТЕРНА, 2015. - С. 245-249.

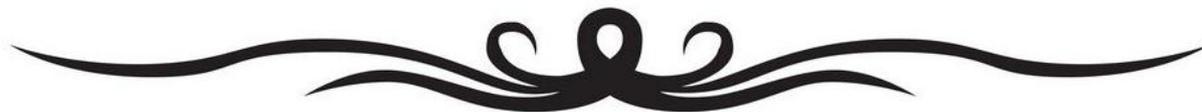
5. Щедровицкий Г.П., Котельников С.И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий, С.И. Котельников // Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов. - М. - 1983. - С. 153-178.

Сведения об авторе:

Белова Елена Николаевна (г. Красноярск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», доцент кафедры педагогики и управления образованием, e-mail: belovaen@list.ru

Data about the author:

E. Belova (Krasnoyarsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, FGBOU VPO "Krasnoyarsk state pedagogical university of V.P. Astafyev", the associate professor of pedagogics and management of education, e-mail: belovaen@list.ru



ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КНИТУ В СФЕРЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

А.Н. Безруков, Ю.Н. Зиятдинова¹

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ «Проектирование и реализация модели интернационализации инженерного образования в Республике Татарстан», проект № 15-16-16003

Аннотация. В данной статье анализируется опыт практической реализации модели интернационализации инженерного образования в Казанском национальном исследовательском технологическом университете. Рассматривается международная академическая мобильность как один из основных компонентов интернационализации инженерного вуза. В рамках модели интернационализации обсуждается рост показателей и дается оценка дальнейших направлений развития преподавательской и студенческой мобильности.

Ключевые слова: интернационализация, международное партнерство, инженерное образование, академическая мобильность.

IMPLEMENTATION OF ENGINEERING EDUCATION INTERNATIONALIZATION MODEL IN KNRTU FOR ACADEMIC MOBILITY

A. Bezrukov, Ju. Ziyatdinova

Abstract. This paper provides the analysis of the engineering education internationalization model implementation at Kazan National Research Technological University. International academic mobility is discussed as an indispensable component of engineering university internationalization. Interpretation of the growth of mobility indicators is discussed within the framework of the model as well as further development priorities of faculty and student academic mobility.

Keywords: internationalization, international partnership, engineering education, academic mobility.

Интеграция в международное научное и образовательное пространство является одним из необходимых условий успешного развития современного университета [1;2]. Востребованность выпускников вузов на международном рынке труда, их конкурентоспособность во многом определяются международным опытом, который они получают в процессе высшего образования. Особенно актуален процесс интернационализации для инженерных вузов, так как глобализация современной науки и технологии принимает ярко выраженный характер [3].

Составным компонентом интернационализации любого вуза является академическая мобильность. Именно опыт зарубежных стажировок, погружения в многонациональную научную среду и встреч с иностранными учеными за рубежом и в стенах родного вуза позволяет добавить международное измерение в портфолио выпускника университета [4;5].

Настоящая работа посвящена изучению процесса реализации программ международной академической мобильности в Казанском национальном исследовательском технологическом университете (КНИТУ), являющимся одним из ведущих инженерных

вузов России. Развитие академической мобильности осуществляется в рамках разработанных ранее концепции и модели интернационализации инженерного образования в КНИТУ [6-8].

В рамках оценки развития международной академической мобильности в КНИТУ интернационализация рассматривалась как многоуровневый процесс, включающий в себя несколько последовательных этапов.

Первый уровень: декларативный. Интернационализация рассматривается как необходимое условие развития вуза; различные направления международной деятельности получают импульс от администрации вуза.

Второй уровень: поисковый. Происходит развитие различных видов международной деятельности; осуществляется поиск оптимальных направлений и форм интернационализации.

Третий уровень: организационный. На данном уровне интернационализация становится частью повседневной университетской деятельности; международные проекты получают всестороннюю поддержку всего контингента вуза.

Четвертый уровень: продуктивный. Международная деятельность интегрирована во

все сферы деятельности вуза; приоритет отдается достижению высокой репутации в международной университетской среде.

Международную академическую мобильность можно подразделить на две основные формы: мобильность преподавателей и мобильность студентов. Для этих двух групп существуют свои, специфические формы мобильности. Так, для преподавателей приоритетом являются совместные научные исследования с зарубежными партнерами, осуществляемые в коротких (3 - 6 месяцев) стажировках, гостевые лекции, участие в конференциях, поездки в рамках международных грантов. Студенческая мобильность ориентирована на образовательные программы, такие как программы магистратуры и аспирантуры, практика в международных организациях, программы двойных дипломов, включенное обучение, участие в конференциях и т.д.

С другой стороны, на уровне вуза академическая мобильность часто рассматривается как исходящая и входящая, так как эти формы мобильности подразумевают различный организационный подход. Исходящая мобильность, то есть отправка за рубеж преподавателей и студентов вуза, имеет специфические особенности, связанные с организацией совместных программ, командированием, поиском финансирования и грантов, знанием участниками программ мобильности иностранного языка. Входящая мобильность ориентирована на решение проблем, связанных с привлечением иностранных граждан в вуз как студентов, либо как приглашенных преподавателей, и соответствующим комплексом задач.

Рассмотрение международной академической мобильности вуза как входящей и исходящей с одной стороны, и студенческой и преподавательской с другой стороны, позволяет вводить соответствующие показатели международной деятельности и давать количественную оценку уровню международной интеграции вуза в данном аспекте.

Для оценки развития международной академической мобильности в КНИТУ были выбраны две опорных точки – 2010 г. и 2015 г. 2010 г. был выбран ввиду присвоения университету статуса национального исследовательского университета (НИУ) в этом году, включения международного компонента в программу развития НИУ и последующего принятия концепции и модели интернационализации вуза. 2015 г. отражает современное состояние вуза в сфере

международной мобильности по доступным отчетным данным.

В 2010 г. КНИТУ находился на первом, декларационном уровне развития международной деятельности. Четкие намерения развивать международную деятельность присутствовали как в программе развития НИУ, так и в административных документах вуза. Академическая мобильность была представлена ограниченным числом направлений и программ.

Число студентов КНИТУ по программам исходящей мобильности не превышало 20 чел. В структуре программ мобильности преобладали поездки на конференции и языковые курсы. В сфере мобильности преподавателей преобладали поездки на конференции и симпозиумы; отмечалась также некоторая доля ученых, выезжающих за рубеж в рамках международных грантов. Входящая мобильность преподавателей отмечена выступлениями ученых на конференциях КНИТУ (3 - 4 мероприятия в год), а также некоторым количеством гостевых лекций в рамках международных делегаций.

В соответствии с разработанной моделью были предприняты усилия по развитию новых форм мобильности, росту числа студентов и сотрудников вуза, участвующих в международных программах мобильности, поиску оптимальных для КНИТУ форм академической мобильности.

К 2015 г. был отмечен многократный рост интенсивности международной академической мобильности. Число студентов иностранных вузов, посещающих КНИТУ по международным программам, достигло ежегодного значения в 30 - 40 человек. Число студентов КНИТУ, ежегодно выезжающих за рубеж, достигло 40 - 50 человек. Такие результаты были обеспечены диверсификацией программ мобильности: начата реализация программ двойных дипломов с университетом Мерзебурга в Германии; реализуется практика в КНИТУ для студентов партнерских вузов Болгарии и Чехии. Студенты выигрывают гранты по новым для университета программам мобильности, таким как программы Посольства Франции, программа Фулбрайта (США) и т.д. КНИТУ проводятся международные летние школы для российских и зарубежных студентов и аспирантов, такие как летняя школа Программы Фулбрайта «Наноматериалы и нанотехнологии», совместная школа с университетом Лихай (США) по развитию предпринимательства «Global Village on the Move». Студенты КНИТУ обучаются по стипендиям Китайской академии наук. С 2014 г. начинается привлечение вьетнамских студентов в аспирантуру КНИТУ [9], благодаря открытию

представительства КНИТУ во Вьетнаме, которое реализует эффективные с правовой точки зрения механизмы развития мобильности для КНИТУ в Азиатско-тихоокеанском регионе [10].

Число преподавателей, задействованных в исходящей академической мобильности, достигло к 2015 г. устойчивого показателя в 250 - 300 человек. При этом фокус смещается от участия в конференциях к точечным поездкам к долгосрочным партнерам с целью проведения научных исследований, поездкам по международным грантам, гостевым лекциям и т.д.

Диверсификация направлений международной деятельности также способствовала многократному росту входящей академической мобильности преподавателей (с 10 - 15 человек в 2009 - 2010 гг.) до 30 - 40 человек в 2014 - 2015 гг. К новым для КНИТУ направлениям в данной области следует отнести приглашение преподавателей иностранного языка из США (программа Фулбрайта); Франции (программы Посольства); приглашение ведущих

ученых в КНИТУ как высококвалифицированных специалистов (программа Республики Татарстан «Алгарыш»); выступление с гостевыми лекциями ученых из вузов, являющихся многолетними партнерами КНИТУ.

Таким образом, реализация модели интернационализации привела к переходу КНИТУ на второй поисковый уровень международной деятельности к концу 2015 г. в области академической мобильности: реализуется широкий комплекс различных направлений преподавательской и студенческой мобильности, который позволил многократно нарастить контингент участников как входящих, так и исходящих программ. В соответствии с выбранным многоуровневым подходом к интернационализации, далее планируются постепенное завершение поиска новых форм международного взаимодействия и постепенный переход к выбору оптимальных, наиболее эффективных для вуза реализуемых форм академической мобильности.

Литература:

1. Императивы интернационализации; отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. - Москва: Логос, 2013. - 420 с.
2. De Wit H. Rumbley International student mobility: European and US perspectives / Hans de Wit, Irina Ferencz, Laura E. Rumbley // Perspectives: Policy and Practice in Higher Education. - 2013. - Vol. 17, Issue 1. - P. 17-23.
3. Knight J., De Wit H. Strategies for Internationalization of Higher Education: historical and conceptual perspectives / Strategies for Internationalization of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America // De Wit H. (ed.). - Amsterdam: European Association for International Education, 1995. - P. 5-33.
4. Валеева Э.Э., Крайсман Н.В. Место преподавателя в современной образовательной культуре исследовательского вуза в условиях интернационализации / Э.Э. Валеева, Н.В. Крайсман // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 4. - С. 62-66.
5. Osipov P.N. Training competitive specialists as the priority of modern education // Proceedings of 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013. - Kazan. - 2013. - P. 251-254.
6. Зиятдинова Ю.Н., Осипов П.Н. Принципы интернационализации инженерного образования в

российском исследовательском университете / Ю.Н. Зиятдинова, П.Н. Осипов // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 3. - С. 482-487.

7. Зиятдинова Ю.Н., Осипов П.Н., Безруков А.Н., Валеева Э.Э., Султанова Д.Ш. Интернационализация инженерного образования: российский вариант / Ю.Н. Зиятдинова, П.Н. Осипов, А.Н. Безруков, Э.Э. Валеева, Д.Ш. Султанова // Монография. Изд-во: КНИТУ, Казань. - 2015. - С. 1-256.

8. Ziyatdinova J.N., Bezrukov A.N., Osipov P.N., Sanger Ph.A., Ivanov V.G. Going Globally as a Russian Engineering University, 2015 ASEE Annual Conference and Exposition, American Society for Engineering Education, Сиэтл, 2015.

9. Безруков А.Н., Буй Д.Н. Анализ механизмов развития сетевого партнерства России и Вьетнама в контексте подготовки инженерных специалистов / А.Н. Безруков, Д.Н. Буй // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 4. - Ч. 2. - С. 253-255.

10. Уразбаев Р.Ш., Осипов П.Н. Правовое регулирование сетевой формы международного взаимодействия в сфере образования / Р.Ш. Уразбаев, П.Н. Осипов // Право и образование. - 2016. - № 7. - С. 32-38.

Сведения об авторах:

Безруков Артем Николаевич (г. Казань, Россия), кандидат химических наук, начальник Отдела протокола, ФГБОУ ВПО «КНИТУ», e-mail: a.bezrukov@yandex.ru

Зиятдинова Юлия Надировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков в профессиональной коммуникации, начальник Управления международной деятельности, ФГБОУ ВПО «КНИТУ».

Data about the authors:

A. Bezrukov (Kazan, Russia), PhD in Chemistry, Head of Protocol Office of International Affairs, TO FGBOU VPO "KSTU", e-mail: a.bezrukov@yandex.ru

Ju. Ziyatdinova (Kazan, Russia), PhD in Education, Chair of Department of Foreign Languages for Professional Communication, Director of International Affairs, TO FGBOU VPO "KSTU".

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ВЕБ-КВЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

А.Б. Климова

Аннотация. В статье рассматривается веб-квест как средство формирования информационно-аналитической компетенции студентов. Приводится классификация разноуровневых веб-квестов, в основе которой лежат степень самостоятельности и активности студентов и применяемые информационно-аналитические умения при выполнении веб-квеста. Обоснована методика применения разноуровневых веб-квестов с целью повышения эффективности их использования в процессе формирования информационно-аналитической компетенции студентов.

Ключевые слова: веб-квест, компетентностный подход, информационно-аналитические умения, информационно-аналитическая компетенция.

MULTI-LEVEL WEB-QUESTS AS A TOOL TO DEVELOP INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE

A. Klimova

Abstract. The article considers web-quests as a tool to develop information and analytical competence of university students. One of the conditions of effective use of web-quests is revealed. The classification of multi-level web-quests, based on the degree of students' independence and activity and set of information-analytical skills used in the process of doing a web-quest is given. The methodology of multi-level web-quests application as a condition of effective use of web-quests is described.

Keywords: web-quest, competence-based approach, information-analytical skills, information-analytical competence.

Изменения, происходящие в современном обществе, во многом связываются с изменением роли информации в мире. Переход на новую ступень развития общества, а именно формирование информационного общества и общества знания, непосредственным образом влияет на все сферы жизнедеятельности человека, в частности на сферу образования. Очевидно, что современный специалист должен обладать высоким уровнем интеллектуального развития, уметь ориентироваться в современных информационных потоках и обладать способностью к самообразованию и развитию в течение всей жизни.

В связи с этим особенно актуальной задачей становится ориентация процесса обучения на формирование *информационно-аналитических умений* обучающихся – умений, позволяющих качественно осуществлять поиск, анализ, критическую оценку, переработку информации и контроль над собственной познавательной деятельностью [4].

На современном этапе развития образования вопросы качества результатов образования решаются в рамках компетентностного подхода, определяющего цели и результаты образования в виде перечня формулировок компетенций выпускника. *Информационно-аналитическая компетенция*, определяемая в общем перечне

компетенций как общекультурная компетенция, характеризует готовность выпускника вуза осуществлять адекватное и эффективное взаимодействие с информацией в информационном обществе с опорой на сформированные информационные потребности, информационно-аналитические умения, а также ценности, убеждения, идеалы.

Опираясь на исследования И.А. Зимней [2], можно выделить четыре структурных компонента информационно-аналитической компетенции: *мотивационный, когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой*.

Мотивационный компонент определяется как готовность к проявлению компетенции и формируется, во-первых, через осознание обучающимися роли информации в информационном обществе и возникновение потребности быть полноценным членом информационного общества; во-вторых, на основе осмысления собственных познавательных потребностей и актуализации знаний об информации и информационно-аналитических умений.

Когнитивный компонент информационно-аналитической компетенции включает знания о сущности информации и приемах работы с ней.

Поведенческий компонент представляет собой систему информационно-аналитических умений,

обеспечивающих эффективное взаимодействие с информацией в разнообразных ситуациях.

Ценностно-смысловой компонент определяет отношение к содержанию компетенции и объекту её приложения и включает в себя личностные характеристики обучающегося (потребности, цели, интересы, идеалы, мировоззрение,

убеждения), обуславливающие формирование ценностного отношения к содержанию компетенции и информации.

Структура информационно-аналитической компетенции (ИАК) схематично представлена на рисунке ниже.



Рисунок. - Структура информационно-аналитической компетенции

Информационно-аналитическая компетенция может формироваться в процессе специально организованной учебной деятельности обучающихся, при этом главным условием достижения результата является выполнение системы проблемных заданий и упражнений, направленных на развитие умений поиска, анализа, критической оценки и переработки информации. Очевидно, однако, что в условиях роста объемов и способов получения информации в современном мире, необходим поиск новых средств и приемов формирования информационно-аналитических умений. Одним из наиболее эффективных средств обучения работе с информацией является, на наш взгляд, веб-квест.

Впервые термин веб-квест был предложен в 1995 году американскими профессорами Б. Доджем и Т. Марчем, работающими над моделью обучения с использованием Интернет-ресурсов в преподавании различных дисциплин. По мнению Доджа Б., веб-квест – это исследовательское задание, в ходе выполнения которого учащиеся используют информацию, полученную преимущественно из Интернет-источников [7].

Автор статьи определяет веб-квест как специально организованный исследовательский проект, основанный на идеях проблемно-проектного и исследовательского обучения,

интегрирующий определённый набор форм, методов и приёмов в соответствии с задачами обучения и осуществляемый преимущественно посредством Интернет-ресурсов.

Основываясь на исследованиях, проведённых Б. Доджем и Т. Марчем, можно выделить следующую структуру веб-квеста:

- введение (*introduction*), содержащее справочную информацию об исследуемой проблеме и мотивирующее обучающихся на выполнение задания. Во введении чётко описываются роли участников, план работы, обзор содержания веб-квеста, а также ставится вопрос, решать который предстоит участникам веб-квеста.

- Задание (*task*), понятное, выполнимое и соответствующее интересам обучающихся. Это наиболее важная часть веб-квеста, где чётко определяется итоговый результат исследовательской работы участников.

- Список информационных ресурсов (*references*), необходимых для выполнения задания (например, список ссылок).

- Описание процедуры выполнения работы (*process*), выполненного в виде алгоритма действий.

- Описание критериев оценки веб-квеста (*evaluation*), которые зависят от поставленной

перед учащимися учебной задачи и соответствия выполненной работы этой задаче.

- Заключение (*conclusion*), в котором подводятся итоги выполнения исследовательского задания [9].

Структура веб-квеста не является инвариантной и предполагает возможность варьирования, при этом неизменным должно оставаться инвариантное ядро, состоящее из *введения, задания, процесса выполнения и критериев оценивания*.

Веб-квест обладает большим образовательным и развивающим потенциалом для преподавания различных дисциплин в силу следующих причин: позволяет интегрировать разнообразные подходы, технологии, методы и приёмы обучения; предполагает использование групповой формы работы, тем самым способствуя развитию коммуникативных умений и умений сотрудничества; может использоваться в междисциплинарном контексте; способствует развитию критического мышления; повышает мотивацию обучающихся.

Помимо вышеназванного, веб-квесты обладают неограниченным потенциалом для формирования информационно-аналитических умений, что отмечается в работах отечественных и зарубежных исследователей Е.И. Багузиной, М.Н. Евстигнева, П.В. Сыроева, С.В. Титовой, В. Dodge, Q. Zhou, L. Ma, R. Mugaу и др.

Исходя из главной цели применения веб-квестов, которая, по мнению Б. Доджа, состоит в «глубоком анализе сетевой информации, её переработке и создании продукта, демонстрирующего понимание материала» [7], можно заключить, что в данном средстве потенциально содержится идея интеллектуального развития обучающихся.

К. Жоу, Л. Ма и др. утверждают, что применение веб-квестов в процессе изучения химии учащимися старших классов способствует развитию критического мышления [9]. Н. Путиканон предлагает использовать веб-квесты для развития критического мышления при обучении чтению на английском языке [8].

Работы отечественных учёных (Е.И. Багузина, М.Н. Евстигнеев, П.В. Сыроев, С.В. Титова) также подтверждают, что веб-квесты позволяют развивать у обучающихся информационно-аналитические умения: осуществлять поиск информации, отделять основную информацию от второстепенной, анализировать и синтезировать, творчески переосмысливать информацию, делать выводы, высказывать и аргументировать свою точку зрения [1;5;6].

С целью максимального использования возможностей веб-квестов для развития

информационно-аналитической компетенции студентов были определены дидактические и методические условия их эффективного применения [3], одним из которых является условие адаптации заданий веб-квеста к актуальному уровню сформированности информационно-аналитических умений обучающихся.

С нашей позиции, выполнение данного условия возможно при поэтапном выполнении веб-квестов различных уровней сложности. В связи с вышесказанным, мы выделяем веб-квесты, которые отличаются, во-первых, по степени самостоятельности выполнения задания студентами и, во-вторых, по степени проблемности и, следовательно, по набору информационно-аналитических умений, применяемых во время выполнения проекта.

Таким образом, предлагаемая классификация веб-квестов имеет следующие основания: *степень самостоятельности и активности студентов и набор информационно-аналитических умений*, необходимых для выполнения задания (см. табл.). Веб-квесты первого, *ознакомительного*, уровня нацелены на формирование таких информационно-аналитических умений, как умения *анализировать информацию* из источников, определённых преподавателем; умения *критически оценивать информацию*; умения *творчески перерабатывать информацию и представлять её в новой форме*; умения *осуществлять рефлексию над собственной деятельностью и её результатами*.

Задание для веб-квестов первого уровня и алгоритм выполнения полностью разрабатываются преподавателем, а обучающиеся, пользуясь предложенными им источниками информации, проводят исследование, результат которого заранее не известен.

Веб-квесты второго, *самостоятельного*, уровня предлагаемой классификации нацелены на формирование всех умений, представленных в веб-квестах первого уровня, а также умений *осуществлять поиск информации и анализировать информацию с точки зрения её надёжности и достоверности*. При выполнении веб-квестов второго уровня обучающиеся самостоятельно осуществляют поиск источников информации в Интернете и критическую оценку. На этом этапе происходит обучение студентов выделению критериев оценки процесса и результата выполнения задания под руководством преподавателя.

Таблица. - Классификация веб-квестов на основании повышения уровня проблемности, степени самостоятельной работы студентов и количества применяемых информационно-аналитических умений

Уровень веб-квеста	Действия преподавателя и студентов	Формируемые умения
I	<ol style="list-style-type: none"> 1) Преподаватель предлагает задание. 2) Задание сопровождается алгоритмом выполнения и списком источников, необходимых для его выполнения. 3) Преподаватель предлагает критерии оценивания веб-квеста 	<p><i>Умения анализировать информацию:</i> отделять существенную информацию от несущественной; анализировать достоверность, объективность, логичность, точность, глубину и т.п. приводимых аргументов, выводов; определять временные и причинно-следственные взаимосвязи между событиями, фактами, данными и т.п.; резюмировать.</p> <p><i>Умения критически оценивать информацию:</i> оценивать информацию с точки зрения её достоверности, надёжности, применимости; интерпретировать информацию через призму личного опыта, на основе уже сформированных ценностей, отношений, мировоззрения, приобретённых знаний; выносить оценочные суждения.</p> <p><i>Умения творчески перерабатывать информацию:</i> осуществлять компрессию информации; осуществлять перекодировку информации и представлять её в новой форме; фиксировать результаты переработки информации, в том числе с использованием технических средств.</p> <p><i>Умения осуществлять рефлексию:</i> осуществлять рефлексию над собственным процессом рассуждений; анализировать полученные результаты, либо с целью подтверждения обоснованности и надёжности сделанных выводов, либо с целью обнаружения неточностей</p>
II	<ol style="list-style-type: none"> 1) Преподаватель предлагает задание. 2) Обучающиеся самостоятельно разрабатывают алгоритм его выполнения и находят информацию. 3) Критерии оценивания веб-квеста разрабатываются в процессе «мозгового штурма» 	<p>Все умения I уровня, а также:</p> <p><i>Умения осуществлять поиск информации:</i> определять пути возможного получения информации: знать соответствующие источники информации (печатные и непечатные), определять выбор источников информации в соответствии с поставленной задачей; строить стратегию поиска информации: соотносить информационные потребности и источники информации, разрабатывать последовательную методику, отвечающую собственным информационным потребностям; осуществлять поиск информации и сохранять её: использовать соответствующие приёмы и средства поиска и сохранения информации, в том числе с применением ИКТ.</p> <p><i>Умения анализировать информацию:</i> оценивать надёжность источника информации по критериям, соответствующим типу источника; обнаруживать недостающую информацию; получать недостающую информацию различными способами: путём постановки уточняющих вопросов, сопоставления информации из различных источников и т.п.</p>
III	<ol style="list-style-type: none"> 1) Преподаватель предлагает исследовательское задание. 2) Обучающиеся самостоятельно разрабатывают алгоритм его выполнения и находят необходимую информацию. 3) Критерии оценивания веб-квеста разрабатываются в процессе «мозгового штурма» или автономно 	<p>Все умения I и II уровней, а также:</p> <p><i>Умения анализировать информацию:</i> умение определять проблему.</p> <p><i>Умения критически оценивать информацию:</i> умение определять критерии для оценки информации с точки зрения её достоверности, надёжности, применимости</p>

Веб-квесты третьего, *автономного*, уровня в дополнение к заявленным выше умениям способствуют формированию таких умений, как умения *определять проблему* и разрабатывать

критерии оценки выполнения веб-квеста. При выполнении веб-квестов автономного уровня обучающиеся полностью берут на себя ответственность за выполнение всех этапов

задания: постановка проблемы, разработка алгоритма выполнения проекта, разработка критериев оценивания, поиск и оценка Интернет-ресурсов, выполнение задания, рефлексия.

Кроме того, следует отметить, что при переходе к выполнению веб-квестов более высокого уровня происходит постепенное изменение роли преподавателя и обучающихся в сторону увеличения активности студентов.

Предлагаемая классификация носит иерархический характер: веб-квест на каждом последующем уровне становится более сложным

по степени самостоятельности и активности обучающихся, а также по количеству формируемых информационно-аналитических умений.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, подчеркнём, что данная классификация позволяет по-новому организовать процесс обучения с использованием такого средства как веб-квест и может стать теоретической основой разработки методики формирования информационно-аналитической компетенции студентов.

Литература:

1. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере студентов неязыкового вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.И. Багузина. - Москва. - 2011. - 238с.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42.

3. Климова А.Б. Веб-квест технология как средство развития информационно-аналитических умений студентов при обучении английскому языку для специальных целей / А.Б. Климова // Вестник Пермского национально-исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. - 2015. - № 4(14). - С. 85-91.

4. Климова А.Б. Информационно-аналитические умения в контексте формирования информационного общества / А.Б. Климова // Вестник САФУ. Сер. «Гуманитарные и социальные науки». - 2013. - № 1. - С. 76-80.

5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-

технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. - Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс. - 2010. - 182с.

6. Титова С.В. Теоретические основы компьютерно – информационной модели обучения иностранным языкам: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С.В. Титова. - М.: РГБ, 2005.

7. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests [Электронный ресурс] / B. Dodge. - Режим доступа: http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html

8. Puthikanon N. Examining Critical Thinking and Language Use through the Use of WebQuests in an EFL Reading Class [Электронный ресурс] / N. Puthikanon. - Режим доступа: <http://www.grin.com/en/doc/234572/examining-critical-thinking-and-language-use-through-the-use-of-webquests>

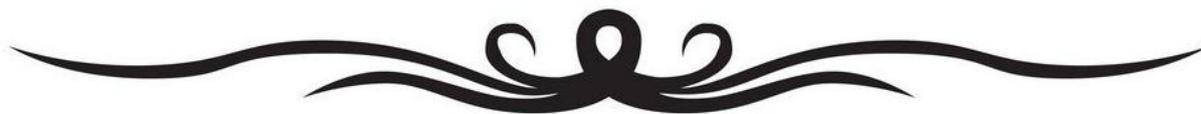
9. Zhou Q., Ma L., Huang N., Liang Q., Yue H., Peng T. Integrating WebQuest into Chemistry Classroom Teaching to Promote Students' Critical Thinking // Creative Education 2012 Vol. 3, No.3, 369-374 [Электронный ресурс] / Q. Zhou, L. Ma, N. Huang, Q. Liang, H. Yue, T. Peng. - Режим доступа: <http://www.scirp.org/journal/ce/>

Сведения об авторе:

Климова Алевтина Борисовна (г. Архангельск, Россия), аспирант кафедры Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, e-mail: alevtinaklimova@gmail.com

Data about the author:

A. Klimova (Arkhangelsk, Russia), a post-graduate student of the Department of High School of Social Sciences and Humanities and International Communication at Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, e-mail: alevtinaklimova@gmail.com



АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ИЗ АЗИИ КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

А.С. Сухристина¹

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ «Проектирование и реализация модели сетевого взаимодействия региональных вузов России и Вьетнама с целью интернационализации инженерного образования», проект № 15-26-09001

Аннотация. Студенты из азиатских стран представляют самый многочисленный контингент среди иностранных студентов в российских вузах после студентов из стран СНГ. Автор статьи анализирует, как менялось количество студентов из Азии на различных программах подготовки в течение последних лет и выделяет наиболее популярные специальности инженерного профиля. Академическая мобильность студентов из Азиатских стран (в частности, Вьетнама) рассматривается как критерий успешного развития образовательного партнерства России и стран Азии.

Ключевые слова: академическая мобильность, международное сотрудничество, эффективность международного партнерства.

ACADEMIC MOBILITY OF ASIAN STUDENTS AS INTERNATIONAL COOPERATION EFFICIENCY CRITERION

A. Sukhristina

Abstract. Asian students form the most numerous group among foreign students at Russian universities except for those from CIS countries. The author analyzes the change in number of Asian students on different academic programs in recent years and reveals the most popular engineering specialities. Academic mobility of Asian students is considered to be one of the criteria of effective development of Russia-Asia academic partnership.

Keywords: academic mobility, international cooperation, effectiveness of international academic partnership.

Активное сотрудничество российских организаций высшего образования с ведущими зарубежными университетами и научными центрами во многом определяет качество предоставляемых образовательных услуг. В свою очередь, спрос на эти услуги среди представителей зарубежных стран может служить свидетельством соответствия уровня той или иной образовательной программы мировым требованиям. В условиях интернационализации высшего образования все больше внимания уделяется таким показателям международной активности, как число действующих зарубежных партнеров, количество международных проектов и совместных программ, численность иностранных студентов и пр. [4].

Одним из показателей эффективности реализации международного сотрудничества в сфере высшего образования может выступать академическая мобильность студентов, представленная в виде количественных данных по численности иностранных студентов, обучающихся в российских вузах [9].

В первую десятку стран, граждане которых получают высшее образование в Российской Федерации входят: Казахстан, Китай, Туркмения,

Таджикистан, Узбекистан, Украина, Азербайджан, Белоруссия, Вьетнам и Киргизия. При этом правительством РФ определяется количество ежегодных государственных стипендий по плану приему иностранных граждан и соотечественников, проживающих за рубежом, для обучения в российских вузах [7, с.272-286]. В табл. 1 эти страны расположены в порядке убывания количества студентов, обучающихся в России в 2013/2014 учебном году, а также приведены данные по государственным стипендиям на 2014/2015 и 2015/2016 учебные годы.

Из таблицы видно, что количество выделяемых квот не пропорционально числу обучающихся. Так, для Вьетнама и Китая было определено 800 и 850 государственных стипендий соответственно, тогда как количество студентов из Поднебесной более чем в 4 раза превышает вьетнамский показатель. Это косвенно свидетельствует о важном значении сотрудничества России и Вьетнама в сфере образования. Среди студентов из перечисленных государств наибольшей популярностью пользуются дисциплины, относящиеся к здравоохранению, экономике и управлению, гуманитарным наукам.

Таблица 1. - Страны-лидеры по количеству студентов в российских вузах

Страна	Количество студентов 2013/2014 уч.год	Государственная квота на 2014/2015 уч.год	Государственная квота на 2015/2016 уч.год
Казахстан	27524	453	450
Китай	18269	664	850
Туркмения	12114	443	200
Таджикистан	6561	800	700
Узбекистан	6288	237	180
Украина	6029	345	340
Азербайджан	5479	н/д	170
Белоруссия	4695	75	70
Вьетнам	4331	550	800
Киргизия	3591	470	460

К сожалению, несмотря на мировые тенденции популяризации инженерного образования, спрос на специальности технического профиля, предлагаемые российскими университетами, падает. Во многом это объясняется сложностями языкового общения – большинство программ инженерного профиля в России преподается исключительно на русском языке, и иностранные студенты при изучении технических дисциплин испытывают трудности, связанные не только со сложностью определенного предмета, но и с языковым барьером. Этим обуславливается популярность гуманитарных дисциплин – «Экономика и управление», «Юриспруденция», «Образование и

педагогика». Тем не менее, современное общество диктует свои требования к подготовке специалистов, и потребность в квалифицированных инженерных кадрах ежегодно растет; тем критичнее становится вопрос привлечения абитуриентов на эти программы.

Анализ контингента студентов из различных стран, обучавшихся в российских организациях высшего образования в 2013/2014 учебном году, выявил, что программы по химической технологии пользуются наибольшей популярностью у граждан из стран Азии, см. табл. 2.

Таблица 2. - Доля иностранных граждан из стран дальнего зарубежья, обучавшихся в российских вузах по некоторым специализациям в 2013/2014 учебном году

Специализация	Страны Балтии	Восточноевропейские и балканские страны	Страны Северной Европы	Страны Западной Европы	Страны Азии	Страны Ближнего Востока и Северной Африки	Страны Африки (кроме Северной)	Страны Латинской Америки	Страны Северной Америки и Океании
Автоматика и управление	3,7	1,0	0	1,1	58,7	11,8	16,3	7,5	0
Химическая и биотехнология	1,1	3,1	0	0,6	53,2	16,8	21,9	2,9	0,3
Безопасность жизнедеятельности, природообустройство и защита окружающей среды	7,6	3,7	0,3	1,6	40,8	6,3	30,9	8,9	0
Информатика и вычислительная техника	3,6	3,0	1,8	1,9	44,2	17,8	23,9	2,2	1,6

Кроме того, было обнаружено, что среди иностранных студентов вузов Приволжского федерального округа Азиатские страны представлены самым многочисленным контингентом обучающихся после студентов из СНГ (по данным за 2013/2014 учебный год) [1, с.135-137].

Как видно из табл. 2, помимо программ химической и биотехнологии, среди студентов из Азии также востребованы и другие программы инженерного спектра – автоматика и управление, безопасность жизнедеятельности, природообустройство и защита окружающей среды. Полный набор соответствующих программ подготовки представлен в Казанском национальном исследовательском технологическом университете (КНИТУ). Университет располагается на 141 - 150 позиции в рейтинге QS BRICS, что отражает его привлекательность для студентов из стран БРИКС [5]. В 2015 г. КНИТУ стал одним из победителей открытого конкурса Министерства образования и науки Российской Федерации по предоставлению преимущественного права на прием для обучения иностранных граждан (приказ Минобрнауки России №495 от 13.05.2015) [6]. Так, в 2015 году в университете обучалось более 2,5 тысяч зарубежных студентов из 63 стран мира – более 80% составляли студенты из СНГ, около 10% пришлось на страны

Азии и Африки и 1% на Латинскую Америку и Европу.

Таким образом, при продвижении образовательных услуг данного спектра среди абитуриентов из стран дальнего зарубежья вузам технологического профиля целесообразно ориентироваться именно на азиатские страны. Помимо заинтересованности азиатских граждан в получении российского высшего образования по техническим и технологическим программам, в настоящее время наблюдается и очевидное сближение России с этими странами. В связи с этим, изучая механизмы сотрудничества с азиатскими государствами в сфере высшего образования, российские инженерные университеты не только продвигают соответствующие программы подготовки и предлагают востребованные образовательные продукты, но и становятся частью государственной стратегии по популяризации российской культуры, образования, науки среди различных азиатских государств.

Особый интерес для развития международной образовательной деятельности российских университетов представляет Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР) как зона, где в течение последнего десятилетия происходит наиболее динамичный рост, см. табл. 3.

Таблица 3. - Демографические данные по самым густонаселенным странам Азии

Место по численности населения	Государство	Население	Средний абсолютный годовой прирост (ООН)	Период ожидаемого удвоения (лет, ООН)
1	Китай	1 355 692 576	6 091 000	154
2	Индия	1 236 344 631	17 114 000	51
3	Индонезия	253 609 643	2 472 000	69
4	Пакистан	196 174 380	3 257 000	39
5	Бангладеш	166 280 712	1 936 000	55
6	Япония	127 103 388	-63 000	-
7	Филиппины	107 668 231	1 650 000	41
8	Вьетнам	93 421 835	951 000	66

Экономическими предпосылками такого сотрудничества является высокий спрос в данном регионе на российские энергоресурсы, потенциальный спрос на специалистов в данной сфере, а также крупнейший рынок капитала. АТР объединяет 58 стран и территорий, в число которых входит и Вьетнам. Приоритетными отраслями экономики страны являются энергетика, перерабатывающая промышленность, сфера высоких технологий, добыча полезных ископаемых, металлургия, химическая и оборонная промышленность. Вьетнам занимает 57 место среди 187 государств по объему ВВП, активно участвует в

международных интеграционных процессах [8]. Страна стоит на 8 месте по численности населения среди азиатских государств, см. табл. 3, в то время как по площади она занимает одну из последних позиций среди самых густонаселенных стран Азии. По данным ООН, ежегодный прирост населения Вьетнама в среднем составляет 951 тыс. человек и ожидаемый период удвоения населения страны – 66 лет [2].

В дополнение к известным историческим предпосылкам и нехваткой учреждений высшего профессионального образования [2] логично предположить, что данные условия

предопределяют мобильность граждан Вьетнама при подборе организаций, осуществляющих подготовку специалистов высшей категории. Так, по данным Центра социологических

исследований Министерства образования и науки Российской Федерации, в течение десяти лет в вузах нашей страны ежегодно обучается около 4 тысяч граждан Вьетнама, см. табл. 4.

Таблица 4. - Численность граждан Вьетнама, обучавшихся в российских вузах в 2005/2006 – 2013/2014 академических годах

Академический год								
2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
4917	4651	4656	3750	3311	3628	3969	4091	4331

В подобных условиях ряд вузов Российской Федерации, в числе которых и КНИТУ (Казанский национальный исследовательский технологический университет), учитывая складывающийся политический климат отношений России и Вьетнама, в последние годы заметно интенсифицировали взаимодействие с образовательными учреждениями этой страны. Более того, КНИТУ создал свое представительство во Вьетнаме, что благотворно сказалось на улучшении эффективности международного сотрудничества вуза с вьетнамскими коллегами и внесло определенный вклад в развитие академической мобильности студентов из Азиатских стран.

Таким образом, академическая мобильность студентов из Азии может рассматриваться как критерий эффективности международного сотрудничества в области образования. Кроме того, именно студенты из Азии представляют самый многочисленный контингент студентов из стран дальнего зарубежья, обучающихся по программам инженерно-технического профиля, предлагаемых российскими университетами. При этом университеты не только продвигают российское инженерное образование, но и становятся частью государственной политики по популяризации российской культуры, образования и русского языка среди азиатских государств.

Литература:

1. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: статистический сборник. Выпуск 12 / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Центр социологических исследований, 2015. - 196 с.
2. Сухристина А.С., Уразбаев Р.Ш., Куан Д.К. Исторические предпосылки становления сотрудничества России и Вьетнама в сфере инженерного образования в период 20 - 21 вв. [Электронный ресурс] / А.С. Сухристина, Р.Ш. Уразбаев, Д.К. Куан // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 1. - Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-19457>
3. Википедия [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Азия>
4. Шумейко А.А. Интернационализация и регионализация высшего образования как важный фактор развития конкурентоспособности университета [Электронный ресурс] / А.А. Шумейко // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 6. - Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23862>

5. Филиппов В.М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы / В.М. Филиппов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. - 2015. - № 3. - С. 203-211.
5. QS University Rankings: BRICS [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.topuniversities.com/brics-rankings>
6. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/5551>
7. Экспорт российских образовательных услуг. Статистический сборник. Выпуск 5 / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Социоцентр, 2015. - 416 с.
8. Портал внешнеэкономической информации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.ved.gov.ru/exportcountries/vn/about_vn/eco_v
9. Кочнев А.М. Образование на основе сетевого взаимодействия / А.М. Кочнев // Высшее образование в России. - 2015. - № 5. - С. 69-74.

Сведения об авторе:

Сухристина Анна Сергеевна (г. Казань, Россия), переводчик Управления международной деятельности, ассистент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: sukhristina@yandex.ru

Data about the author:

A. Sukhristina (Kazan, Russia), interpreter of International Affairs, Lecturer of Department of Foreign Languages for Professional Communication, Kazan National Research Technological University, e-mail: sukhristina@yandex.ru

**АНТИКОРРУПЦИОННАЯ ПОЛИТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ЧОУ ВО «АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»:
ВЗГЛЯД ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ
(ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА)**

Т.С. Леухина, З.Ш. Яхина, Э.М. Рафикова, К.В. Горшкова

Аннотация. В статье раскрываются результаты социологического опроса преподавателей и студентов по противодействию коррупции в ЧОУ ВО «Академия социального образования»; анализируются особенности восприятия коррупционных проявлений студентами и преподавателями академии. Дана оценка эффективности антикоррупционных мероприятий, проводимых руководством академии в период экзаменационных сессий; государственной итоговой аттестации, и т.д. Авторы приходят к выводу о том, что антикоррупционная политика вуза должна представлять собой совокупность мероприятий по реализации антикоррупционных идей, их нормативному правовому закреплению и реализации в рамках академической среды.

Ключевые слова: коррупция, антикоррупционная политика, профилактика коррупции, антикоррупционные мероприятия.

**ANTI-CORRUPTION POLICY IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF PHEI "ACADEMY OF SOCIAL EDUCATION":
VIEW OF TEACHING STAFF AND STUDENTS
(ON MATERIALS OF SOCIOLOGICAL POLL)**

T. Leukhina, Z. Yakhina, E. Rafikova, K. Gorshkova

Abstract. The article deals with the results of opinion poll of the teaching staff and students on anti-corruption enforcement at the Academy of Social Education; the authors do analysis of the perception style of corrupt practices by students and teaching staff of the Academy. The paper gives the performance evaluation of corruption-preventing activities carried out by the Academy authority during examination periods, State Final Certification and etc. The authors came to the conclusion that the anti-corruption policy of the Academy should constitute the set of activities on realization of corruption-preventing ideas, their regulatory and legal consolidation and realization in the frame of academic environment.

Keywords: corruption, anti-corruption policy, corruption prevention, corruption-preventing activities.

Проблема противодействия коррупции является актуальной для многих сфер деятельности, в том числе и образовательной; она затрагивает и преподавателей образовательных организаций высшего образования. В своих исследованиях Коньшев В.Н., Сергунин А.А. дают детальный анализ распространенности коррупционных явлений в образовательной среде, в том числе и среди профессорско-преподавательского состава [6]. Данный вид коррупции в вузе авторы называют «низовым». По их мнению, «низовая коррупция» весьма опасна, т.к. она создает благоприятный психологический фон для существования других уровней и форм коррупции, а также формирует «коррупционный менталитет» у субъектов образовательного процесса. Среди индикаторов «низовой коррупции» авторы называют наличие или отсутствие мер защиты преподавателей от взяткодателей; наличие или отсутствие системы мер по внутреннему расследованию фактов коррупции в образовательной организации; наличие или отсутствие практики оповещения о фактах коррупции студентов и преподавателей; степень терпимости к проявлениям коррупции среди студентов (по итогам опроса среди

студентов); наличие или отсутствие «линии доверия» для студентов, которые сталкиваются с вымогательством взятки.

В связи с этим антикоррупционная политика вуза должна представлять собой совокупность мероприятий по реализации антикоррупционных идей, их нормативному правовому закреплению и реализации в рамках академической среды. Ее основной целью является снижение уровня коррупции и обеспечение защиты прав и законных интересов участников образовательного процесса от угроз, связанных с коррупцией. Такая политика должна включать как меры превентивного характера (например: создание атмосферы неприятия коррупции во всех ее проявлениях, сужение поля условий и обстоятельств, благоприятствующих коррупции и т.д.), так и регулятивные меры (например, организация борьбы с коррупционными правонарушениями и т.д.) [3].

Формирование антикоррупционной среды в вузе затрудняет то обстоятельство, что характеристикой коррупции в образовании является формирование устойчивых доверительных связей между преподавателями и студентами, которые с той и с другой стороны

создают социальные предпосылки для установления коррупционных отношений. Последние, в свою очередь, нарушая принципы равенства участников образовательного процесса, оказывают негативное влияние на имидж образовательной организации, снижают качество образования и эффективность управления.

Коррупция в высшем образовании имеет свою специфику, поскольку реализуется посредством злоупотребления полномочиями различных субъектов образовательного процесса и проявляется в разнообразных формах, таких как взяточничество, подношения, продажа курсовых и дипломных работ, отчетов за практику, вымогательство вознаграждения за «сопровождение» сессии или положительную оценку и т.д.

В вузах нередко наблюдаются «системные» формы организации коррупции такие, как клиентелизм, патронаж, конкурентное взяточничество, конфликт интересов и др., описанные в словаре Осипяна А.Л. [7]. Широко распространённой латентной формой коррупции является обмен услугами, который может совершаться между любыми субъектами. При этом обмена деньгами может не происходить, однако, нарушаются правила работы в высшем учебном заведении.

Если в образовательной организации отсутствует реальное противодействие, то размах коррупции увеличивается. Коррупционные практики превращаются в систему, коррупционные выплаты легализуются путем их мимикрии в «платные» образовательные услуги. Итогом становится формирование в вузе коррупционного рынка.

Многочисленные публикации на тему противостояния коррупции в вузовской системе ставят во главу угла поиск действенного механизма ее профилактики и раннего выявления, позволяющего осуществлять мониторинг коррупциогенных факторов, построенный на основе системы индикаторов,

отражающих различные уровни и виды коррупции, типы коррупционных практик и взаимодействий [1;4;6].

В рамках внутренних мероприятий по противодействию коррупции в Академии социального образования было проведено социологическое исследование, посвященное рассматриваемой проблематике. Вопросы анкеты, сгруппированные в три тематических блока, были ориентированы на выявление представлений испытуемых о коррупции и ее причинах; на определение участников коррупционных действий; на оценивание уровня информированности о коррупционных практиках и достаточности информации об антикоррупционной политике и мерах, предпринимаемых руководством академии.

Выявленные особенности восприятия коррупционных проявлений студентами и преподавателями позволили определить распространенность коррупционных практик; факторы, благоприятствующие и противодействующие коррупции; определить пути повышения эффективности мероприятий, направленных на противодействие коррупционным проявлениям. Следует отметить, что при анализе ответов, полученных в ходе социологического опроса, нами учитывался феномен «социально ожидаемых ответов» респондентов.

Выборку исследования составили 238 студентов (25% от общего количества обучающихся) и 42 преподавателя (50%). Опрос проводился в форме анкетирования: испытуемым предлагалось ответить на вопросы путем выбора вариантов ответов. Результаты проведенного исследования показали, что большинство и студентов (60%) и преподавателей (70%) считают, что коррупция – это взяточничество, т.е. «получение взяток должностными лицами при выполнении своей работы или оказании тех или иных услуг», см. рис. 1.

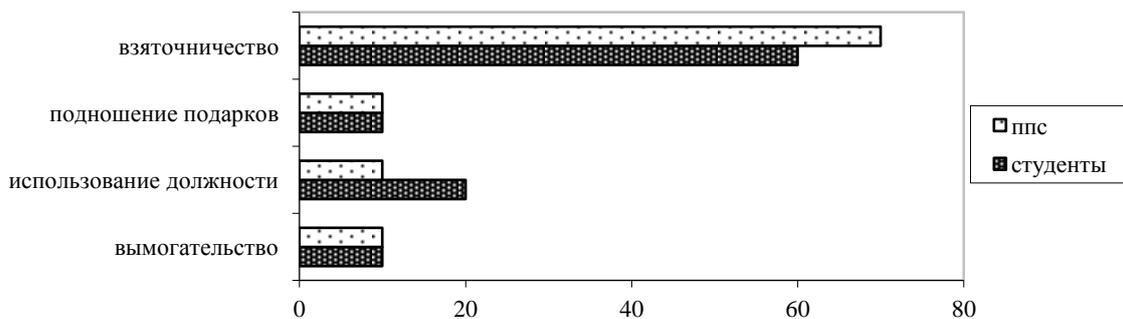


Рисунок 1. - Распределение ответов на вопрос: «Что вы понимаете под коррупцией?» (в процентах от числа опрошенных)

Пятая часть опрошенных студентов относит к коррупции «использование должностного положения в корыстных целях». 10% респондентов в каждой группе включили в состав понятия коррупции «подношение подарков» и «вымогательство».

Таблица 1. - Причины возникновения коррупции в вузе (в процентах от числа опрошенных)

№ п/п	Причины	Студенты	ППС
1.	Возможность единоличного принятия решения преподавателем	15	35
2.	Недостаточно строгий контроль за действиями сотрудников	26	10
3.	Менталитет студентов и преподавателей	36	25
4.	Неадекватность наказания за факты коррупции	25	30

По мнению 35% респондентов-преподавателей, основной причиной коррупции в вузе является «возможность единоличного принятия решения преподавателем». Если у преподавателей данный показатель оказался на первом месте, то у студентов на последнем четвертом - 15% выборов. На втором месте у преподавателей (30%) и на третьем у студентов (25%) – «неадекватность наказания за факты коррупции». Третье у преподавателей (25%) и первое у студентов занимает ответ «менталитет студентов и преподавателей», и, наконец, на четвертом месте у преподавателей (10%) и на

Анализ ответов на вопрос о причинах коррупции в вузе позволил установить, что рейтинг причин коррупции по оценке преподавателей значительно отличается от рейтинга причин по оценке студентов, см. табл. 1.

втором у студентов (26%) находится причина, определенная как «недостаточно строгий контроль за действиями сотрудников».

Особый интерес представляет информация о коррупционном охвате, являющемся одним из основных индикаторов, характеризующих масштабы коррупции, выраженные в доле испытуемых, которые хотя бы раз попадали в коррупционную ситуацию в академии, см. рис. 2. Актуальность данного контекста подтверждают ответы испытуемых на вопрос об их собственном участии в коррупционных правонарушениях.

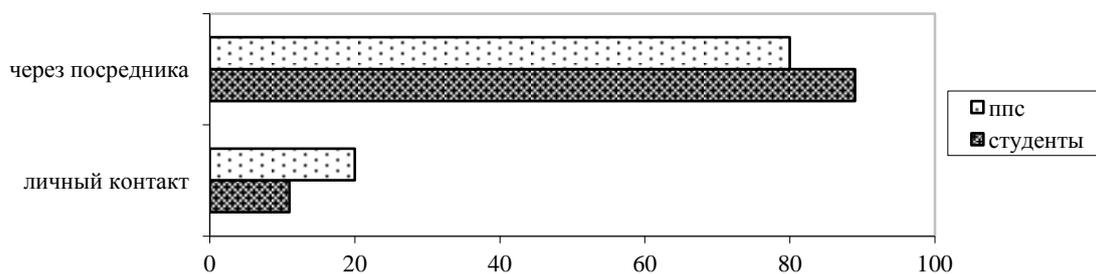


Рисунок 2. - Распределение ответов на вопрос: «Если вам приходилось быть участником коррупционных правонарушений? Каким образом это происходило?» (в процентах от числа опрошенных)

Результаты показали, что в коррупционную ситуацию попадали все респонденты (100%) без уточнения условий, то есть места и времени. Из них: через посредника 80% преподавателей и 88% студентов и посредством личного контакта 20% преподавателей и 12% студентов. Безусловно, информация о личном коррупционном опыте влияет на формирование мнения о коррумпированности испытуемых. Однако, оснований для отождествления стопроцентной коррумпированности респондентов с коррумпированностью сотрудников академии недостаточно.

Анализ мнений респондентов по следующему вопросу значительно проясняет картину коррупции в академии, см. рис. 3. Преподаватели основными инициаторами считают студентов (45%), вслед идут сами преподаватели и

сотрудники (35%), завершают перечень родители студентов (20%). Представления студентов об инициаторах фактов коррупции значимо отличаются: на первое место определены родители (49%), на второе – сами студенты (43%), на последнее – преподаватели (8%).

Ответы на следующий вопрос призваны отразить частотные характеристики коррупционных практик, см. рис. 4.

Ответы преподавателей относительно наиболее коррупционных ситуаций в образовательном процессе распределились следующим образом: обстоятельства защиты курсовых работ получили 35% выборов; обстоятельства защиты дипломных работ (предложенные только преподавателям) - 30%; обстоятельства сдачи зачетов и экзаменов – 15%.

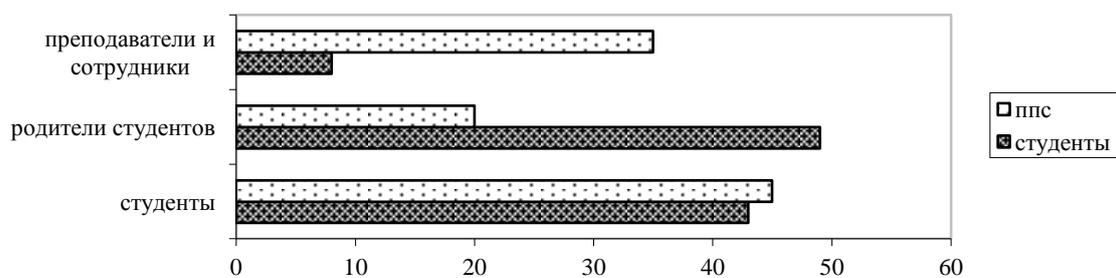


Рисунок 3. - Распределение ответов на вопрос: «Как вы считаете, кто чаще всего оказывается инициатором факта коррупции?» (в процентах от числа опрошенных)

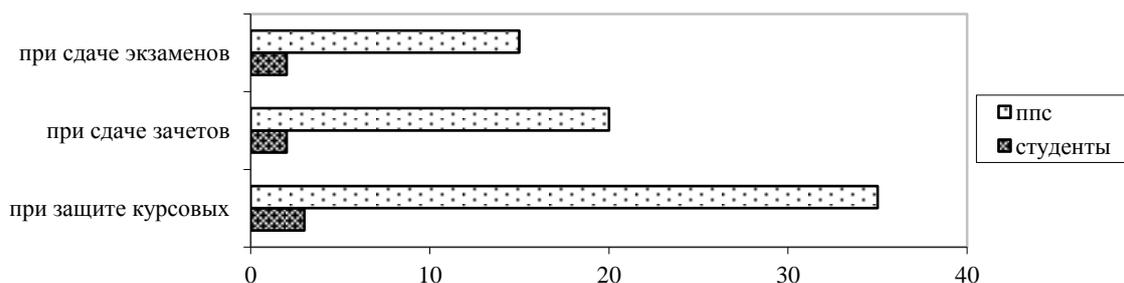


Рисунок 4. - Распределение ответов на вопрос: «При каких из перечисленных обстоятельств чаще встречаются коррупционные ситуации?» (в процентах от числа опрошенных)

В выборке студентов получены низкие проценты от числа опрошенных по трем вариантам ответов. Следует отметить, что в данном случае сравнительный анализ невозможен, так как четвертый «спасительный» ответ, предложенный студентам, - «не попадал в коррупционную ситуацию» - набрал наибольшее количество выборов - 93%. Некорректность предложенных ответов и выявленное противоречие (с предыдущей информацией)

очевидны. Кроме того, на вопрос «Приходилось ли вам в течение последнего учебного года быть свидетелем коррупционных правонарушений в академии?», предназначенный только для студентов, положительный ответ дали 11% студентов.

В рамках анкетного опроса у респондентов была возможность оценить собственный уровень информированности о коррупции в академии с указанием группового адресата информации.

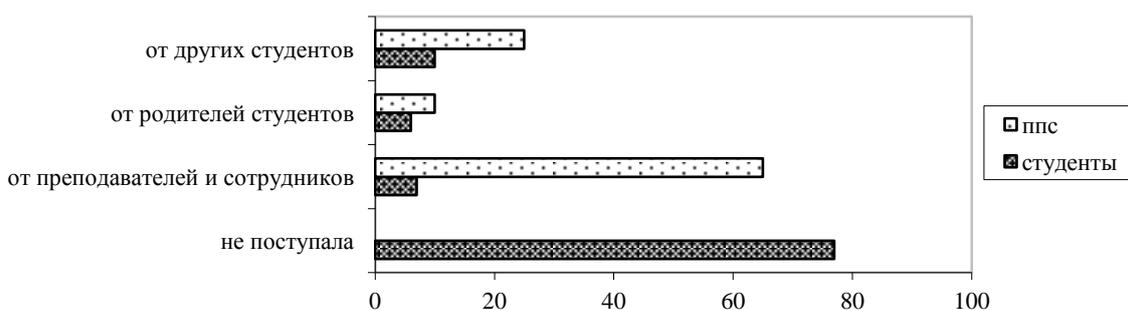


Рисунок 5. - Распределение ответов на вопрос: «Поступала ли к вам информация о коррупции в академии? Если да, то от кого?» (в процентах от числа опрошенных)

Согласно полученным данным, информированность преподавателей о проблемах, связанных с коррупцией в академии, является достаточно высокой. На рисунке 5 видно, что больше половины респондентов-преподавателей (65%) считают основными источниками информации «других преподавателей и сотрудников академии»; студентов – 25%; родителей и родственников студентов – 10% опрошенных.

Если преподавателям было предоставлено три варианта ответов, то у студентов был четвертый, позволивший уйти от прямого ответа. Анализ ответов студентов показывает, что информация о коррупции к 77% респондентов не поступала; к 10% - поступала от других студентов; к 7% - от преподавателей; к 6% - от родителей, что противоречит ранее полученным ответам.

Вместе с тем, следует отметить, что показатель информированности является

субъективным и показывает не столько реальную осведомленность респондента, сколько его представление о том, насколько он информирован.

Особого внимания заслуживает мнение респондентов по вопросу о юридических

последствиях коррупционных действий, см. рис. 6. Анализ результатов позволил определить, что большинство преподавателей (88%) и студентов (70%) осведомлены о юридических последствиях коррупционной практики в достаточной степени.

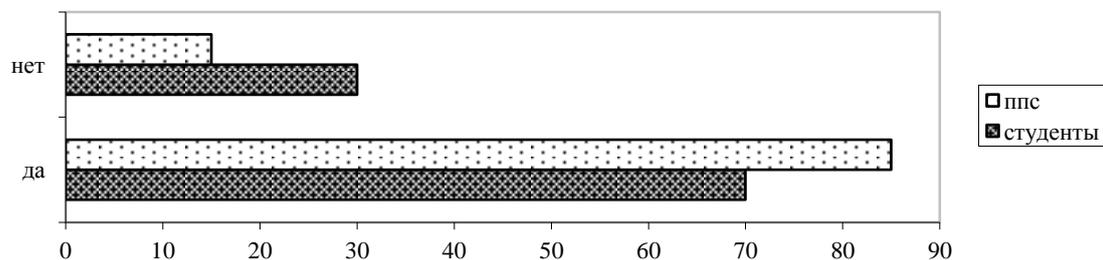


Рисунок 6. - Распределение ответов на вопрос: «Знакомы ли вы с юридическими последствиями коррупционных действий?» (в процентах от числа опрошенных)

На вопрос «Знаете ли вы, куда обращаться в случаях столкновения с коррупционными действиями?» утвердительно ответили 100% преподавателей. На вопрос «Приходилось ли вам когда-либо обращаться с жалобами на проявления коррупции?» ответ «нет» выбрали

90% респондентов профессорско-преподавательского состава.

Кроме того, в рамках опроса, респондентам предлагалось высказать свое мнение о наиболее эффективных мерах, способных повлиять на предотвращение коррупции вообще и в академии в частности, см. табл. 2.

Таблица 2. - Эффективные меры борьбы с коррупцией (в процентах от числа опрошенных)

№ пп	Меры	Студенты	ППС
1.	Совершенствование законодательной базы	13	5
2.	Увеличение заработной платы	24	80
3.	Увеличение государственного и общественного контроля	23	2
4.	Ужесточение уголовного наказания	30	10
5.	Формирование нетерпимости в обществе к коррупционному поведению	10	3

Как показано в таблице, к мерам, в наибольшей степени способным повлиять на предотвращение коррупции, студенты относят ужесточение уголовного наказания (30%) и увеличение заработной платы (24%), а также увеличение государственного и общественного контроля (23%). Менее эффективными признаны студентами такие меры, как совершенствование законодательной базы и формирование нетерпимости в обществе к коррупционному поведению, получившие 13% и 10% выборов соответственно.

По мнению преподавателей, самой эффективной мерой является увеличение заработной платы (80%). Незначительное количество выборов получили все остальные ответы: 10% - ужесточение уголовного наказания; 5% - совершенствование законодательной базы; 3% - формирование нетерпимости в обществе к коррупционному поведению; 2% - увеличение государственного и общественного контроля.

Несмотря на низкий уровень оценки респондентами эффективности государственного и общественного контроля в рамках нашего исследования, мы понимаем важность комплексного подхода к реализации антикоррупционных мероприятий в масштабах страны, региона, города или организации, которые так или иначе оказывают серьезное влияние на общественное самосознание населения и формируют негативное отношение к коррупции.

Следует отметить, что очевидность проблем, связанных с информированностью населения, отражается в социологическом исследовании, проведенном в Республике Татарстан в 2014 году, которое показало, что более половины опрошенных граждан республики владеют неполной информацией об антикоррупционных мерах (56,1%) [5]. Не имеют никакой информации об этом - четверть жителей Республики Татарстан. Вместе с тем, как показало исследование, число лиц, хорошо знакомых с основными мерами по

противодействию коррупции в республике, увеличивается. Среди основных мероприятий, проводимых органами власти в сфере борьбы с коррупцией, наиболее известны снятие с должности чиновников, уличенных в коррупции, антикоррупционная пропаганда в СМИ, судебные дела против коррупционеров. Следует подчеркнуть, что каждый третий житель республики отмечает важность формирования антикоррупционного мировоззрения,

повышения правовой грамотности и необходимость повышения эффективности деятельности правоохранительных органов.

В контексте предпринимаемых в нашей стране и республике мер по искоренению коррупции и формированию негативного отношения к ней для исследователей было важно получить оценку испытуемыми антикоррупционных мероприятий, проводимых руководством академии, см. рис. 7.

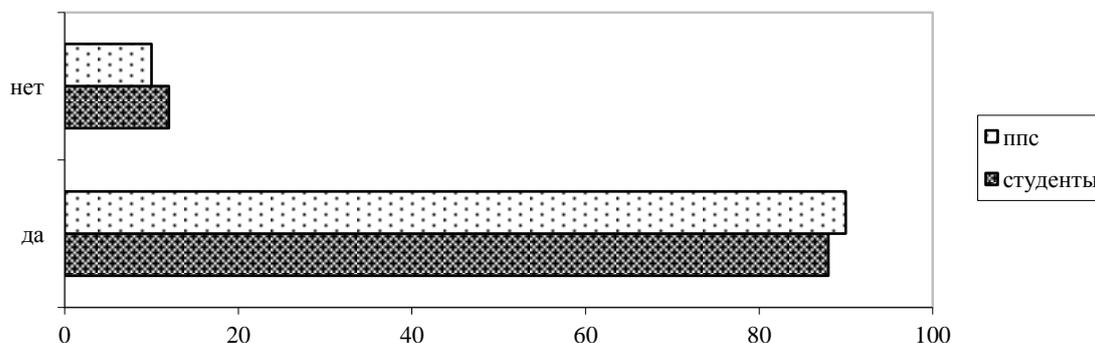


Рисунок 7. - Распределение ответов на вопрос: «По вашему мнению, принимает ли администрация меры по борьбе с коррупцией?» (в процентах от числа опрошенных)

Ответы респондентов можно признать достаточно высокой оценкой активности администрации в деле противодействия коррупции: положительный ответ дали 90% преподавателей и 88% студентов.

Ниже представлены данные, отражающие степень информированности студентов и

преподавателей об антикоррупционной политике, реализуемой администрацией совместно с советом студенческого самоуправления; особое место в которой занимает профилактика повышения уровня толерантности к проявлениям коррупции, см. табл. 3.

Таблица 3. - Достаточно ли информации об антикоррупционной политике в академии? (в процентах от числа опрошенных)

№ пп	Меры	Студенты	ППС
1.	Да. Информация предоставляется в достаточном для меня объеме	55	80
2.	Информации достаточно, но она не освещает всех аспектов	15	12
3.	Нет. Информации недостаточно	10	2
4.	Затрудняюсь ответить	20	6

Результаты исследования показали, что для большинства опрошенных (преподаватели – 92%, студенты – 70%) информации об антикоррупционной политике, предоставляемой руководством вполне достаточно. Недостаточность информации отмечают лишь 8% преподавателей и 30% студентов.

Безусловно, степень осведомленности испытуемых об антикоррупционных мерах, проводимых в академии, зависит от степени освещения их на общих собраниях студентов, трудового коллектива, заседаниях советов факультетов. На официальном сайте представлены анонимная электронная почта и номер телефона доверия ректора для сообщений о фактах коррупции; имеется специальный стенд

с наглядной информацией о мероприятиях по профилактике коррупции в академии.

В течение последних лет широко внедряется практика встреч администрации со студентами и выпускниками по вопросам предупреждения коррупции в период промежуточной и итоговой аттестации. В перечень антикоррупционных мероприятий включены публичные лекции представителей правоохранительных органов о сущности коррупции, необходимости и методах борьбы с ней, последствиях коррупционных правонарушений, о правах студентов как обучающихся в образовательной организации и т.д. В качестве мер антикоррупционной направленности в академии практикуются приглашение родителей на экзамены, прямая

видеотрансляция экзаменов в информационно-телекоммуникационной сети Интернет (видеоматериалы размещены на официальном сайте академии).

комиссий включаются представители работодателей и профессиональных сообществ; на сайте академии размещается информация о предварительных защитах выпускных квалификационных работ с приглашением всех заинтересованных лиц; в соответствии с приказом ректора академии проводится поэтапная проверка степени оригинальности выпускных квалификационных работ с применением программы «Антиплагиат» студентами, научными руководителями, библиотекой академии. Последняя практика достаточно успешно реализуется в академии последние три года.

По нашему мнению, именно комплексный подход администрации к профилактике коррупционных практик в академии повлиял на однозначный ответ «нет» 80% преподавателей на вопрос «Существует ли проблема коррупции в академии?»

Таким образом, в результате исследования были определены и оценены: доли студентов и преподавателей, столкнувшихся с проявлениями коррупции в академии; показатели, характеризующие состояние коррупции в академии; источники получения респондентами информации о коррупции в академии; причины возникновения коррупции в академии; информационная прозрачность

Большое внимание руководство академии уделяет повышению открытости и публичности процедур государственной итоговой аттестации: в состав государственных экзаменационных антикоррупционной политики и степень информированности студентов и преподавателей об эффективности антикоррупционной деятельности администрации академии.

Представляется важным подчеркнуть, что полученная информация, несомненно, позволит оптимизировать процесс профилактики, например, посредством разработки и внедрения программы антикоррупционного образования и ускорить процесс снижения коррупционных рисков в академии. Однако, универсальных методов борьбы с коррупционными практиками в сфере образования до сих пор нет, несмотря на достаточно широко представленные в различных научных изданиях результаты внутривузовских социологических исследований [2;6].

На наш взгляд, картина коррупциогенности, полученная «в отдельно взятом» институте, не может отразить в полной мере панораму коррупции в российских вузах, ибо они в своем значительном большинстве имеют разные традиции, негомогенные выборки, неоднородные атрибутивные признаки и т.п. Это означает, что процесс поиска универсальных способов профилактики, противостояния и борьбы с коррупцией должен быть централизованным и организованным по единым правилам.

Литература:

1. Ахметова Н.А. Проблема типологизации коррупции / Н.А. Ахметова // Вестник Волгоградского гос. университета. Серия 5. Юриспруденция. - 2011. - № 2. - С. 34-41.
2. Журавлева О.Н., Битюков К.О. Методика анализа эффективности антикоррупционного образования и формирования правосознания и правовой культуры обучающихся: методическое пособие / О.Г. Журавлева, К.О. Битюков. - СПб.: СПб АППО, 2014. - 94 с.
3. Заливанский Б.В., Самохвалова Е.В. Формирование антикоррупционной политики вуза: проблемы и перспективы / Б.В. Заливанский, Е.В. Самохвалова // Современные проблемы науки и образования. Выпуск № 1-1. - 2015.
4. Зиннатуллин Н.З. Детерминанты коррупции в

сфере высшего профессионального образования / Н.З. Зиннатуллин // Юридическая наука. - 2013. - № 1. - С. 72-78.

5. Изучение мнения населения Республики Татарстан о коррупции (по результатам социологического исследования 2014г.) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://mic.tatarstan.ru/Соц.опрос_Коррупция_РТ_2014год.docx/

6. Коньшев В.Н., Сергунин А.А. Система индикаторов вузовской коррупции (гипотеза) / В.Н. Коньшев, А.А. Сергунин // Экономика образования. - 2012. - № 1. - С. 119-123.

7. Осипян А.Л. Терминологический словарь Коррупция в высшем образовании [Электронный ресурс] / А.Л. Осипян. - Режим доступа: <http://people.vanderbilt.edu/ararat.osipian/>

Сведения об авторах:

Леухина Тамара Сергеевна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, первый проректор – проректор по учебной работе ЧОУ ВО «Академия социального образования»; e-mail: tamriko007@mail.ru

Яхина Зульфия Шамильевна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, начальник учебно-методического управления ЧОУ ВО «Академия социального образования»; e-mail: yachinaz@gmail.com

Рафикова Эльвира Махмутовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского отдела ЧОУ ВО «Академия социального образования»; e-mail: rafelle@mail.ru

Горшкова Ксения Владимировна (г. Казань, Россия), ассистент, ответственный секретарь Приемной комиссии ЧОУ ВО «Академия социального образования», e-mail: umu-aso@mail.ru

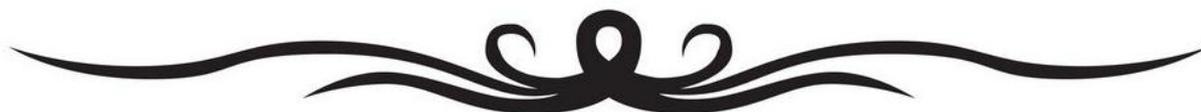
Data about the authors:

T. Leukhina (Kazan, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor, first vice-rector - vice-rector for academic work, Academy of Social Education; e-mail: tamriko007@mail.ru

Z. Yakhina (Kazan, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Head of Curriculum and Instruction Administration, Academy of Social Education; e-mail: yachinaz@gmail.com

E. Rafikova (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, leading research scientist, research division, Academy of Social Education, e-mail: rafelle@mail.ru

K. Gorshkova (Kazan, Russia), teaching assistant, executive secretary of the Admission Committee, Academy of Social Education, e-mail: umu-aso@mail.ru



ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО, ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И КОМПЬЮТЕРНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.Т. Галияхметова, Е.А. Андреева

Аннотация. В статье представлены результаты исследования деятельности вузов по решению актуальной проблемы – проблемы повышения качества образования. Одним из перспективных направлений повышения качества образования в учебных заведениях является интеграция педагогических технологий. В данном исследовании представлена интегральная технология личностно-развивающего и компьютерного обучения. Определены цели, принципы, концептуальные основы данной технологии.

Ключевые слова: повышение качества образования в вузе, педагогическая технология, интеграция, интеграция технологий развивающего, личностно ориентированного и компьютерного обучения.

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE UNIVERSITY BASED ON INTEGRATION OF DEVELOPING TRAINING, PERSONALITY ORIENTED AND COMPUTER-BASED TECHNOLOGIES

A. Galiakhmetova, E. Andreeva

Abstract. The article presents the results of the research activities of universities to address the urgent problem - the problem of improving the quality of education. One of the promising ways of increasing the quality of education at universities is the integration of educational technologies. This study presents an integrated technology of developing training, personality oriented and computer-based technologies. The aims, principles, conceptual framework of this technology are determined.

Keywords: improving the quality of education at the university, pedagogical technology, integration, integration of developing training, personality oriented and computer-based training technologies.

Социально-экономическое развитие страны на современном этапе предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности специалиста. Эффективность педагогического процесса во многих вузах остается невысокой. Многие преподаватели вузов пользуются традиционными методиками, приблизительными и неконкретными, неадаптированными к существующим условиям образовательного процесса. Значительная часть преподавателей вузов владеет некоторыми инновационными педагогическими технологиями, которые решают лишь ряд образовательных задач. В арсенале значительной части преподавателей нет инновационных технологий, комплексно и эффективно решающих современные педагогические задачи.

Для того, чтобы будущий специалист имел высокую профессиональную компетентность, был востребован обществом и чувствовал себя в нем комфортно, необходимо в процессе его обучения использовать не одну, а несколько педагогических технологий или интегральную технологию [4].

Таким образом, одним из важных направлений повышения эффективности педагогического процесса в системе

профессионального является интеграция педагогических технологий.

Опыт реализации технологий интегрированного обучения описан в работах В.В. Гузеева («Интегральная технология обучения») и М.А. Чошанова («Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе»).

В настоящее время понятие «технология» трактуется по-разному. Под педагогической технологией мы понимаем целостную педагогическую систему, ориентированную на эффективное достижение учебных и воспитательных задач и представленную в виде целей, задач, концептуальных основ, принципов, особенностей построения содержания, методов и алгоритма организации педагогического процесса [1].

Наиболее распространенными педагогическими технологиями в профессиональной школе в настоящее время являются:

- технология развивающего обучения;
- технология личностно ориентированного обучения;
- технология компьютерного обучения.

Под технологией компьютерного обучения понимают технологию, где важным средством обучения является компьютер, снабженный обучающими программами [2].

Каждая из этих педагогических технологий обеспечивает повышение эффективности педагогического процесса на основе реализации какого-либо достижения педагогики [3]. Интегральная технология в свою очередь включает в себя все лучшее составляющих ее технологий, обеспечивает мотивацию обучаемых, реализует дифференциацию и индивидуализацию обучения, предоставляет возможность сформировать у студентов индивидуальные траектории обучения и развития.

Связь между педагогическими технологиями обусловлена общими целями, принципами, концептуальными положениями.

Проанализировав такие технологии, как развивающая, личностно ориентированная и информационная (компьютерная) технологии, мы сочли возможным интегрировать их в новую технологию - технологию личностно-развивающего и компьютерного обучения и определить цели, задачи, принципы и концептуальные основы данной технологии.

Основные цели интегральной технологии личностно-развивающего и компьютерного обучения:

- 1) эффективное обучение на основе научно разработанной программы;
- 2) развитие индивидуальных познавательных способностей обучаемого.

Принципы разработки технологии:

1) *Принцип осознания процесса обучения и мотивации* направлен на стимулирование учебно-познавательной деятельности и осознание обучаемого как субъекта учебной деятельности.

2) *Принцип обучения на высоком уровне трудности* обозначает динамичность структуры учебной деятельности через существование в различных вариантах. Выбор того или иного варианта осуществляется самим студентом после прохождения входного контроля и реальной оценки своих познавательных возможностей [4].

3) *Принцип высокого темпа и управления в обучении* требует ведения направленного информационного процесса и предоставления каждому студенту возможности продвигаться в учении с максимальной скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна.

4) *Использование компьютеров* при изучении дисциплин, связанных с развитием определенных черт личности и качеств студентов, например, хорошей реакции, ориентировки. Эти средства можно назвать обучающими, так как ими моделируется деятельность педагога в процессе обучения [5].

5) *Принцип экономии учебного времени* направлен на обеспечение резерва времени для индивидуальной и самостоятельной групповой работы учащихся.

Концептуальные положения:

- 1) Диалоговый характер обучения.
- 2) Адаптивность (приспособление режима работы компьютера к индивидуальным особенностям студента на основе подбора соответствующих обучающих программ).
- 3) Управляемость (в любой момент возможна коррекция преподавателем процесса обучения).
- 4) Оптимальное сочетание индивидуальной и групповой форм работы.

Гибкость интегральной технологии можно определить как способность оперативно реагировать и адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям. Гибкость интегральной технологии состоит из: структурного, содержательного и технологического компонентов. Структурная гибкость определяется ранжированием данной технологии на отдельные, составляющие целое элементы. Содержательная гибкость отражается в возможности дифференциации и интеграции учебного материала. Технологическая гибкость обеспечивает использование различных методов обучения и индивидуализацию учебно-познавательной деятельности студентов [5], см. табл. 1.

Таблица 1. - Динамика качества конечных результатов в вузах, работающих в условиях гибкой интегральной технологии личностно ориентированного, развивающего и компьютерного обучения

№	Основные показатели	Доэкспериментальный срез				Постэкспериментальный срез			
		Экспериментальные группы		Контрольные группы		Экспериментальные группы		Контрольные группы	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1.	Всего студентов (выборка)	536	100	534	100	536	100	534	100
2.	Студенты, выдержавшие экзамен на «4» и «5»	189	35,2	175	32,7	253	47,2	249	46,6

Разработанные модели интегральных педагогических технологий были экспериментально проверены и широко апробированы в профессиональной деятельности Казанского государственного энергетического университета. Данная апробация позволила сделать вывод об эффективности этих моделей. Результаты исследования свидетельствуют о положительном влиянии данных моделей на

основные параметры, характеризующие эффективность и качество педагогического процесса в системе профессионального образования.

Реализация интегральных педагогических технологий позволяет создать механизмы устойчивого и непрерывного самоуправяемого развития профессионального образовательного учреждения.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации: сб. научных трудов / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск. инж-пед. ин-т., 1990. - С. 24-38.

2. Быков Д.П. Новые индивидуальные технологии в образовании / Д.П. Быков. - М., 2012. - С. 41.

3. Воронина Т.П. Информационное общество: сущность, черты, проблемы. - М., 2009. - С. 22-23.

4. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия / М.А. Чошанов. - М.: изд-во «Бином. Лаборатория знаний», 2013. - С. 43.

5. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. - М., 2009. - С. 54.

Сведения об авторах:

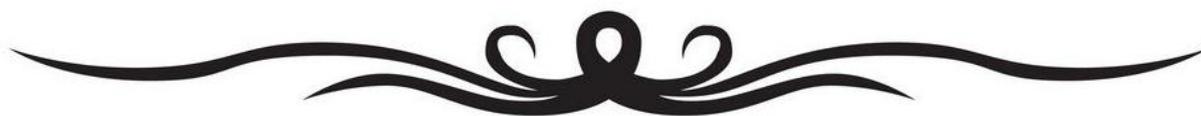
Галияхметова Альбина Тагировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «иностраные языки», Казанский государственный энергетический университет, e-mail: alta261@rambler.ru

Андреева Елена Анатольевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «иностраные языки», Казанский государственный энергетический университет, e-mail: alta261@rambler.ru

Data about the authors:

A. Galiahmetova (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department "Foreign Languages", Kazan State Power Engineering University, e-mail: alta261@rambler.ru

E. Andreeva (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department "Foreign Languages", Kazan State Power Engineering University, e-mail: alta261@rambler.ru



СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Т.А. Михайлова

Аннотация. Статья посвящена вопросам социально-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессиональных образовательных учреждений. На основе проведенного исследования автор показывает эффективность социально-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями в процессе обучения и овладения профессией; а также описывает наиболее актуальные проблемы, выявленные в ходе реализации социально-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, профессиональное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидность, самопроявление, социальная активность, адаптация, адаптивные возможности, дезадаптация, профессиональное образование.

MODERN PROBLEMS OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES

T. Mikhailova

Abstract. The article is devoted to issues of socio-pedagogical support of students with disabilities in professional educational institutions. On the basis of the conducted research the author demonstrates the effectiveness of socio-pedagogical support of students with disabilities in learning and mastering the profession, but also describes the most pressing problems identified during the implementation of socio-pedagogical support.

Keywords: support, socio-pedagogical support, professional education, students with disabilities, disability, Express itself, social activity, adaptation, adaptive capacity, maladaptation, professional education.

В современном мире конкурентоспособность предполагает наличие не только высокого уровня профессиональной подготовки, но и обладание такими качествами, как активность, самостоятельность, коммуникативность, ответственность, умение творчески мыслить и действовать, а также наличие высокого уровня социальной адаптивности к новым быстро меняющимся условиям. Любой человек должен стремиться к высокой степени профессионального развития в том деле, которое он выбрал, постоянно совершенствоваться в нем и быть готовым к активному реагированию на изменения, происходящие на рынке труда, в профессиональной среде, решению основных проблем, трудностей, которые препятствуют реализации жизненно-профессиональных целей. Сложившиеся социально-экономические условия современного общества столь высокий уровень предъявляют ко всем членам общества без исключения. Это относится и к молодым людям, имеющим различные ограничения жизнедеятельности. Данная категория в силу определенных объективных обстоятельств, а также в связи с требованиями к созданию особых условий труда в глазах работодателя изначально находится в проигрышной позиции по сравнению с человеком, не имеющим

ограничений жизнедеятельности. Выиграть в конкурентной борьбе такой категории достаточно сложно. Быть востребованным на рынке труда молодой человек с ограниченными возможностями здоровья может только если обладает высоким уровнем профессиональных и личностных качеств, и достаточно высокими теоретическими знаниями и практическими умениями, полученными в профессиональных образовательных учреждениях [3;4;6].

Проведенное исследование позволило определить, что, к сожалению, молодые люди, обучающиеся в образовательных учреждениях, испытывают определенные трудности, которые делают путь их профессионального развития и становления достаточно сложным по сравнению с другими обучающимися.

На начало обучения в профессиональных образовательных учреждениях молодые люди с ограниченными возможностями здоровья имеют достаточно низкий уровень адаптивных возможностей к процессу обучения; они нуждаются в значительной помощи со стороны разных специалистов образовательных учреждений. Многолетний опыт и анализ различных научных трудов исследователей: Л.И. Аксеновой, С.А. Беличевой, О.С. Газмана, Ю.Н. Галагузовой и В.С. Мухиной и др. позволяют

сделать вывод о том, что на всем протяжении обучения детей и молодых людей, имеющих ограниченные возможности здоровья, с учетом их нозологии, нужно реализовывать социально-педагогическое сопровождение индивидуально для каждого учащегося на разных этапах обучения [2;3].

Это и привело к необходимости организации в образовательной среде профессиональных учреждений социально-педагогического сопровождения такой категории обучающихся. Социально-педагогическое сопровождение дало возможность прогнозирования возможных проблем обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, мотивирование их к осмыслению, нахождению способов самостоятельного их преодоления на каждом этапе обучения и освоения профессиональной деятельности [2;3;5].

Оказание социально-педагогической помощи и повышение уровня адаптивности, социальной активности у молодых людей с ограниченными возможностями здоровья рассматривались многими учеными.

Разные аспекты реализации и организации социально-педагогического сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья нашли свое отражение в научной литературе. Так, процесс социализации и социальной адаптации рассмотрены в трудах О.Н. Безруковой, Т.Е. Большовой, Р.А. Зобова, Т.Б. Казаренкова, В.Н. Келасьева, Е.Ю. Коржовой, Е.М. Пенькова, Е.А. Сивицкой и др. Вопрос интеграции обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательную среду изучался Э.И. Леонгардом, Г.Ф. Кумариным, Л.Н. Винокуровым. О.С. Газман, А.В. Мудрик, Т.И. Шульга предлагали гуманизировать образовательную среду и организовывать педагогическую поддержку детей, имеющих инвалидность, в процессе обучения. Изучением различных аспектов психолого-педагогического и медико-социального сопровождения инвалидов в процессе их обучения и воспитания занимались Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина). Вопрос организации учебного процесса инвалидов в профессиональных образовательных учреждениях нашел отражение в трудах О.С. Андреевой, В.А. Ермоленко, С.С. Лебедевой.

Под сопровождением, по мнению ряда ученых (М.Р. Битянова, В.А. Гориной, В.С. Мухиной, Ю.В. Слюсарева, Т.В. Фуряевой и Т.М. Чурековой), необходимо понимать взаимодействие, организованное между сопровождающим и сопровождаемым, которое направлено на разрешение жизненных проблем сопровождаемого [1;2].

В зависимости от решаемых задач термин «Сопровождение» в социально-педагогической, педагогической и психологической литературе, а также в социальной работе различен. С учетом данных задач выделяют педагогическое, психологическое, социальное и социально-педагогическое сопровождение. Целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта при учете особенностей и потребностей разных категорий молодых людей с ограниченными возможностями здоровья при активном их участии и создании для этого специальных условий, в результате чего происходит их включение в социальные структуры общества, которые предназначены для людей, не имеющих инвалидность, а также активное участие в разных сферах жизнедеятельности, в соответствии с их возрастом и полом, подготовка их к полноценной жизни в обществе, самореализации и раскрытию себя как личности определяется Е.И. Казаковой и Л.М. Шипициной как социальное сопровождение.

Педагогическое сопровождение рассматривается в контексте оказания личности помощи в ее личностном росте, эмпатийного понимания воспитанника, открытость общения с ним (И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков); направлений деятельности преподавателей в самоопределении обучающихся и создании условий для ее продуктивного развития как личности (П.А. Эльканов, С.Н. Чистяков); как модель поддержки, помощи и педагогического обеспечения, предполагающая целостный комплекс мероприятий (О.С. Газман, И. Розман, Т. Чередникова).

В большинстве научных источников социально-педагогическое сопровождение рассматривается в контексте сопровождения отдельной категории, например, выпускников интернатных учреждений. Авторы трактуют такое сопровождение как совместное движение специалиста интернатного учреждения (социального педагога, специалиста по социальной работе) и воспитанника, на основе прогнозирования перспектив поведения, сопровождаемого и его самопроявления, которое направлено на стимулирование решения возникшей или возникающей проблемы, ее сущности и способов разрешения, обеспечение наиболее целесообразных видов помощи в самореализации при развитии личности (Л.В. Соловьева).

Анализ разных подходов к пониманию социально-педагогического сопровождения в образовательных учреждениях различного типа, а также осмысление необходимости его реализации по отношению к обучающимся с ограниченными

возможностями жизнедеятельности при обучении позволяет рассматривать его как процесс, в основе которого лежит взаимодействие сопровождаемого, то есть обучающегося, и сопровождающего (социального педагога, специалиста по социальной работе, специалиста, реализующего сопровождение), направленное на стимулирование самопроявления обучающегося для решения возникших проблем, их преодоление при получении профессионального образования [1;2;3].

Реализация социально-педагогического сопровождения не заменяет существующий образовательно-воспитательный процесс, а способствует адаптации обучающегося к нему, его интеграции в социокультурную среду образовательного учреждения, а также

успешному овладению профессиональными компетенциями.

Исследование, проводимое в условиях профессиональных образовательных учреждений, осуществляющих обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, показало наличие неоднородности состава обучающихся и породило необходимость выделения групп и определения их специфических особенностей. Обобщенный материал позволил определить сферы адаптивности к обучению, которые требуют от обучающихся умения применять свои возможности, и их показатели, см. табл. 1. В исследовании участвовало 249 обучающихся как имеющих ограниченные возможности здоровья, так и обучающихся, не имеющих ограничений жизнедеятельности [2;3].

Таблица 1. - Характеристика сфер адаптивности к обучению учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Сфера адаптивности	Показатели
Адаптивность к социокультурной среде	Самостоятельность при передвижении; участие в системе самоуправления; навыки социально-коммуникативного общения
Адаптивность к получению информации	Владение методами доступа к информации; активность; инициативность; темп конспектирования; восприятие терминологии; владение приемами конспектирования
Адаптивность к представлению усвоенного знания	Преобладающая форма ответа, воспринимаемая преподавателем; самостоятельность в представлении усвоенного знания; умение отвечать на вопросы; потребность в поддержке при ответе
Коммуникативно-личностная адаптивность	Коммуникативность; волевые качества; мотивированность в общении; целеустремленность; активность; умение прогнозировать свое поведение

Для реализации социально-педагогического сопровождения результаты опытно-экспериментальной работы позволили выделить качественно отличающиеся между собой по уровню сформированности адаптивных возможностей группы студентов с ограниченными возможностями здоровья. Так, в процессе исследования был выделен адаптивно-самостоятельный уровень, который характеризуется тем, что обучающийся умеет самостоятельно решать проблемы, связанные с передвижением по зданию образовательного учреждения, общением, обучением и проявлением социальной активности, самостоятельности, инициативности при самообразовании. Адаптивно-фасилитивный уровень – решение проблем, возникающих в процессе обучения, проявлении активности через оказания помощи со стороны разных сотрудников образовательного учреждения. Низко-адаптивный уровень, его имеют обучающиеся не умеющие самостоятельно преодолевать трудности, которые возникают при обучении, являются не активными, и имеют ярко выраженные коммуникативно-личностные проблемы [2;3].

Полученные материалы позволили разработать функциональную модель

организации социально-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья при обучении в профессиональных образовательных учреждениях. Разработанная модель состоит из взаимосвязанных между собой компонентов: диагностический, проектно-целевой, организационный, содержательный, технологический, мониторинговый и результативный [2;4]. Данное взаимодействие обеспечивает комплексный подход, предполагающий учет всех составляющих самого процесса сопровождения: целеполагание, комплексную диагностику, индивидуальные и групповые формы работы, обучающую работу со специалистами, реализующими сопровождение. Само содержание социально-педагогического сопровождения определяется этапами обучения. Проведя анализ условий обучения в профессиональных образовательных учреждениях можно выделить следующие подэтапы становления обучающегося как специалиста и профессионала: адаптация и овладение основами обучения в профессиональных образовательных учреждениях; интеграция в коллектив обучающихся, накопление опыта социального

поведения и учебной деятельности; введение в деятельность профессиональную и практическую, накопление практического опыта; овладение основными профессиональными компетенциями; результативность.

Для определения уровня адаптивных возможностей к обучению использовались такие методы и методики как личностный опросник МРQ, краткий отборочный интеллектуальный тест В.Н. Бузина, методика А.А. Реана; В.А. Якунина (оценка мотивов учебной деятельности), методика Ч.Д. Спилбергера (адаптированная Ю.Л. Ханиным) (определение уровня ситуативной и личной тревожности), анкетирование, наблюдение, беседа [2-4].

Данные по уровню адаптивности к обучению, полученные в ходе экспериментальной работы на начало реализации социально-педагогического сопровождения в контрольной (КГ) и экспериментальных (ЭГ), группах примерно одинаков (см. табл. 2). Так, в них преобладает низкий уровень адаптивности к социокультурной сфере образовательного учреждения, получению информации и представлению знаний в процессе обучения, коммуникативно-личностной адаптивности. Условно по уровню адаптивности для реализации социально-педагогического сопровождения были определены группы обучающихся.

Таблица 2. - Динамика изменения уровня адаптивности к обучению (в %)

Уровни адаптивности	Контрольная группа		Экспериментальная группа		Норма
	До*	После**	До	После	
<i>Адаптивность к условиям социокультурной среде образовательного учреждения</i>					
Адаптивно-самостоятельный	10,4	10,4	9,4	73,4	87,4
Адаптивно-фасилитивный	41,4	44,8	39	17,2	12,6
Низко адаптивный (дезадаптивный)	48,2	44,8	51,6	9,4	-
<i>Адаптивность к получению информации</i>					
Адаптивно-самостоятельный	13,8	12	14	71,9	89
Адаптивно-фасилитивный	36,2	41,4	32,8	20,3	11
Низко адаптивный (дезадаптивный)	50,3	46,6	46,6	7,8	-
<i>Адаптивность к представлению усвоенного знания</i>					
Адаптивно-самостоятельный	12	15,5	12,5	70,3	82,2
Адаптивно-фасилитивный	27,7	29,3	29,7	21,9	17,2
Низко адаптивный (дезадаптивный)	60,3	55,2	57,8	7,8	-
<i>Коммуникативно-личностная адаптивность</i>					
Адаптивно-самостоятельный	17,2	20,7	15,6	81,3	87,5
Адаптивно-фасилитивный	29,4	31,1	32,8	14	12,5
Низко адаптивный (дезадаптивный)	53,4	48,2	51,6	4,7	-

Как видно из представленной таблицы 2, организация и реализация социально-педагогического сопровождения способствовали изменению уровня адаптивности, а, следовательно, и усвоению знаний и овладению практическими умениями, стимулированию студентов с ограниченными возможностями здоровья на самопроявление, самоактивность и самореализацию в процессе их жизнедеятельности.

При анализе работы по организации и реализации социально-педагогического сопровождения были выявлены следующие проблемы:

- на этапе адаптации и овладения основами обучения особое внимание заслуживает работа тьютора [5] со студентом. К сожалению, образовательные учреждения не имеют отдельную штатную единицу, которая осуществляла бы данную деятельность. Сотрудники, в чьи обязанности вменяется

реализация функций тьютора, не обладают достаточными знаниями в области особенностей развития данной категории обучающихся, технологии реализации самого социально-педагогического сопровождения. Не все специалисты способны адаптироваться к потребностям и особенностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- этап интеграции в коллектив более эффективен, когда в социально-педагогическое сопровождение включается и студенческий актив, способствующий повышению роли обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, созданию социокультурной среды, обеспечивающей наиболее полное самопроявление таких студентов. Проблема организации такого вида взаимодействия заключается в пассивности, отсутствии инициативности не только самих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и

старшекурсников, не имеющих ограничение по здоровью;

- на этапе введения в профессию и овладение основными профессиональными компетенциями проблема была выявлена при взаимодействии сотрудников баз практик, являющихся впоследствии потенциальными работодателями и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Предупреждение гиперопеки является одной из составляющих данного этапа. По отношению к данной категории обучающихся, сотрудники центров проявляют жалость, недоверие что мешает им качественно овладеть профессиональными компетенциями в практической деятельности. Сопровождение обучающегося на базе практики должен осуществлять тьютор, а также сотрудник данного центра, учреждения или организации.

Проведенный опрос специалистов, участвующих в процессе сопровождения, позволил выделить наличие таких проблем, как:

- отсутствие регламентации нормативно-правовыми документами организации социально-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью в процессе их обучения в образовательных учреждениях;

- финансовое обеспечение реализации социально-педагогического сопровождения в различных типах образовательных учреждений;

- новые подходы к проведению методической работы с педагогами и сотрудниками профессиональных образовательных учреждениях по вопросам организации обучения и участия в сопровождении;

- современные адаптированные программы и планы для профессиональной подготовки в рамках ФГОС и с учетом профессиональных стандартов.

Литература:

1. Михайлова Т.А. Теоретические аспекты реализации социально-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья при интегрированном обучении / Т.А. Михайлова // Среднее профессиональное образование. - 2007. - № 7. - С. 53-54.

2. Михайлова Т.А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Михайлова Татьяна Александровна. - М.: РГСУ, 2008. - 24 с.

3. Михайлова Т.А. Специфика развития студентов

с особыми адаптивными возможностями: научный журнал / Т.А. Михайлова // Социальные отношения. - Выпуск 4 (11). - 2014. - С. 27-36.

4. Федоров О.Г. Моделирование различных социальных процессов в системе образования: научно-практический журнал / О.Г. Федоров // Акмеология. - 2014. - № 3(51). - С. 82-88.

5. Федоров О.Г. Посредничество как содержание социально-педагогической деятельности: научный журнал // Социальные отношения. - 2011. - № 1(2). - С. 38-44.

6. Ярская В., Бабаян И. Инклюзивная молодежная политика нового поколения / В. Ярская, И. Бабаян // Вестник СГТУ. - 2014. - Вып. 77. - № 4. - С. 149-157.

Сведения об авторе:

Михайлова Татьяна Александровна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью Московского государственного психолого-педагогического университета, e-mail: tmixailova79@yandex.ru

Data about the author:

T. Mikhailova (Moscow, Russia), candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of social communication and organization of work with youth of the Moscow state University of psychology and education, e-mail: tmixailova79@yandex.ru



ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА)

С.М. Шабалина

Аннотация. В статье раскрываются теоретические основы формирования интереса студентов к будущей профессии. В материале представлены авторские подходы к понятию «интерес», «интерес к профессии». Выделено несколько направлений определения интереса; моделирование профессиональных, производственных ситуаций как на учебных практических занятиях, так и на педагогических практиках; активное вхождение студентов в профессиональную среду в целях формирования интереса у студентов к будущей профессии. Статья раскрывает этапы формирования интереса у студентов педагогического колледжа г. Новокузнецка с использованием результатов опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: интерес, интерес к профессии, профессиональный интерес, направления формирования, потребность, мотив, этапы формирования, методы, технологии, эксперимент.

THE FORMATION OF STUDENTS' INTEREST TO THE FUTURE PROFESSION (AN EXAMPLE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGE)

S. Shabalina

Abstract. In article theoretical bases of forming of interest of students in future profession reveal. In material author's approaches to the concept "interest", "interest in a profession" are provided. Several directions of determination of interest are allocated; modeling of professional, production situations both on an educational practical training, and on pedagogical practitioners; active occurrence of students on professional Wednesday for the purpose of forming of interest at students in future profession. Article opens stages of forming of interest at students of teacher training college of Novokuznetsk with use of results of experienced and experimental work.

Keywords: interest, interest in the profession, the professional interest, the direction of the formation, necessity, motive, the stages of formation, methods, technology, experiment.

Процесс подготовки будущего педагога в условиях педагогических учебных заведений включает в себя не только приобретение знаний, умений и навыков, но и формирование интереса к будущей профессии, а значит и формирование профессиональных умений, что весьма актуально. Для формирования интереса к будущей профессии, тем более педагога, требуются свои подходы, формы, методы, педагогические технологии и средства. Недостаточная разработанность теоретических и методических основ этого процесса в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов в профессиональном учебном заведении указывает на противоречие между: возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки будущих педагогов, необходимости сформированности у них интереса к педагогической профессии.

Изучая проблему интереса и формирование его у студентов к будущей профессии, был проведен анализ литературы, который показал, что выделяется несколько направлений определения интереса. Первое направление – аксиологическое. Оно связано с этимологией слова «интерес». «Я заинтересован в чем-то, мне

это интересно, мне это нужно, важно» – таково его широкое понимание, что соответствует буквальному переводу слова "interest" с латинского – имеет значение, важно [3].

Второе направление определения интереса называют аттитудным (англ. attitude – отношение), так как некоторые исследователи рассматривают интерес как познавательное отношение человека к окружающему его миру. Н.Г. Морозова утверждает, что интерес – это эмоционально-познавательное отношение между субъектом и объектом [6], а по В.И. Ковалеву – это устойчивое положительное эмоциональное отношение [4].

Третье направление – векторное, это направление о качестве личности, а именно, о личностном образовании, что представляет высший уровень сознания, обеспечивает развитие и саморазвитие личности. Л. Рубинштейн под интересом понимал специфическую направленность личности; в словаре К.К. Платонова интерес рассматривается как одна из форм направленности личности. В.Б. Бондаревский уточняет, что это специфическая познавательная направленность личности [1].

Необходимо также выделить четвертое направление определения интереса – потребностно – мотивационное направление. Одной из форм проявления познавательной потребности является интерес. Интерес – это своего рода мотив познавательной деятельности, а значит включает в себя эмоциональную привлекательность и осознанную значимость.

Мы разделяем точку зрения тех авторов, которые считают, что понятия «интерес к профессии» и «профессиональный интерес» нужно разграничить. Понятие «интерес к профессии» имеет место в процессе обучения студентов, а понятие «профессиональный интерес», занимая более высокую и содержательную планку, можно отнести к дальнейшей профессиональной деятельности педагога. Но в рамках профессиональной подготовки в педагогическом учебном заведении можно говорить лишь о формировании «интереса к профессии». В ходе профессиональной подготовки будущего педагога в средних и высших педагогических учебных заведениях студенты активно входят в профессиональную среду. Они при этом моделируют профессиональные, производственные ситуации как на учебных практических занятиях, так и на педагогических практиках.

Интерес к будущей профессии – это осознанное положительное отношение к профессии, побуждающее человека проявлять познавательную активность в целях изучения особенностей профессии и себя в ней. Интерес к будущей профессии оказывается побудительной силой к учебной деятельности и проявляется в активном поиске, исследовательском подходе, готовности к решению педагогических задач. Зимняя И.А. считает, что – это эмоциональное переживание познавательной потребности [2].

В ходе обучения студентов можно выделить несколько этапов становления и закрепления их интереса к будущей профессии:

– *1 этап.* Знакомство с выбранной специальностью, что представляет эмпирический этап; это происходит на первом курсе. На этом этапе необходимо вызвать первичный интерес к будущей профессии, для этого необходимо заинтересовать студентов интересным и содержательным материалом, что способствует активизации познавательной деятельности. На данном этапе интерес пока еще неустойчивый.

– *2 этап.* Осознание социальной роли педагога и его предназначения в обществе на основе теоретического обучения. На этом этапе интерес у студентов к будущей профессии отличается относительной устойчивостью, стремлением к познанию существенных свойств

предметов, явлений, для чего преподавателем подбираются задания, стимулирующие результат деятельности. Корректируются мотивы овладения профессией. К концу обучения на втором курсе интерес носит прикладной и относительно устойчивый характер.

– *3 этап.* Теоретико-творческий этап на основе профессиональной направленности. На этом этапе интерес становится устойчивым, побуждает к систематической, целеустремлённой деятельности по совершенствованию профессионального мастерства; он уже носит более действенный характер, студентов привлекает и сама деятельность, и конечно, её результат, появляется интерес к профессиональному учению. Используя активные методы и формы организации учебного процесса, студенты погружаются в педагогическую деятельность; создаются ситуации успеха на занятиях, на которых они проявляют познавательную активность; проводится систематический анализ результатов; организуется педагогическая практика. Преподаватели осуществляют подбор заданий, направленных на укрепление интереса к будущей профессии.

Прохождение педагогической практики, где происходит апробация и корректировка студентами приобретенных теоретических знаний, дидактических умений и навыков, направлено на формирование интереса к будущей профессии. Разработка заданий, ее умелая организация с учетом выбранной педагогической технологии, методов активного и интерактивного обучения активизируют творчество студентов. Педагогическая технология означает такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в нее действия представляются в определенной последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер. К педагогическим технологиям по формированию интереса к будущей профессии мы относим игровые технологии, технологии интерактивного обучения, применение которых позволяет осуществлять активное психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. Педагогическая суть деловых игр заключается в активизации мыслительной деятельности, повышении самостоятельности будущего педагога, творчества, сближая деловую игру с технологией проблемного обучения, с перспективой подготовки студентов к практической профессиональной деятельности.

– 4 этап. Характерная особенность следующего этапа состоит в том, что он отражает избирательное отношение личности к определённой профессии и характеризуется большей опосредованностью, устойчивостью, направленностью интеллектуальных и волевых усилий на овладение необходимыми для профессии знаниями, умениями и навыками. К концу последнего года обучения интерес к будущей профессии становится более устойчив, характеризуется глубиной и широтой; возможно достижение уровня созидателя. Студенты выполняют и защищают выпускную квалификационную работу. Преемственность этапов сохраняется на протяжении всего срока обучения.

Исследование по формированию у студентов интереса к профессии педагога проводилось на базе педагогического колледжа № 2 г. Новокузнецка с ноября 2013 г. по апрель 2014 г.

Формирование у студентов интереса к профессии педагога по избранной специальности мы рассматривали на основе внедрения в практику различных форм, методов активного обучения, педагогических технологий интерактивного обучения. Для определения уровня профессиональной направленности у студентов был использован тест – опросник по Т.Д. Дубовицкой. Было выявлено, что высокий уровень интереса к будущей профессии показали 12,5% студентов; средний уровень – 50%; низкий уровень – 37,5%. В контрольной группе результаты были следующие: с высоким уровнем – 12%, со средним – 45%, с низким – 43%.

Следующий этап экспериментальной работы включал в себя серию занятий по методике физического воспитания и развития с использованием различных методов, форм, средств обучения, педагогических технологий и внеклассных часов, что послужило экспериментальным фактором. Одна группа студентов обучалась по традиционной методике, а экспериментальная с использованием методов активного и интерактивного обучения. Нами были посещены учебные занятия по методике физического воспитания и классные часы. Занятия были разработаны студентами при содействии преподавателя Строд Нины Николаевны. Все занятия были построены на создании проблемных ситуаций с использованием технологий и методов активного и интерактивного обучения. Наблюдения показали, что студенты были заинтересованы, активно участвовали в дискуссиях, уверенно проводили рефлексию. Результаты наблюдений указывают на то, что процесс формирования у студентов интереса к профессии педагога

проходил весьма продуктивно. Применялись методики проведения физкультурных занятий для разновозрастных групп.

Таким образом, на формирующем этапе по формированию интереса у студентов к будущей профессии педагога использовались: лекции – беседы, проблемные методы, оценочные тесты, деловые игры, технологии проблемного обучения, технологии развивающего обучения. Классный час проводился по теме: «Моя будущая профессия – педагог». Цель классного часа: формирование интереса у студентов педагогического колледжа к будущей профессии и создание условий для формирования положительного отношения к учебной деятельности при условии использования групповых форм взаимодействия на основе сотрудничества.

Анализируя данные, полученные при проведении контрольного этапа с использованием методик определения уровня профессиональной направленности студентов, отметим, что среди студентов, принимавших участие в эксперименте, высокий уровень сформированности интереса к профессии показали 40% студентов; средний уровень – 50%; низкий уровень – 10% студентов; в контрольной группе результаты получились следующие: высокий уровень – 21%; средний – 49%; низкий – 30%. Таким образом, в контрольной группе высокий уровень сформированности интереса к профессии педагога увеличился на 9%; средний увеличился на 4%; низкий уровень уменьшился на 13%; в экспериментальной группе высокий уровень увеличился на 27,5%; средний уровень не изменился; низкий уровень уменьшился на 27,5%.

Выводы. На основе проведенной экспериментальной работы к наиболее эффективным формам обучения в формировании у студентов интереса к профессии можно отнести следующие: викторины, зачет, экзамен, лекции на основе проблемных ситуаций, КВН, конференции, конкурс профессионального мастерства, педагогическая практика, дни открытых дверей и другие. К наиболее значимым методам обучения по формированию интереса к профессии можно выделить такие, как: учебная дискуссия, метод проблемного обучения; метод синектики; метод инверсии; методы стимуляции творческого мышления; метод проб и ошибок; мозговой штурм, деловая игра «Минипрактика будущего педагога»; учебная дискуссия; мультимедийные презентации, подготовленные и преподавателем, и студентами.

Анализируя полученные результаты, можно сказать, что в контрольной группе с традиционной формой обучения высокий уровень

сформированности интереса у студентов к будущей профессии изменился незначительно. В экспериментальной группе высокий уровень формирования интереса к будущей профессии увеличился. Студенты осознавали значимость будущей профессии, переосмысливали ценности в жизни, что свидетельствует о том, что в процессе обучения на основе любознательности, создания проблем и их разрешения, активной познавательной и мыслительной деятельности происходило переосмысление студентами и формирование у них интереса к будущей профессии. Проведенное исследование показало, что уровень формирования интереса у студентов к будущей профессии изменился. Динамика наблюдалась в лучшую сторону в обеих группах, но в группе с экспериментальным фактором

показатели на конец эксперимента оказались выше.

В предложенном материале определение «интереса к профессии» педагога указывает на активную познавательную профессиональную деятельность, в результате чего обеспечивается положительное отношение к будущей профессии педагога.

Отсюда практическая значимость данного исследования заключается в том, что предложенная этапность по формированию у студентов педагогического учебного заведения интереса к будущей профессии носит обобщенный характер и может быть рекомендована по совершенствованию профессиональной подготовки будущего педагога.

Литература:

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию / В.Б. Бондаревский. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология обучения / И.А. Зимняя. - Ростов н/Д.: Феникс, 1997. - 480 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. -

СПб.: Питер, 2000. - 512 с.

4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. - М.: Наука, 1988. - 192 с.

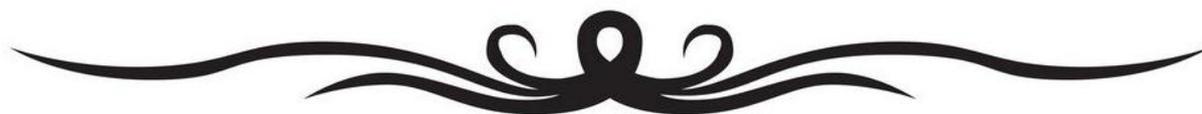
5. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. - М.: Знание, 1979. - 48 с.

Сведения об авторе:

Шабалина Салия Мудагаровна (г. Новокузнецк, Россия), кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики и психологии, Кемеровский государственный университет Новокузнецкий филиал (институт), e-mail: shabalina.gm@mail.ru

Data about the author:

S. Shabalina (Novokuznetsk, Russia), candidate of pedagogic Sciences, deserved teacher of the Russian Federation, associate Professor of Department of General and preschool pedagogy and psychology, Kemerovo State University Novokuznetsk branch Institute, e-mail: shabalina.gm@mail.ru



КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

А.А. Исаханова

Аннотация. Экономическое развитие мирового сообщества в начале XXI века характеризуется процессами глобализации мировых экономических отношений. Процесс глобализации ведет к росту международных компаний и транснациональных корпораций, работающих на рынках большинства стран мира. Залогом успеха на зарубежных рынках для многих международных компаний является глобальное восприятие процессов социализации. Современные специалисты отходят от локальных навыков и отдают предпочтение глобальным. Коммуникативные навыки являются основной частью глобальных навыков социализации общества. Международные компании в отборе специалистов ориентируются в первую очередь на построение субъективных коммуникаций претендентов на вакантные должности. В связи с этим к выпускникам высших учебных заведений предъявляются особые, новые требования. В данной статье рассматриваются коммуникативные навыки, и оценивается их значимость в трудоустройстве выпускников вуза.

Ключевые слова: глобальные навыки, коммуникация, студенты, коммуникативные способности, коммуникативные навыки.

COMMUNICATIVE SKILLS OF UNIVERSITY GRADUATES IN SOCIAL INTERACTION

A. Issakhanova

Abstract. Economic development of the world community at the beginning of the XXI century is characterized by the globalization of world economic relations. Globalization leads to the growth of international companies and transnational corporations operating in the markets of most countries in the world. The key to success in overseas markets for many international companies is a global perception of socialization processes. Modern professionals are moving away from local skills and prefer global. Communication skills are a major part of the global skills of socialization of society. International companies in the selection of professionals oriented primarily to build communications subjective applicants for vacant positions. In this regard, the graduates of higher educational institutions are special, new demands. In this article communicative skills are considered, and their importance in employment of university graduates is estimated.

Keywords: global skills, communication, students, communication skills, interpersonal skills.

В современном мире, где не важны ни расстояния, ни государственные границы, сформированная на знаниях XXI века глобальная экономика, заставляет университеты искать не традиционные, но адекватные внешним условиям модели функционирования.

Тенденции развития информационной цивилизации, а также потребности современного общества, связанные с его модернизацией и постепенной интеграцией в единое мировое сообщество, представляют новые возросшие требования к выпускникам высших учебных заведений. Глобализация, экономическая конкуренция, развитие передовых технологий и инноваций, расширяющийся объем информации диктуют возрастающую роль постоянного развития гибких практико-ориентированных навыков и профессионально-личностных качеств.

Рынок на данном этапе развития носит глобальный характер и требует высококвалифицированных выпускников, имеющих общие навыки взаимодействия и

анализа в быстро изменяющихся условиях современности. Требования работодателей направлены на максимальное расширение границ взаимодействия не только в рамках одного государства или континента, а всего мира в целом. Для многих компаний многонациональность и полиязычность персонала стали ключевым фактором успеха в развитии и процветании, которые в свою очередь находят отражение в новом направлении развития технологий обучения [4].

Новые мировые стандарты обучения и саморазвития основываются на глобальных навыках, включающих в себя широкие ключевые компетенции, развиваемые по принципу «Думай глобально, действуй локально», что включает в себя:

- Умение оценивать различия в культурах.
- Способность понимать и учитывать различные точки зрения.
- Умение критически мыслить и сопоставлять факты.

- Способность решать самые разные задачи.
- Умение действовать в условиях неопределенности.
- Понимание глобальных проблем и вызовов [5].

Ключевые компетенции навыков глобального развития непосредственно включают в себя коммуникативные навыки. Так как коммуникативные навыки – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно передавая ее [3]. Эти навыки очень важны в современном обществе, где ежедневно необходимо взаимодействовать со многими людьми разных национальностей и с разными социальными и нравственными ценностями.

Для некоторых специальностей коммуникативные навыки являются основными и входят в профессиональные компетенции; это может сформировать мнение, что не для всех профессий требуются коммуникативные навыки. Но, по последним исследованиям независимых агентств по статистике республики Казахстан, современная молодежь стремится в своей профессиональной деятельности иметь быстрый карьерный рост и соответственно высокие заработки. Но данное стремление осуществляется преимущественно за счет хорошо сформированных коммуникативных навыков, так как по большей части развитие человека начинается с общения.

По этой причине наше исследование было направлено на выявления уровня компетенций в построении социальных коммуникаций у студентов выпускных курсов и магистрантов Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева.

В исследовании приняли участие студенты 4 курса бакалавриата – 291 человек, магистранты – 2 курса 111 человек, со всех 13 факультетов Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. В исследование вошли – 10% студентов 4 курса и 100% магистрантов. Возраст респондентов исследования варьировался от 21 года до 25 лет. Коммуникативные навыки в исследовании измерялись при помощи разработанного и апробированного опросника, состоящего из 10 шкал; тест оценки коммуникативных умений (2 варианта) [1]; методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Сияневский, В.А. Федорошин (КОС) [2].

В коммуникативных навыках в исследовании согласно разработанному опроснику выделены 5 основных способностей взаимодействия:

- ясно и доступно излагать информацию;

- концентрировать внимание во время прослушивания и прочитывания информации;
- анализировать прослушанной речи (определение основной цели, композиции, темы, формы аргументации);
- располагать к себе людей;
- вести деловой диалог.

Методика исследования заключалась в шкалировании своих способностей. Каждая способность коммуникативных навыков определялась по двум шкалам, которые в свою очередь сопоставлялись и складывались в обработке результатов. Способности оценивались респондентами по 5 бальной шкале, от 1 до 5, где «1» – означал полное отсутствие способности, «5» – способности развиты хорошо.

По результатам исследования в целом средний балл по коммуникативным навыкам как у студентов выпускных курсов бакалавриата, так и магистратуры оказался равен 4, то есть был показан достаточный уровень владения данными навыками, см. табл. 1,2.

При распределении по факультетам самый высокий показатель владения коммуникативными навыками среди студентов бакалавриата был выявлен на механико-математическом факультете (4,6 баллов), среди студентов магистратуры – на механико-математическом факультете, факультете естественных наук, факультете журналистики и политологии (по 4,7 баллов). Самые низкие показатели среди студентов бакалавриата оказались на филологическом факультете (2,6 баллов). В магистратуре по показателям коммуникативных навыков самые низкие баллы - на физико-техническом и историческом факультетах (2,7 и 3 балла соответственно).

По отдельным способностям студентами бакалавриата выше всех были оценены способность анализа прослушанной речи (определение основной цели, композиции, темы, формы аргументации) (4 балла) и способность располагать к себе людей (4 балла). Ниже всех - способность концентрировать внимания во время прослушивания и прочитывания информации (3,6 балла). Остальные навыки были оценены одинаково в 3,9 балла. Магистранты самые высокие баллы присвоили, также как и студенты выпускных курсов, способностям анализа прослушанной речи (определение основной цели, композиции, темы, формы аргументации) и способности располагать к себе людей (4 балла); ниже всего была оценена способность – ясно и доступно излагать информацию; все остальные навыки получили одинаковую оценку в 4,9 балла.

Таблица 1. - Степень владения коммуникативными навыками у студентов выпускных курсов бакалавриата по факультетам

№	Факультет	Коммуникативные навыки					Средний общий балл по фак-ту
		Способность излагать информацию	Способность концентрировать внимание	Способность анализа	Способность располагать к себе людей	Способность вести деловой диалог	
1	Информационных технологий	3,7	3,5	3,8	3,5	3,5	3,6
2	Естественных наук	4	3,7	4,2	4,2	4,2	4
3	Журналистики и политологии	4,3	4,3	4,4	4,3	4,1	4,2
4	Юридический	3,9	4,2	4,2	4,6	4,3	4,2
5	Транспортно-энергетический	4,1	3,9	4,2	4	4	4
6	Механико-математический	4,7	4,7	4,6	4,6	4,6	4,6
7	Архитектурно-строительный	3,9	3,8	4,4	4,3	4,2	4,1
8	Исторический	3,4	3,6	3,6	3,6	3,6	3,5
9	Физико-технический	3,9	3,7	4,1	4,1	3,8	3,9
10	Филологический	2,6	2,7	2,5	2,7	2,7	2,6
11	Международных отношений	4,3	3,9	4,6	4,2	3,9	4,1
12	Экономический	4,3	3,9	3,9	4	4	4
13	Социальных наук	3,4	3,9	4	4,1	4,2	3,9
Средний общий балл университета		3,9	3,6	4	4	3,9	-

Таблица 2. - Степень владения коммуникативными навыками у студентов выпускных курсов магистратуры

№	Факультет	Коммуникативные навыки					Средний общий балл по фак-ту
		Способность излагать информацию	Способность концентрировать внимание	Способность анализа	Способность располагать к себе людей	Способность вести деловой диалог	
1	Информационных технологий	3,5	3,3	4	3,5	3,4	3,5
2	Естественных наук	4,7	4,7	4,7	4,2	4,6	4,5
3	Журналистики и политологии	3,8	5	5	4,8	3,5	4,4
4	Юридический	4,3	4,5	4	4	4	4,1
5	Транспортно-энергетический	4,1	3,9	4,2	3,8	4	4
6	Механико-математический	4,6	4,7	4,7	4,6	4,6	4,6
7	Архитектурно-строительный	4,1	4,5	4,4	4,3	4,4	4,3
8	Исторический	2,8	2,2	3,2	3,4	3,4	3
9	Физико-технический	2,9	2,7	2,8	3	2,2	2,7
10	Филологический	2,8	3,3	3,6	3,3	3,3	3,2
11	Международных отношений	4,5	4,2	4,5	4,7	4,7	4,5
12	Экономический	3,6	4,4	3,7	4,5	4,3	4,1
13	Социальных наук	4	4,2	4,1	4,3	4,4	4,2
Средний общий балл университета		3,8	3,9	4	4	3,9	-

При сравнении коммуникативных способностей среди студентов естественно-технических и гуманитарно-социальных специальностей заметны различия в пользу выпускников естественно-технических специальностей на 4%. По магистратуре разрыв между магистрантами естественно-технических и гуманитарно-социальных специальностей составил 2%. По полученным данным владение

коммуникативными навыками у студентов и магистрантов Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева выше среднего показателя и составляет в среднем 4 балла. По данной методике исследования коммуникации в системе глобального взаимодействия проявляются адекватно, согласно складывающимся ситуациям в социальном окружении.

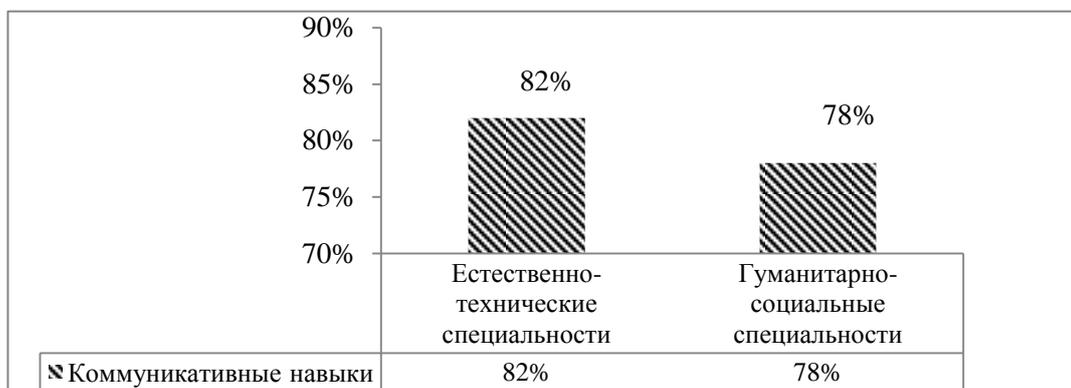


Диаграмма 1. - Владение коммуникативными навыками выпускниками естественно-технических и гуманитарно-социальных специальностей (бакалавриат)



Диаграмма 2. - Владение коммуникативными навыками выпускниками естественно-технических и гуманитарно-социальных специальностей (магистратура)

По методикам оценки коммуникативных умений (2 варианта) и «Коммуникативным и организаторским склонностям» у респондентов исследования были выявлены реакции на предлагаемые ситуации, по реакциям

оценивались сильные и слабые стороны в построении коммуникаций, умение установить дружескую атмосферу, а так же особенности организаторских склонностей в взаимоотношениях, см. табл. 3 и табл. 4.

Таблица 3. - Владение коммуникативными умениями студентами выпускных курсов бакалавриата

№	Факультет	Коммуникативные умения			
		Ситуации вызывающие досаду и раздражение	Умение слушать собеседника	Коммуникативные умения	Организаторские склонности
1	Информационных технологий	45%	49 б.	3 б.	3 б.
2	Естественных наук	50%	51 б.	4 б.	3 б.
3	Журналистики и политологии	22%	54 б.	3 б.	3 б.
4	Юридический	21%	62 б.	4 б.	4 б.
5	Транспортно-энергетический	34%	48 б.	3 б.	3 б.
6	Механико-математический	42%	66 б.	3 б.	4 б.
7	Архитектурно-строительный	40%	58 б.	2 б.	3 б.

8	Исторический	45%	55 б.	3 б.	3 б.
Продолжение табл. 3.					
9	Физико-технический	58%	45 б.	2 б.	3 б.
10	Филологический	62%	32 б.	2 б.	2 б.
11	Международных отношений	17%	64 б.	4 б.	3 б.
12	Экономический	25%	59 б.	4 б.	4 б.
13	Социальных наук	30%	61 б.	3 б.	3 б.
Средний общий балл университета		38 %	54 б.	3 б.	3 б.

Таблица 4. - Владение коммуникативными умениями студентами выпускных курсов магистратуры

№	Факультет	Коммуникативные умения			
		Ситуации вызывающие досаду и раздражение	Умение слушать собеседника	Коммуникативные умения	Организаторские склонности
1	Информационных технологий	40%	46 б.	2 б.	3 б.
2	Естественных наук	37%	54 б.	3 б.	3 б.
3	Журналистики и политологии	22%	47 б.	4 б.	4 б.
4	Юридический	20%	60 б.	4 б.	4 б.
5	Транспортно-энергетический	35%	41 б.	3 б.	3 б.
6	Механико-математический	33%	63 б.	3 б.	3 б.
7	Архитектурно-строительный	45%	43 б.	3 б.	3 б.
8	Исторический	49%	51 б.	3 б.	3 б.
9	Физико-технический	28%	30 б.	4 б.	3 б.
10	Филологический	59%	39 б.	3 б.	3 б.
11	Международных отношений	15%	54 б.	4 б.	5 б.
12	Экономический	19%	49 б.	4 б.	4 б.
13	Социальных наук	30%	53 б.	4 б.	3 б.
Средний общий балл по университету		33%	45 б.	3 б.	3 б.

При распределении по факультетам университета самый высокий балл в коммуникативных умениях и организаторских склонностях наблюдались у студентов и магистрантов факультета международных отношений, экономического и юридического факультетов. Минимальный процент ситуаций, вызывающих досаду и раздражение, также у этих факультетов. По полученным данным студенты и магистранты данных факультетов наиболее адаптированы для применения глобальных навыков в социальном взаимодействии.

Средний балл университета по всем показателям методик оценки коммуникативных умений (2 варианта) и коммуникативным и организаторским склонностям составил: ситуации, вызывающие досаду и раздражение – 35,5 %; умение слушать собеседника – 49,5; коммуникативные умения – 3; организаторские склонности – 3. Показатели свидетельствуют о средних реакциях в построении коммуникаций, умение установить дружескую атмосферу; вместе

с тем и особенности организаторских склонностей в взаимоотношениях также на среднем уровне.

Уровень компетенций в построении социальных коммуникаций у студентов и магистрантов выпускных курсов Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева находится на среднем уровне, что может являться хорошей перспективой в трудоустройстве с использованием глобальных навыков в международных компаниях. Но показатель трудоустройства за последние 3 года в процентном соотношении упал с 100% на 88%, это связано с мировым экономическим кризисом и с обновлением требований предъявляемых к выпускникам высших учебных заведений. Поэтому средний уровень коммуникативных компетенций не может быть в полной мере гарантией в трудоустройстве. Для повышения показателей необходимо изменение направлений в саморазвитии студентов и магистрантов, касающихся не только их специальных

компетенций, но и социальных навыков в построении взаимодействий.

Литература:

1. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. - 416 с.

2. Сиявский В.В., Федорошин В.А. «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) [Электронный ресурс] // В.В. Сиявский, В.А. Федорошин. - Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html>

3. Коммуникативные навыки: что это такое и зачем они нужны? [Электронный ресурс]. - Режим доступа:

<http://fb.ru/article/37946/kommunikativnyie-navyiki-cto-eto-takoe-i-zachem-oni-nujnyi>

4. Dr Abigail Diamond, Liz Walkley, Peter Forbes, Tristram Hughes and Jonathan Sheen Global Graduates into Global Leaders. - Режим доступа: http://www.agcas.org.uk/agcas_resources/401-Global-Graduates-into-Global-Leaders#0

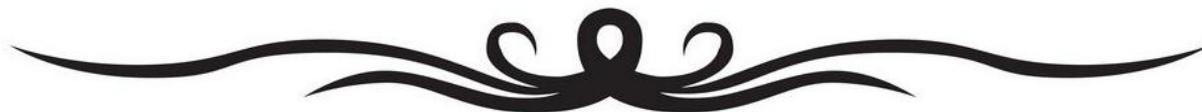
5. Dana Mortenson A Look Inside the Classroom of <http://www.edutopia.org/blog/look-inside-classroom-of-future-dana-mortenson>

Сведения об авторе:

Исаханова Асель Алимахановна (г. Астана, Казахстан), доктор по специальности педагогика и психология, старший преподаватель кафедры социология, Факультет социальных наук Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, e-mail: x040asel@list.ru

Data about the author:

A. Issakhanova (Astana, Kazakhstan,) PhD in Pedagogy and Psychology, senior lecturer in Sociology department, Faculty of Social Sciences of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: x040asel@list.ru



УДК 811.111'243:81'282.842

ЭКОЛОГИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЕВРОПЕЙСКОМ СОЮЗЕ

К.А. Мележик

Аннотация. В статье рассматривается проблема идентификации экологии европейского английского языка (ЕАЯ), т.е. его взаимоотношений с людьми, составляющими Европейское сообщество, их национальными языками и административно-политической инфраструктурой. Определяется роль ЕАЯ в процессе вторичной социализации, связанной с интернационализацией как всего сообщества, так и его граждан. Предлагается трактовка экологии ЕАЯ как взаимодействия индивидуальных, социальных, политических и культурных факторов.

Ключевые слова: контактный английский язык, экология языка, Европейское сообщество, языковая политика.

ECOLOGY OF ENGLISH IN EUROPEAN UNION

К. Melezhik

Abstract. The problem of identification of ecology of European English (EE) is discussed in the article. It is claimed that EE ecology is discovered through its relations with individual citizens of EU, their national languages and the language policy of EU administration. EE is argued to be evolving in the process of secondary socialization accompanying internationalization of the society. EE ecology is treated as interaction of individual, socio-political and cultural factors.

Keywords: contact English, language ecology, European Union, language policy.

В последней трети 20 в. общий лексикон европейцев пополнился такими номинациями, как, например, Евросоюз, Еврокомиссия, евроэкономика, еврооптимисты, евроскептики, и т.п. Наряду с ними закрепилось и наименование контактного языка – евро-английский (Euro-English). Еще в 1981 г. один из основателей социолингвистики, теоретик диглоссии и создатель международного теста TOEFL Ч. Фергюсон писал, что английский язык (АЯ) широко используется на Европейском континенте в качестве международного языка: «Конференции часто проводятся на АЯ (их тезисы публикуются по-английски), и это при том, что лишь немногие участники являются носителями АЯ. На этих конференциях АЯ большинства участников отличается от АЯ Англии» [10].

Термин «Euro-English» впервые ввел в обиход Б. Карстенсен в 1986 г., обсуждая использование АЯ европейцами в межнациональной коммуникации: «АЯ, который используют эти люди, – это своего рода евро-английский язык, и заметно, что он значительно отличается от современного реального английского узуса, который служил его исходной моделью» [8, p.832].

Для обозначения сообщества, представители которого объединяются на основе постоянного использования европейского АЯ, М. Бернс

создала в 1995 г. номинацию: *a European-English-using speech community* [7, p.6]. По ее мнению, в процессе использования АЯ европейцы настолько эффективно адаптируют его и вводят столько инноваций, что, в недалеком будущем, он потеряет связь с традиционным АЯ и будет восприниматься как самостоятельный вариант [7, p.7].

Автор «Оксфордского справочника по мировому английскому языку» Т. Мас Артур констатировал, что в практических целях следует рассматривать «евро-английский (если только термин окажется жизнеспособным) – как АЯ всех стран ЕС, за исключением Соединенного Королевства и Ирландии. Однако же, такой евро-английский ни в коем случае не однороден, и основной водораздел в настоящее время проходит между севером и югом» [14, p.160].

По мнению шведского лингвиста С. Моллин, «термин евро-английский относится к потенциально независимому варианту АЯ в Европе», т.е. это должен быть нативизированный и институциональный вариант, имеющий официально закрепленный статус второго языка [15, p.5]. В современных условиях, когда евро-английский язык (ЕАЯ) постоянно используется в качестве инструмента академической, общественно-политической, бытовой коммуникации представителями различных

национальных языков стран-членов Европейского Союза, он служит одним из наиболее очевидных и, одновременно, наиболее сложных факторов европейской языковой ситуации. Сложность понимания ЕАЯ как фактора европейской языковой ситуации заключается в переплетении новых социолингвистических, психоллингвистических и лингвокультурных условий его функционирования, которые связаны с созданием Европейского сообщества.

Может ли быть однозначно определена функционально-прагматическая роль ЕАЯ на европейском континенте? Разделим этот вопрос на составляющие его взаимосвязанные аспекты:

Какова экология ЕАЯ, т.е. каковы его взаимоотношения с людьми, составляющими Европейское сообщество, с их национальными языками, с инфраструктурой и экономикой этого сообщества?

Как представляется, поиск ответов на эти вопросы требует пересмотра традиционных представлений о социолингвистической природе вариативности языка. В 1969 г., формулируя задачи социальной лингвистики, В.М. Жирмунский называл две главные: 1) изучение социальной дифференциации языка (в связи с социальным расслоением общества) и 2) изучение социальной обусловленности развития языка [2, с.14]. Проблемы, о которых писал В.М. Жирмунский, являются центральными для социолингвистики какого-либо национального языка, поскольку их решение позволяет, во-первых, представить его в реальных формах существования, имеющих социальную обусловленность и, во-вторых, выявить механизм взаимодействия социальных и языковых факторов, обуславливающих контакты между представителями различных социальных групп [3, с.4].

Для того, чтобы раскрыть функционально-прагматическую природу ЕАЯ, необходимо учитывать, что социальная обусловленность форм его существования в пределах отдельной страны уходит на второй план, поскольку как контактный устный и письменный инструмент межнациональной коммуникации, он оптимально отвечает потребностям всего европейского сообщества, где интернационализм проникает во все формы его жизнедеятельности.

Интернационализация на национальном, отраслевом и институциональном уровнях определяется как процесс интеграции международного, межкультурного, или глобального измерения в назначение, функции и осуществление административно-политической, социокультурной, деловой, образовательной и т.п. активности общества [13].

Интеграция международного и межкультурного измерения в жизнедеятельность общества предполагает индивидуальную вторичную социализацию его членов. Социологи определяют социализацию как «всестороннее и последовательное вхождение индивида в объективный мир общества или в отдельную его часть» [1, с.212]. В этом вхождении следует различать первичную социализацию, которой индивид подвергается в детстве, становясь членом конкретного национального лингвокультурного сообщества, и вторичную социализацию. Вторичная социализация представляет собой интернализацию новых институциональных или институционально обоснованных сообществ: это каждый последующий процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые секторы объективного мира [1, с.213-214].

Интернализация определяется как внесение некоторых аспектов внешнего мира в личную психическую жизнь человека, приводящее к тому, что внутренняя репрезентация внешнего мира оказывает влияние на его мышление и поведение. Интернализация относится к ситуациям, в которых убеждения, ценности и стиль поведения одних индивидуумов перенимаются другими [5]. Членом нового общества индивид становится лишь в ходе длительного процесса вторичной социализации, отправным пунктом которого является интернализация языка [1, с.217], наиболее значимой части и наиболее важного инструмента социализации. В отличие от первичной социализации, имеющей универсальный характер, вторичная социализация является ситуативной и индивидуальной. Это, например, социализация в интернациональном сообществе студентов, деловых людей, блоггеров и др. участников ситуативно-обусловленной коммуникации, которые используют языковые средства для достижения взаимопонимания.

При всех национальных и лингвокультурных различиях стран Европы, интернализация ЕАЯ в процессе вторичной социализации – это обязательный фактор, посредством которого усваиваются общие мотивационные и интерпретационные схемы интернализации всей интернациональной сферы. Бельгийский социоллингвист Ф. ван Парийс утверждает, что общий язык должен быть обязательным условием для успешного осуществления процесса европейской интеграции: «Чтобы интеграция стала реальностью, и мы могли общаться на равных началах, ЕС должен принять единый язык, лингва франка, функционирующий помимо и за пределами существующих национальных и

региональных языков» [16, p.17]. По его мнению, только такая стратегия может предоставить всем странам ЕС равный доступ к инструментам интеграции: «Когда речь заходит о выборе лингва-франка, АЯ является единственным адекватным средством, потому что за последние десятилетия мы стали свидетелями такой конвергенции относительно выбора второго языка, что любые попытки поиска других альтернатив будут необоснованны и неоправданны» [16, p.23].

Анализируя роль ЕАЯ как функционально-прагматического регионального варианта, обслуживающего коммуникативные потребности социально ограниченных деятельностных сообществ, и, исходя из понимания ситуативного характера его использования, мы видим, что будучи инструментом вторичной социализации, ЕАЯ выполняет две функции. В бытовой коммуникации это ролевая, лингвокультурная функция, когда пользователь оказывается в ситуативно-ограниченном, нерегулярном сообществе, где ему приписывается определенная роль, предполагающая лингвокультурную идентификацию, в первую очередь, по определенным языковым признакам.

В специализированной коммуникации это информативно-репрезентативная функция, когда пользователь оказывается в ситуативно-ограниченном регулярном сообществе, принадлежность к которому определена сферой его деятельности, т.е. ЕАЯ служит для говорящих инструментом репрезентации специализированного культурного опыта и поведения [12, p.11], и используемые ими языковые средства раскрывают эту взаимосвязь. Исходя из известного тезиса С.Г. Тер-Минасовой, мы можем сказать, что, где бы не использовался ЕАЯ, он одновременно выполняет *интегрирующую* функцию по отношению к представителям говорящего на нем коллектива и *разобщающую* функцию по отношению к тем, кто к данному коллективу не принадлежит [6, с.15].

Отношение европейцев к ЕАЯ следует рассматривать в трех аспектах: как отношение индивидуальных граждан; как отношение национально-культурных сообществ; как отношение официальных структур Евросоюза.

Во-первых, отношение европейцев к ЕАЯ обусловлено тем, что функции, выполняемые им в странах Евросоюза, предопределяют преимущества, которые дает владение общим контактным языком. В *индивидуальном аспекте* это возможность в полной мере осуществлять свое право свободы передвижения в границах ЕС, право проживать, учиться и найти наиболее оптимальную работу в любой стране ЕС.

Интернациональный опыт и знание АЯ стали кардинальными аспектами квалификационной характеристики, и те, кто ими обладает, получают преимущество на международном рынке труда. Подавляющее большинство европейцев положительно воспринимают ЕАЯ как инструмент общения еще и потому, что он идентифицируется с их собственным выбором, а не с американской или британской языковой экспансией. Контактный язык способствует не только структурной интеграции общества, но и формированию европейской идентичности. Вместе с тем, количество европейцев, заявляющих, что они достаточно свободно владеют АЯ, остается в пределах 38%.

Во-вторых, в *социально-политическом и экономическом аспекте* ЕАЯ ускоряет европеизацию стран-членов ЕС, позитивно влияет на экономический рост, стимулирует развитие европейского социального пространства, обеспечивает равные возможности всех участников и способствует региональной идентификации всех граждан. Владение АЯ увеличивает транснациональный социальный капитал и расширяет доступность европейских социально-политических сетей. В свою очередь, расширяется круг деловых связей и открываются новые возможности участия в политической жизни и общественно-политического влияния в контексте европейской интеграции. Общение на одном контактном языке сокращает издержки, необходимые для ведения международного бизнеса, и, тем самым, оказывает положительное влияние на рынок труда, способствует европейскому экономическому росту и географической мобильности бизнеса [11, p.191,193].

В-третьих, в *аспекте объединенной Европы* наблюдаются глубокие расхождения между отношением к ЕАЯ большинства жителей Европы, для которых он не ассоциируется с национальной территорией, а служит инструментом коммуникации, свободным от «исторического балласта, отягчающего национальные языки» [11, p.188], и проводимой Евросоюзом искусственной политикой поддержки многоязычия. По мнению А. де Сваана, чем больше фрагментирован лингвистический ландшафт Европы, тем больше потребность в общем языке, который осуществляет объединяющую функцию в многоязычном регионе. Хотя ЕАЯ служит основным средством коммуникации в Европе, официальное признание этого факта все еще является табу в органах ЕС, и, как это ни парадоксально, бездействие Еврокомиссии в этом вопросе работает на пользу фактической

консолидации использования АЯ в европейской языковой ситуации [9, p.577,578].

Поддерживая необходимость изучения и описания всех языков в научных целях, А. де Сваан призывает отделять коммуникативный аспект языка от вопросов культуры и власти, отказаться от искусственной поддержки многоязычия как официальной политики и признать реальность использования английского в качестве европейского лингва франка [9, p.577]. По мере расширения ЕС все больше возрастает роль языка-посредника. Как кратко охарактеризовал эту ситуацию А. Сваан, «чем больше языков, тем больше английского» [9, p.578], и авторы официальной языковой политики Евросоюза должны признать, что ЕАЯ – это не столько первый иностранный язык среди других иностранных языков в коммуникации и системе образования, сколько основной контактный язык.

Как заметила Т.Б. Крючкова, распространение ЕАЯ продолжается де-факто, и его трудно остановить, поскольку оно происходит не в результате политических решений, а в результате добровольного выбора миллионов граждан, осуществляемого по чисто прагматическим соображениям. Пока ученые и политики дискутируют, жизнь идет своим чередом, и ЕАЯ занимает все более устойчивые позиции. Так, например, вся деятельность вспомогательных служб органов Евросоюза – секретариатов, групп референтов и т.п. – осуществляется только на английском языке [4, с.36].

Утверждение, что ЕАЯ является языком-агрессором и вытесняет национальные языки из традиционных сфер функционирования, представляется таким же ошибочным, как, например, утверждение, что Интернет является

агрессором по отношению к бумажным носителям информации.

Завершая обсуждение факторов, определяющих экологию ЕАЯ, подчеркнем, что она определяется взаимоотношениями ЕАЯ с людьми, составляющими Европейское сообщество, с их национальными языками, с административно-политической инфраструктурой. Отметим три фактора, которые представляются основополагающими для понимания экологии ЕАЯ:

Во-первых, он возникает и развивается в многоязычном контексте Европейского Союза, что изначально предусматривает необходимость межкультурного и межнационального общения, в рамках которого соотношение языков не является чем-то раз и навсегда закрепленным.

Во-вторых, он подвергается естественному влиянию других языков и выступает как один из нескольких языковых кодов, которыми владеют коммуниканты, и, соответственно, используется ими в межкультурных коммуникативных ситуациях, но для самого ЕАЯ культурные и национально-специфические характеристики не релевантны – это язык для коммуникации, а не для идентификации говорящих на нем.

В-третьих, ЕАЯ может получать определенную ситуативную лингвокультурную идентичность от своих пользователей, членов сообществ формирующихся на основе практики взаимодействия людей в разделяемой области интересов; и условием вхождения в то или иное сообщество является вторичная социализация путем усвоения новых лингвокультурных и языковых норм в ограниченных наборах коммуникативных ситуаций, диапазон которых варьируется от обмена простыми высказываниями до научной дискуссии.

Литература:

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. - М.: Медиум, 1995. - 323 с.
2. Жирмунский В.М. Вопросы социальной лингвистики / В.М. Жирмунский. - М.: Просвещение, 1969. - 140 с.
3. Конечкая В.П. Социология коммуникации: учебник / В.П. Конечкая. - М.: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. - 304 с.
4. Крючкова Т.Б. Языковая политика и реальность / Т.Б. Крючкова // Вопросы филологии. - 2010. - № 1(34). - С. 30-39.
5. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_psychology/
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово, 2000. - 624 с.
7. Berns M. English in the European Union // English Today. - 1995. - Vol. 11. - No. 3. - P. 3-11.
8. Carstensen B. Euro-English // D. Kastovsky, A. Szwedek (eds.). Linguistics across historical and geographical boundaries. In honour of Jacek Fisiak on the occasion of his fiftieth birthday. Volume 2. (Trends in Linguistics, Studies and Monographs, 32.) Berlin – New York: de Gruyter, 1986. - P. 827-835.
9. De Swaan A. Endangered languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism // European Review, 2004, vol. 12, n. 4. - P. 567-580.
10. Ferguson Ch.A. Foreword to the First Edition // Kachru B.B. (ed.) The Other Tongue. English across Cultures. Chicago: University of Illinois Press. - 1992. - P. xiii–xvii.
11. Gerhards J. From Babel to Brussels. European Integration and the Importance of Transnational Linguistic Capital. Berlin: Freie Universität Berlin. - 2012. - 222 p.

12. House J. What Is an 'Intercultural Speaker'? // Alcón Soler E., Safont Jordà M.P. (eds.) Intercultural Language Use and Language Learning. Dordrecht: Springer. - 2007. - P. 7-21.

13. Knight J. Updated Definition of Internationalization // International Higher Education newsletter. - 2003. - № 33. - Режим доступа: http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf

14. McArthur T. Oxford Guide to World English. Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. - 501 p.

15. Mollin S. Euro-English. Assessing Variety Status / Sandra Mollin. – Tübingen: Gunter Narr, 2006. – 230 p.

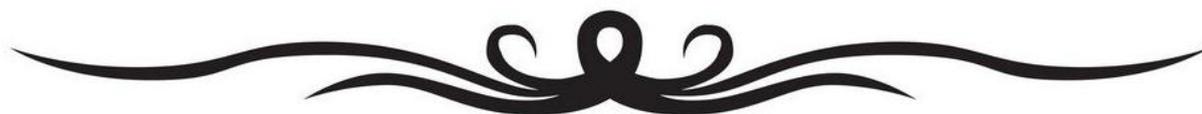
16. Van Parijs Ph. English as the European Union's Lingua Franca // Economie publique, 2004. - N 15. - P. 13-32. - Режим доступа: <http://economiepublique.revues.org/1670>

Сведения об авторе:

Мележик Карина Алексеевна (г. Симферополь, Россия), кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков № 3 Института иностранной филологии Таврической академии (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», e-mail: melezhik.karina@yandex.ru

Data about the author:

K. Melezhik (Simferopol, Russia), candidate of philology, associate professor, chief of foreign languages department, Institute of Foreign Philology, Taurida Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, e-mail: melezhik.karina@yandex.ru



ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

О.В. Чернышенко

Аннотация. Статья посвящена роли креолизованного текста в контексте компетентностного подхода. Основное внимание уделено дидактическим функциям креолизованного текста при формировании коммуникативной компетенции. Рассмотрены роли комиксов, рекламных и политических плакатов, а также видеороликов в обучении и методы работы с ними. В статье сделан вывод о том, что использование креолизованного текста положительно влияет на образовательный процесс и его результаты.

Ключевые слова: компетентностный подход, креолизованный текст, лингводидактика, лингводидактический потенциал.

LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL OF THE CREOLIZED TEXT UNDER THE COMPETENCE-BASED APPROACH

O. Chernyshenko

Abstract. The article focuses on the role of the creolized text in the context of the competence-based approach. The author analyses didactic functions of the creolized text in the formation of the communicative competence. The role of comics, advertising and political posters, and videos for training and methods of work with them are considered. The article concludes that the use of the creolized text produces positive effect on learning process and its results.

Keywords: competence-based approach, creolized text, linguodidactics, linguo-didactic potential.

Процесс обучения иноязычной речевой деятельности представляет собой актуальную научную проблему, которая затрагивает несколько предметных областей (лингвистику, психолингвистику, лингводидактику и др.). Вследствие расширения границ межкультурного взаимодействия и возникновения целостного информационного пространства, чему в большой степени способствовало интенсивное развитие визуальной информации в современной коммуникации, назрела необходимость усиления исследовательского акцента на всестороннем изучении языка во всем многообразии его связей с кодами других семиотических систем, в том числе с невербальным кодом. Нам представляется востребованной вся совокупность методов и средств обучения, позволяющих максимально осмысленно для самих обучающихся объединить сферы вербальной и невербальной коммуникации в процессе обучения иноязычному общению. По этой причине кроме лингвистических и экстралингвистических аспектов коммуникации следует уделять должное внимание их ментальным репрезентациям, выбирая соответствующие технологии обучения. Наиболее полно это позволяет сделать креолизованный текст.

Однако, несмотря на внимание исследователей, в научной литературе нет единого терминологического обозначения семиотически неоднородных явлений. Используются такие термины как

креолизованные тексты (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Е.Е. Анисимова); гетерогенные тексты (А.Г. Сонин, М.А. Ищук); изовербальные тексты (А.А. Бернацкая); лингговизуальные тексты (Л.М. Большаянова); видео-вербальные тексты (О.В. Пойманова); поликодовые тексты (Г.В. Эйгер, В.Л. Юхт, А.Г. Сонин, А.В. Алферов); коммуникат (В.Е. Чернявская); визуальные тексты (А.А. Корниенко). В своей работе мы используем термин «креолизованный текст», так как он, на наш взгляд, наиболее полно отражает характер данного явления.

Основное внимание исследователей направлено на изучение функционирования креолизованного текста в рекламном и политическом дискурсах. Однако нам представляется не менее необходимым проанализировать эффективность работы с креолизованным текстом при изучении иностранного языка, в частности русского языка как иностранного. Вслед за Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым под креолизованным текстом мы понимаем такой текст, фактура которого представлена двумя негомогенными частями – вербальной частью (языковой) и невербальной частью (принадлежащей к иной системе, нежели естественный язык) [9, с.180-181]. Другими словами, креолизованный текст – это текст, состоящий из двух тесно связанных и взаимообусловленных компонентов: вербального, представленного на языковом уровне, и невербального (чаще всего в виде изображения и/или звука). При этом следует

отметить, что прагматическая и информационная ёмкость невербальной части в структуре креолизованных текстов часто выше, чем вербальной. Таким образом, при интерпретации креолизованного текста происходит двойное декодирование информации: извлечение концепта из невербальной части и последующее его совмещение с вербальной частью, что приводит к более глубокому и целостному пониманию смысла креолизованного текста. Разработка учебных материалов на основе креолизованных текстов представляется нам особенно актуальной, так как визуализированная информация и паралингвистические письменные средства сейчас всё чаще становятся текстообразующим элементом [11, с.27]. Сегодня традиционные учебники более не обеспечивают общедоступность образования, сложнее становится интегрировать их в мировую образовательную систему вследствие снижения актуальности информационного содержания. К тому же современная образовательная система ориентирована на подготовку специалиста, «обладающего способностью и готовностью эффективно работать в информационно-насыщенной среде, требующей владения естественными и формальными языками, знаковыми системами для различных способов общения» [4, с.207]. Целесообразность использования креолизованных текстов при обучении иноязычному общению подтверждается тезисом М.Б. Ворошиловой об усвоении информации: «Информация, содержащаяся непосредственно в текстовом сообщении, усваивается лишь на 7%, голосовые характеристики способствуют усвоению 38% информации, тогда как наличие визуального образа заметно повышает восприятие – до 55%. При этом важно отметить, что если вербально представленная информация влияет на сознание индивида рациональным путём, то использование различных паралингвистических средств автоматически переводит восприятие на подсознательный уровень» [3, с.74].

Особенно актуальным нам кажется использование креолизованного текста в рамках компетентностного подхода. На наш взгляд, преимущества компетентностного обучения по сравнению с некомпетентностным очевидны: индивид не только усваивает набор определённых дидактических единиц, но и учится применять полученные навыки на практике. Таким образом, процесс обучения направлен не на приобретение теоретических знаний, которые могут не пригодиться, а на

формирование набора компетенций, которые помогут осуществлять успешную коммуникацию и профессиональную деятельность. Разработка концепции данного подхода отражает ориентацию на выявление общемировых тенденций в развитии российского образования. Реализация компетентностного подхода позволит разрешить противоречия между требованиями к качеству образования, предъявляемыми государством, обществом, работодателем, и его образовательными результатами [5, с.217].

В процессе исследования креолизованных текстов обучающиеся выявляют функции иконических элементов и устанавливают различные типы корреляции между вербальной и невербальной составляющей текстов данного рода. Анализ функционирования вербальных и невербальных частей должен привести обучающихся к выводу о том, что иконические и вербальные элементы в креолизованном тексте не равняются сумме семиотических знаков, их значения интегрируются и образуют единый концепт. К тому же креолизованный текст позволяет в полной мере позволяет сформировать коммуникативную компетенцию и, прежде всего, лингвокультурологическую компетенцию как базовую составляющую коммуникативной. В настоящее время уже никто не оспаривает тот факт, что иностранный язык (и русский язык как иностранный, в частности) как составляющая культурологического процесса, наряду с обучением общению и повышением уровня общей и профессиональной культуры, имеет ещё и огромное воспитательное значение [10, с.331]. В рамках компетентностного подхода наиболее эффективным, на наш взгляд, является использование комиксов, рекламных и политических плакатов, а также видеороликов.

При работе с комиксами можно сохранить все закономерности учебного процесса, отражённые в методических принципах обучения. В полной мере реализуется принцип наглядности, причём на уровне анализа взаимосвязи зрительного и вербального рядов, который проявляется в неоднократном обращении обучающегося то к изображению, то к тексту. Комиксы также способствуют реализации принципа сознательности. Создавая визуализированный образ конкретной ситуации общения (одному диалогическому единству соответствует определенная картинка), рассматриваемый материал позволяет обучающемуся отыскивать глазами соответствующие детали на картинке по мере введения ключевых слов, что «способствует

накоплению носителей новой информации» [2, с.178].

Работа на материале комиксов включает в себя анализ фонетических, лексико-грамматических и стилистических особенностей языка, а также определение типов невербального поведения персонажей. Анализ иллюстративного ряда комикса должен включать в себя следующие этапы:

1) покадровое изучение комикса (распределение и размер кадров, их последовательность и преемственность);

2) исследование организации пространства кадра (чередование общих, крупных, панорамных и др. планов, расположение персонажей);

3) анализ характеров и поведения персонажей: (реалистичность/карикатурность, внешний вид, жесты);

4) выявление типографических особенностей шрифта, размера и количества «облачков-филактеров» [8, с.33].

При работе с обучающимися, владеющими русским языком как иностранным на продвинутом уровне, довольно эффективным мы считаем анализ креолизованных текстов рекламных и политических плакатов. Плакат играет важную роль, и ознакомление с ним является необходимым для понимания культуры страны изучаемого языка [1, с.79]. Содержание плакатов определяется идеологическими течениями в государстве и отражает наиболее актуальные концепты [7, с.101]. Анализ плакатов поможет обучающимся понять содержание концептов «Семья», «Здоровье», «Успех», «Родина», и тем самым сформировать лингвокультурологическую компетенцию на высоком уровне. Не менее эффективен анализ трансформации фразеологических сочетаний, цитат, пословиц и других прецедентных текстов в плакатах. Изучение структуры и трансформации смыслов идиом-неологизмов способствует расширению фоновых знаний обучающихся, а также позволяет предупредить ошибки, вызванные интерференцией, и скорректировать влияние родного языка и культуры обучающихся.

На наш взгляд, видеоролики могут стать неплохой базой для обучения говорению. Получаемая информация, будучи эмоционально окрашенной, вызывает интерес обучающихся и тем самым стимулирует речевые высказывания репродуктивного и творческого характера. Видео даёт возможность использовать разнообразные коммуникативные упражнения

для формирования навыков говорения [6, с.23]. На протяжении последних десятилетий видеозаписи активно используются на занятиях по иностранному языку. Они эмоционально воздействуют на зрителя, что обуславливает активное восприятие материала и вызывает желание говорить на иностранном языке. При выборе видеоролика необходимо учитывать проблему звуко-зрительного синтеза, так как звуковой ряд должен быть освоен для формирования правильных фонетических навыков. Учебные фильмы целенаправленно организованы и ориентированы на обучающие задачи. Работа над видеороликом на занятии проводится в три этапа:

1) Подготовительный этап: обучающийся старается понять звучащий текст на слух. Вербальному плану часто присуща высокая степень расслабленности артикуляции и произвольности речевых структур, что вызывает трудности при восприятии, поэтому текст должен проговариваться максимально чётко.

2) Этап автоматизации речевого материала: обучающийся запоминает определённую информацию в определённой ситуации.

3) Этап адаптации речевого материала: обучающийся учится свободному говорению на иностранном языке, используя усвоенный материал.

Учебный фильм при обучении речевому общению выполняет познавательную и регулятивную функции. При этом должен соблюдаться ряд требований. На ранних этапах обучения целесообразно использовать фильмы, озвученные одним голосом, чтобы облегчить восприятие на слух, к тому же зрительный ряд должен быть шире, чем вербальный. Основной текст должен представлять собой образцовую речь, присутствие диалекта возможно только на продвинутом этапе обучения либо на филологическом факультете.

Креолизованный текст позволяет методике преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного усовершенствоваться и сделать процесс обучения ярче, интереснее и эффективнее. Благодаря использованию креолизованного текста активизация лексико-грамматического материала проходит интенсивнее; появляются широкие возможности для знакомства со страной изучаемого языка и, что самое главное, с помощью использования креолизованного текста развитие речевых навыков может осуществляться более успешно, так как обучающиеся получают шанс окунуться в языковую среду.

Литература:

1. Беленко А.В. Теоретическое обоснование креолизованного текста как дидактического средства / А.В. Беленко // Казанский педагогический журнал. - 2012. - № 1. - С. 77-82.
2. Воронина Л.А. Лингводидактический потенциал комиксов при обучении корейскому языку / Л.А. Воронина // Проблемы современной филологии и лингводидактики: сборник научных трудов. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. - Вып. 2. - С. 177-180.
3. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе / М.Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. - 2007. - Вып. 3(23). - С. 73-78.
4. Гаспарян Л.А. Креолизованный текст в медицинском дискурсе и его дидактический потенциал в обучении иноязычной коммуникации / Л.А. Гаспарян // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2015. - № 24-2. - С. 206-212.
5. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании / И.П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012.
6. Можеевская А.Е. Работа с видеоматериалами в иностранной аудитории / А.Е. Можеевская // Наука ЮУрГУ: материалы 66-й научной конференции. – Челябинск. - 2014. - С. 553-558.
7. Нефёдов И.В. Некоторые особенности синтаксической структуры заглавий дореволюционных и советских плакатов / И.В. Нефёдов // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. - 2011. - № 1. - С. 96-101.
8. Петренко Т.Ф. Лингводидактический потенциал поликодовых текстов / Т.Ф. Петренко // Университетские чтения - 2015. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. - 2015. - С. 30-34.
9. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. - М.: Ин-т языкознания РАН, 1990. - С. 180-186.
10. Усманов Т.Р., Воронина Е.Б., Данилова О.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов инженеров в поликультурной среде / Т.Р. Усманов, Е.Б. Воронина, О.А. Данилова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 2. - Т. 2. - С. 330-332.
11. Филимонюк Л.А., Удод Д.А. Креолизованный текст в учебном пособии как фактор развития социокультурной компетенции обучающегося // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). - СПб.: Реноме, 2013. - С. 27-30.

Сведения об авторе:

Чернышенко Ольга Васильевна (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики ФПК и ППС, Ростовский государственный медицинский университет, e-mail: ovmed@mail.ru

Data about the author:

O. Chernyshenko (Rostov-on-Don, Russia), candidate of philological sciences, associate professor at the Department of Pedagogy, Rostov State Medical University, e-mail: ovmed@mail.ru



ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ЭКОНОМИКИ И СФЕРЫ УСЛУГ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ОПОРОЙ НА МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

Ф.Л. Мазитова, Е.А. Андреева, М.А. Смирнова

Аннотация. Прочные межпредметные связи и использование учебного материала на иностранном языке, направленного на практическую деятельность студентов, должны занять достойное место в работе кафедры иностранных языков экономического вуза. Важное значение в учебном процессе имеют как новизна содержания профессионально-ориентированных иноязычных текстов, так и широкое использование инновационных методик и технологий.

Ключевые слова: профессиональные знания, иноязычный материал, электронный учебник, межпредметные связи, бинарные занятия, инновационные методики и технологии, профилирующие кафедры.

FORMING OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF SPECIALISTS FOR ECONOMY AND SERVICE TRADE ON OCCUPATIONS ON TO FOREIGN LANGUAGE WITH THE SUPPORT ON INTERSUBJECT COMMUNICATIONS

F. Mazitova, E. Andreeva, M. Smirnova

Abstract. Durable intersubject connections and use of the training material in a foreign language directed on practical activities of students have to take a worthy place in the work of the foreign languages department at economic higher school. The novelty of the professional focused foreign-language texts contents as well as the wide use of innovative techniques and technologies are important in educational process.

Keywords: professional knowledge, foreign language material, electronic textbook, intersubject connections, binary lessons, innovative methods and technologies, profiling departments.

Необходимость подготовки квалифицированных специалистов для торговли и сферы услуг, знающих не только свою специальность, но и владеющих иностранным языком или языками, становится в современных условиях всё более актуальной. В связи с этим возрастает роль иностранного языка как учебного предмета в экономическом вузе, где готовятся специалисты, которые в своей дальнейшей профессиональной деятельности так или иначе будут связаны со сферой услуг.

Перед кафедрами иностранных языков не только экономических, но и всех неязыковых вузов, стоит сложная задача: при минимальном количестве часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык», научить студентов – будущих специалистов – работать с иноязычным материалом: вести деловую документацию и переписку, понимать речь носителей языка, налаживать деловые отношения, общаться с клиентами и т.д. Студенты должны уметь говорить на иностранном языке не только на бытовые темы, но и обсудить проблемы по своей специальности, т.е. владеть иностранным языком на таком уровне, чтобы иметь

возможность пользоваться им в профессиональной деятельности.

При этом большую роль в процессе обучения иностранному языку играют межпредметные связи, которые являются отражением объективной связи между отдельными науками и практической деятельностью человека. Межпредметные связи представляют собой педагогическую категорию для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их ограниченном единстве [4].

Реализация межпредметных связей устраняет дублирование в изучении материала, экономит время и создает благоприятные условия для формирования общеучебных умений и навыков обучающихся [5].

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано традиционно на чтение, понимание и перевод текстов по специальности, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. В

последнее время произошло перемещение акцента в обучении иностранным языкам на развитие навыков речевого общения на бытовые и профессиональные темы, на умение выступать с монологической речью, поддержать беседу, оказать помощь в общении на иностранном языке, участвовать в дискуссиях на бытовые и профессиональные темы и т.д.

Преподавание иностранных языков в экономическом вузе на современном этапе должно быть построено на сочетании традиционных и инновационных методик и технологий обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

Важное значение для учебного процесса имеет возможность проведения занятий на основе современных учебно-методических разработок. Хороший базовый учебный материал на иностранном языке играет большую роль в решении учебных проблем. Материалы базового учебника по иностранным языкам должны быть целенаправленными, функциональными, информативными, актуальными, адаптивными, мотивированными, на определенном этапе профессионально-ориентированными и выполнять коммуникативные задачи. Полноценному выполнению всех этих задач позволяет такая инновационная учебно-методическая разработка как электронный учебник [3].

Использование электронного учебника в учебном процессе способствует построению практического занятия по иностранному языку на модели аудиторного занятия, когда виртуальное обучение максимально приближается к реальному. В электронном учебнике имеются озвученные носителями языка записи диалогов, которые позволяют студентам как на занятии под руководством преподавателя, так и самостоятельно прослушивать и повторять диалоги и отрабатывать произношение. Такие темы, как: «Заказ билетов», «Поездка за рубеж», «Встреча гостей», «В гостинице», «В ресторане», «На выставке», «На фирме», «Деловые переговоры», «Обсуждение условий контракта», «Обсуждение цены», «Обсуждение условий и сроков поставки», «Предъявление претензий» и многие другие озвучены носителями языка, отрабатываются на практических занятиях и могут быть

широко использованы будущими специалистами в их профессиональной деятельности.

При подборе текстового материала по специальности и составлении рабочих программ необходимо учитывать методические принципы обучения иноязычному чтению литературы по специальности, предполагающие максимальное тематическое приближение текстов на иностранном языке к содержанию лекционных и практических занятий по профилирующим дисциплинам. Слабая же связь предметов между собой может вызвать серьёзные трудности в формировании у студентов полноценных профессиональных компетенций, целостной картины мира и органичного восприятия культуры. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его направленности на реализацию задач, стоящих перед будущими специалистами.

Процесс обучения иностранному языку требует чёткого обозначения цели использования межпредметных связей. Для образовательного процесса экономических вузов эта цель – обеспечение высокой эффективности процесса профессиональной подготовки будущих специалистов со знанием иностранного языка. Задачей преподавателей иностранных языков является правильная и своевременная разработка совместно с профилирующими кафедрами алгоритма начала работы над профессионально-ориентированным иностранным текстом и темами лекционных и практических занятий по специальности. Например, на занятиях по английскому языку изучаются следующие профессионально-ориентированные темы: Wholesaling (Оптовая торговля), Retailing (Розничная торговля), Marketing (Маркетинг), Advertising (Реклама), Management (Менеджмент), The Law of Demand (Закон спроса), The Law of Supply (Закон предложения), Stock Exchange (Фондовая биржа), Import – Export (Импорт-Экспорт) и многие другие. В идеале работа над экономическими текстами на профессионально-ориентированные темы на иностранном языке должна совпасть с этапами прохождения этих тем в рамках профилирующих дисциплин. Однако уже сам факт использования подобных тем на иностранном языке позволяет студентам лучше понять материал по профессиональным

темам, закрепить и расширить свои профессиональные знания.

В условиях осуществления межпредметных связей особую значимость приобретают интегрированные практические занятия. Нестандартной формой обучения по реализации межпредметных связей являются бинарные занятия. Бинарное занятие – одна из форм реализации междисциплинарных связей, которые позволяют интегрировать знания из разных областей для решения одной проблемы, дают возможность применить полученные знания на практике [2].

На кафедре иностранных языков – это билингвальные бинарные занятия. Они дают хорошую возможность преподавателям иностранных языков и преподавателям профилирующих кафедр работать совместно, в тесном сотрудничестве друг с другом и со студентами при решении как общеобразовательных, так и профессиональных задач. Бинарные занятия повышают у студентов мотивацию к изучению как специализированных дисциплин, так и иностранных языков, так как создаются условия для практического применения знаний сразу по двум дисциплинам. Кроме того, на бинарных занятиях развиваются творческие и аналитические способности студентов. Бинарное занятие можно быть проведено как в традиционной форме, так и путём выбора наиболее рациональной формы, соответствующей лучшему раскрытию и усвоению соответствующей темы. Например, это может быть занятие с элементами театрализации, занятие-путешествие, занятие-представление фирмы, занятие-исследование и т.д. Подобные занятия обладают также огромным воспитательным потенциалом.

Повышает интерес к изучению иностранного языка и расширяет кругозор студентов по их будущей специальности также и новизна содержания специализированных текстов. Поэтому преподавателям иностранного языка экономических вузов всегда приходится следить за изменениями в профессиональных знаниях и поддерживать тесные контакты с профилирующими кафедрами, повышать свою квалификацию не только в рамках преподавания иностранных языков, но и с учётом специализации вуза. Укрепление межпредметных связей и ориентирование учебного материала на практическую деятельность студентов должны занять достойное место в работе кафедры иностранных языков экономического вуза. Важно, чтобы на занятиях по иностранному

языку студенты имели возможность не только изучать иностранный язык, но и повышать свой профессиональный уровень и расширять свой кругозор.

Правильно построить процесс овладения иностранным языком с учётом будущей профессиональной деятельности студентов – это, прежде всего, в достаточной степени эффективно организовать их речевую деятельность, т.е. стимулировать их речемыслительные процессы. В связи с этим хотелось бы отметить значимость ролевых игр, являющихся эффективным средством для развития устной речи у студентов. Изучение особенностей устной профессиональной речи должно учитывать новейшие данные психологической и методической науки с одной стороны и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения с другой. Естественно, что поставленной цели можно добиться только на основе грамотно подобранного коммуникативно-ориентированного языкового материала и широкого использования современных дидактических принципов суггестивности, наглядности, применения инновационных технологий и методик.

Создание и разыгрывание тематических ситуаций повышает эмоциональный тонус учебного занятия, а изучение иностранного языка становится для студентов живым творческим процессом, снимающим психологические и языковые барьеры.

Схема обучения устной речи по специальности должна быть построена с учетом анализа различных коммуникативно-ориентированных видов текстов по специальности, определения наиболее полного перечня моделей устной речи по изучаемой специальности и разработки эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных коммуникативных единиц. Обучение устной профессионально-ориентированной речи должно предполагать устную коммуникацию от монолога к диалогу и, наоборот, с применением задач и игр профессионально-ориентированного характера, подобранных и затрагивающих разнообразные ситуации, которые могут возникнуть в различных профессиональных сферах деятельности людей: торговле, туризме, гостиничном и ресторанном бизнесе, общественном питании, отдыхе и развлечениях, организации конференций, семинаров, выставок, спортивных мероприятий и т.д.

Использование на занятиях по иностранному языку ролевых игр по таким темам, как: «Звонок в отель, выяснение информации о ценах и предоставляемых услугах», «Бронирование номера», «В аэропорту», «Покупка билета», «Уточнение расписания», «Прослушивание объявлений в аэропорту», «Прохождение таможенного контроля», «Аренда автомобиля», «Лучший способ добраться до места», «В магазине», «В ресторане» и многие другие могут оказаться полезными будущим специалистам в любой сфере услуг или профессиональной деятельности.

Говоря о формировании профессиональных знаний у будущих специалистов посредством обучения иностранным языкам, особое внимание следует уделить использованию в учебном процессе обучающих программ, комплекса специально разработанных бытовых и профессионально-ориентированных диалогов, текстов и упражнений, интенсивно выполняемых с целью формирования и закрепления иноязычных умений и навыков в рамках поставленных задач. Применение компьютерных технологий в обучении иностранным языкам наиболее оптимальным образом способствует решению стоящих перед современным образованием дидактических задач развивающего и творческого начала, делает сам процесс изучения иностранных языков интересным и более доступным.

Компьютер выступает в качестве тренажёра и для индивидуальной работы обучаемого под руководством преподавателя. При помощи различных готовых обучающих программ по английскому, немецкому, французскому и татарскому языкам: «Talk to me» (по трём языкам), «Professor Higgins», «Financial English», «Business English», «Минем беренче сүзлегем» и др., которые обеспечивают поэтапную процедуру усвоения учебного материала, в большей степени профессионально-ориентированного, проводится отработка пройденного на занятиях материала на основе алгоритма обучения.

Оптимальному решению многих проблем, связанных с изучением иностранного языка, помогает метод проектной технологии. Метод проекта как никакая другая технология позволяет преподавателю эффективно решать задачи личностно-ориентированного и профессионально-ориентированного подхода в

обучении. В основу метода проектной технологии положена проблема, результатом решения которой является самостоятельный творческий исследовательский труд студента в виде выступления-презентации как на темы, повышающие общий уровень мировоззрения студента, так и на профессионально-ориентированные темы. Подобный инновационный подход направлен на развитие активной самостоятельности студентов, на то, чтобы научить их не просто запоминать, а уметь применять на практике полученные знания по иностранному языку, в том числе и профессиональные, расширять и совершенствовать их [1].

Большое значение в работе над проектом имеет правильная постановка конкретных задач проектного исследования и способов их решения. Умение работать с информацией развивается через использование различных источников: книг, журналов, Интернета. Студенты ищут и отбирают необходимые сведения, выстраивают логику высказывания, выражают свое мнение, дают оценку, письменно оформляют информацию, учатся выходить из положения при недостатке языковых средств. Студенты имеют также возможность при создании проекта на практике использовать знания, полученные на других дисциплинах.

Большое профориентированное значение имеет метод проектов в период подготовки студентами исследовательских работ к студенческой научной конференции на иностранных языках. Студентам рекомендуется выбирать для проектов-презентаций темы, которые будут им подспорьем в дальнейшей работе на старших курсах над курсовыми и дипломными работами. Работая с иноязычным материалом по специальности, студенты не только совершенствуют иностранный язык, но закрепляют и приобретают новые знания по своей будущей специальности.

Таким образом, поддерживая тесные межпредметные связи с профилирующими кафедрами, уделяя большое внимание будущей профессиональной деятельности студентов и используя на своих занятиях традиционные и инновационные методики и технологии, преподаватели иностранных языков экономических вузов способствуют формированию профессиональных знаний и умений будущих специалистов в различных секторах экономики.

Литература:

1. Абзалова С.Р., Мазитова Ф.Л. Метод проектной технологии как способ повышения качества подготовки студентов по иностранному языку в неязыковом вузе / С.Р. Абзалова, Ф.Л. Мазитова // Вестник Казанского технологического университета. - 2011. - № 23. - С. 283-286.

2. Бухалова Н.А., Павлова О.А. Возможности использования бинарных занятий в высшей школе (на примере интеграции дисциплин «Философия» и «Политология») [Электронный ресурс] / Н.А. Бухалова, О.А. Павлова. - Режим доступа: <http://www.sworld.com>

3. Мазитова Ф.Л., Андреева Е.А., Смирнова М.А.

Преимущества электронного учебника «Немецкий язык для экономистов» при обучении иностранному языку / Ф.Л. Мазитова, Е.А. Андреева, М.А. Смирнова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 1(114). - С. 157-161.

4. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе: учебное пособие к спецкурсу / В.Н. Максимова. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 2011. - С. 54.

5. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: книга для учителя / В.Н. Максимова. - М.: Просвещение, 2012. - С. 31.

Сведения об авторах:

Мазитова Флера Локмановна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, e-mail: mazflorlok@mail.ru

Андреева Елена Анатольевна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, Казанский федеральный университет, Институт международных отношений, истории и востоковедения, доцент кафедры английского языка в социогуманитарной сфере.

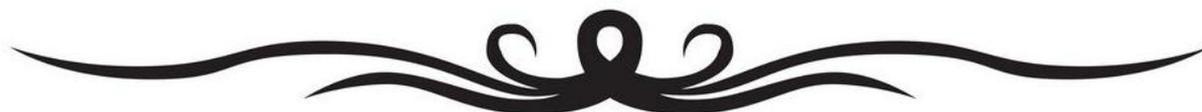
Смирнова Маргарита Андреевна (г. Казань, Россия), Казанский федеральный университет, Институт управления, экономики и финансов, ассистент кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов.

Data about the authors:

F. Mazitova (Kazan, Russia), candidate of philological sciences, associate professor, Kazan Cooperative Institute of the Russian University of Cooperation, assistant professor of the chair of humanities and foreign languages.

E. Andreeva (Kazan, Russia), candidate of philological sciences, associate professor, Kazan Federal University, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, associate professor of the chair of foreign languages for the social-humanitarian sphere

M. Smirnova (Kazan, Russia), Kazan Federal University, Institute of Management, Economics and Finance, assistant of the chair of foreign languages in economics, business and finance.



ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.Р. Баранова, Г.Р. Еремеева, Р.А. Ладнер

Аннотация. В статье рассмотрена необходимость применения новых образовательных технологий в процессе обучения, в целом, и актуальность использования интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку, в частности. Описаны теоретические и практические аспекты интерактивных технологий обучения, проанализирована их классификация. Акцент сделан на особенности применения интерактивной доски при обучении иностранному языку, описаны основные задачи и функции интерактивных досок (Smart Boards). В статье сделан вывод о том, что использование интерактивных форм деятельности, внедрение новых информационных технологий на занятиях по иностранному языку дают широкие возможности для формирования у студентов тех знаний, умений и навыков, которые перерастут в необходимые профессиональные компетенции будущего специалиста.

Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивная доска, учебный процесс, иностранный язык, методика преподавания, преподаватель, студент.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A. Baranova, G. Eremeeva, R. Ladner

Abstract. The article deals with the importance of interactive technologies in the process of foreign language teaching. Theoretical and practical aspects of interactive technologies are described. The use of interactive forms of activities, introduction of new information technologies in the process of foreign language teaching provide opportunities to form students' knowledge and skills that will be developed into necessary professional competencies of future experts.

Keywords: interactive technologies, smart board, educational process, foreign language, teaching methodology, teacher, student.

В настоящее время одним из требований общества к системе образования является ее опережающий характер к социально-экономическим, политическим, научно-технологическим и культурным изменениям в современном мире. Быстроразвивающиеся технологии обучения также требуют своевременного реагирования и применения в образовательном процессе. Соответственно, важной задачей преподавателя иностранного языка становится использование новых информационных и коммуникационных ресурсов. Разная школьная подготовка, разные учебные способности, необходимость объединения разноуровневых студентов в одну группу для проведения учебных занятий, а порой и низкая мотивация изучения иностранного языка в данных условиях делают труд преподавателя специфичным, и перед ним стоит задача подбора технологий обучения таким образом, чтобы каждый студент был вовлечен в активную образовательную и самообразовательную деятельность.

По мнению Г.А. Китайгородской, увлечение новшествами и нововведениями связано с необходимостью повышения качества функционирования образовательных систем и попыткой решить проблему повышения качества

с помощью инноваций в период модернизации образования [7]. Такие термины, как «интерактивная доска», «компьютер», «планшет» постоянно слышны в активном словаре преподавателей и студентов и, что важнее всего, эти технические средства регулярно используются в процессе обучения в целом и на занятиях по иностранному языку, в частности. Является необходимым дать определение таких понятий, как «интерактивная технология» и «педагогическая технология».

Педагогическая технология – это последовательность определенных действий, операций, связанных с конкретной деятельностью учителя и направленных на достижение поставленных целей («технологическая цепочка») [5]. Для термина «интерактивный» современные словари дают большое количество определений, но в целом, они схожи и не имеют существенных различий в значении. Тем не менее, Е.Ю. Ваулина понятие «интерактивный» трактует как «предполагающий непосредственное взаимодействие с пользователем в процессе работы, немедленную реакцию на действие пользователя» [3]. Данной точки зрения придерживаемся и мы.

К этому стоит добавить лишь то, что в современном мире понятие интерактивных технологий неразрывно ассоциируют с использованием информационно-коммуникативных и компьютерных технологий.

Информационные технологии, по мнению И.Г. Захаровой, это «совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способах сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте» [6]. Если информационные технологии – это педагогические технологии, требующие использования специальных способов для работы с информацией, то компьютерные технологии – это вспомогательные средства в обучении. Это все подразумевает применения технических средств: компьютеров, интерактивных досок и всевозможных программ, которые могут способствовать продуктивной работе в процессе обучения. Таким образом, интерактивное взаимодействие означает диалог субъектов с использованием любых подручных средств, которые доступны в данный момент.

Е.А. Курилина называет ряд направлений внедрения новых технологий в образование:

- использование компьютеров для решения учебных и научных задач в самых различных областях науки и техники, включая математическое моделирование, обработку информации и управление учебным процессом;

- использование компьютерной техники в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его качество и эффективность;

- использование компьютерных технологий в качестве новых инструментов и средств обучения;

- использование новых информационных технологий для творческого развития обучаемого и повышения мотивации его к обучению;

- использование компьютерной техники в качестве средств автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования и психодиагностики обучения;

- использование компьютера и других современных средств информационных технологий в качестве интересных и полезных объектов обучения;

- организация коммуникаций на основе использования средств информационных технологий с целью передачи и приобретения педагогического опыта, методической и учебной литературы [8].

Следовательно, возникает вопрос о значимости и продуктивности их использования на занятиях по иностранному языку. Здесь нельзя не упомянуть об интерактивной доске, которая представляет собой сенсорный экран, подсоединённый к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. Достаточно только прикоснуться к поверхности доски, чтобы начать работу на компьютере. SMART BOARD – что в дословном переводе с английского языка означает «умная доска». Учитывая преимущества интерактивных досок, важно указать, что, работая с доской, обучающиеся могут усваивать учебный материал на достаточно высоком уровне. Это способствует совершенствованию навыков говорения, письма, чтения и аудирования. Основными функциями интерактивной доски являются проигрывание аудио- и видеоматериала, проектирование изображений, выполнение упражнений, использование интернет-ресурсов и т.д. Таким образом, SMART BOARD является основой мотивационного компонента, способствующего развитию интереса к занятиям по иностранному языку. Использование интерактивных технологий позволяет студентам по-новому взглянуть на обучение, творчески подойти к подготовке домашнего задания, найти новые разнообразные решения задач. Это, безусловно, повышает эффективность занятия, что приносит удовлетворение субъектам образовательного процесса.

Полностью функционирующие интерактивные доски интегрируют в себе четыре компонента:

- 1) компьютер;
- 2) мультимедийный проектор;
- 3) программное обеспечение;
- 4) собственно доска [8].

В свою очередь, К.М. Арынгазин, А.В. Дзюбина называют четыре задачи, которые позволяют решать интерактивные доски. Первая задача – уйти от привнесённой компьютерной культурой чисто презентационной формы подачи материала.

Вторая задача интерактивных досок – экономия времени занятия за счет отказа от конспектирования. Студенты по окончании занятия могут получить файл с его записью, который можно дома просмотреть на ПК в пошаговом режиме. При этом не только доступны предлагаемые преподавателем иллюстрации и записи, но и правильно воспроизводится последовательность его действий у доски.

Третья задача интерактивных досок - повышение эффективности подачи материала. Чтобы объяснить механизм этого процесса, сделаем небольшое отступление. В художественной фотографии, театре, кинематографе, мультипликации, живописи и других сферах искусства традиционно различают сцену и героя (объект), говоря языком психологии, фоновое и когнитивное, фон и фигуру. Фон и фигура подчиняются своим законам, они настолько различны, что их оформлением часто занимаются разные люди. В театре это художник сцены и костюмер, в мультипликации - также художник фона и художник-аниматор.

Четвертая задача интерактивной доски в аудитории - организация групповой работы (или групповых игр), навыки которой сегодня принципиально важны для успешной деятельности во многих областях [2]. Основными положительными моментами использования информационных технологий являются: динамичность, удобство, наглядность. Но существуют и негативные моменты, или «опасности», как их называют Е.Ю. Смотрицкий и Е.Я. Шейнина. По мнению данных исследователей, помимо положительных сторон внедрения интерактивных технологий, существуют два направления, которые должны быть учтены в процессе обучения:

Во-первых, это яркость, интенсивность, игровая форма занятия могут превратиться в простое развлечение, когда главное-то как раз и останется «за кадром», пройдет мимо внимания и не останется в памяти обучающегося, т.е. к формам проведения занятий по иностранному языку следует подходить дифференцированно, менять вид деятельности на занятии, согласно возрасту и особенностям студентов.

Конечно, технологии можно считать исключительно положительным моментом, но нельзя забывать, что ход занятия строится не только на действии интерактивной доски или проектора, но и на умелом использовании их преподавателем. Здесь также важна и способность преподавателя сделать акцент на главном, заинтересовать обучающихся, сделать занятие продуктивным. Ведь наличие программного обеспечения и хорошего технического сопровождения может, на наш взгляд, расслабить как обучаемого, так и педагога.

Во-вторых, влияние коммерческих структур на образовательные объекты, т.е. образование - это тысячи школ, классов. Зачастую данные частные организации предоставляют некачественную продукцию, которая, в свою

очередь, в последующем отражается на качестве предоставляемого образования [9]. Основной проблематикой, на наш взгляд, является то, что педагоги должны уметь использовать продукцию современной науки на своих занятиях и уметь использовать по назначению. К. Ангеловски говорит, что процент новаторов составляет лишь 6,6% в педагогическом коллективе, а количество реализаторов, тех, кто готов воплощать идеи новаторов - не более 44,7%, т.е., подготовка преподавателей, умеющих использовать технологии - это основная задача в образовательном процессе [1].

Таким образом, анализируя опыт отечественных ученых в сфере использования интерактивных технологий, педагогам следует больше внимания уделять следующему:

- владеть информацией об основных тенденциях, направлениях и методиках проведения занятий с использованием интерактивных технологий;
- уметь выбирать и дифференцировать эффективные приемы и средства, опираясь на цель и задачи занятий;
- самостоятельно работать с различными видами технических средств с целью вариативности форм занятия.

Тем не менее, следует вспомнить, что основными качествами современного и традиционного педагога являются такие качества, как инициативность, креативность, способность анализировать, делать выводы, и действительно иметь желание передать знания.

Л. Гейхман отмечает, что интерактивные технологии образования при изучении иностранных языков требуют от всех участников учебного процесса развития коммуникативных умений, навыков работы в парах и группах, умений аргументировать и дискутировать и т.д. В целом интерактивное обучение иностранным языкам создает совокупный эффект, который сказывается в том, что на фоне программного усвоения знаний формируются:

1. умение сотрудничать;
2. коммуникативная компетентность, которая определяется изменением стиля общения, осознанием барьеров общения, характером решения коммуникативных заданий;
3. толерантность, которая характеризуется восприятием других людей и обеспечивает полноту и адекватность общения в разных ситуациях [4].

Информатизация общества непосредственно повлияла и продолжает интенсивно влиять на систему высшего образования, которая по своей сути призвана готовить студентов с опережением требований общества.

При обучении иностранному языку интерактивные технологии применяются как средство обучения и инструмент для решения профессиональных задач. Это представляется

нам важным при формировании у будущих выпускников готовности умело использовать информационную среду для обеспечения качества работы.

Литература:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / К. Ангеловски; пер. с македонского. – М.: Просвещение, 1991. - 159 с.

2. Арынгазин К.М., Дзюбина А.В. Применение интерактивной доски в процессе изучения курса физики в сфере высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / К.М. Арынгазин, А.В. Дзюбина. - Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Aryngazin&Dziubina/>

3. Ваулина Е.Ю. Мой компьютер. Толковый словарь / Е.Ю. Ваулина. - М., Эксмо, 2004. - 496 с.

4. Вовчаста Н.Я. Роль интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Часть I. - Новосибирск: СибАК, 2013. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://sibac.info/conf/pedagog/xxiv/31482>

5. Гребенкина Л.К., Анциперова Н.С. Технология управленческой деятельности заместителя директора

школы / Л.К. Гребенкина, Н.С. Анциперова. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. - 160 с.

6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 192 с.

7. Китайгородская Г.А. Инновации в образовании – дань моде или требование времени? / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. - 2009. - № 2. - С. 2-7.

8. Курилина Е.А. Интерактивная доска – инструмент информационных технологий в образовании [Электронный ресурс] / Е.А. Курилина. - Режим доступа: 2010.it-edu.ru/docs/Sekziya_7/6_Kurilina_1256498917741236/doc

9. Смотрицкий Е.Ю., Шейнина Е.Я. Интерактивные технологии в школе. [Электронный ресурс] / Е.Ю. Смотрицкий, Е.Я. Шейнина. - Режим доступа: <http://zhurnal.lib.ru/s/smotrytskyu-interactiv.shtml>

Сведения об авторах:

Баранова Альфия Рафаиловна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в сфере высоких технологий Казанского Приволжского Федерального Университета, e-mail: baranova.alfiyarafailovna@mail.ru

Еремеева Гузель Ринатовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в сфере высоких технологий Казанского Приволжского Федерального Университета, e-mail: gizeliksanova@rambler.ru

Ладнер Рудольф Александрович (г. Казань, Россия), преподаватель кафедры английского языка в сфере высоких технологий Казанского Приволжского Федерального Университета, e-mail: ladnerrudolf@mail.ru

Data about the authors:

A. Baranova (Kazan, Russia), Candidate of pedagogical sciences, associate professor at English Language Department in the Sphere of High Technologies, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: baranova.alfiyarafailovna@mail.ru

G. Eremeeva (Kazan, Russia), Candidate of pedagogical sciences, associate professor at English Language Department in the Sphere of High Technologies, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: gizeliksanova@rambler.ru

R. Ladner (Kazan, Russia), Lecturer at English Language Department in the Sphere of High Technologies, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: ladnerrudolf@mail.ru

МОДУЛЬНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК СПОСОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Р.Н. Абитов

Аннотация. Статья посвящена проблематике интенсификации обучения студентов технического вуза в условиях сокращения учебных часов в рамках перехода российской системы образования на двухуровневую систему «бакалавриат-магистратура». Автором предлагается модульно-компетентный подход как основной ресурс для интенсификации обучения студентов технического вуза иностранному языку; была проведена работа по разработке модульной программы обучения. В рамках данной программы были использованы технологии: модульного, игрового, компьютерного обучения студентов иностранному языку. Автором также приведены данные статистического анализа данных, полученных в результате реализации данной модульной программы.

Ключевые слова: профессиональное образование, модульная технология обучения, компетентный подход, обучение иностранному языку, укрупнение дидактических единиц, дуолингго.

MODULAR STRUCTURING OF A SYLLABUS AS MEANS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TRAINING INTENSIFYING AT ENGINEERING UNIVERSITIES

R. Abitov

Abstract. The paper deals with the foreign language training intensifying at engineering universities under the conditions of guided training hours reduction which, in turn, was triggered with «Bologna» conformity process. The modular and competence approach as a main resource for intensifying of English as a foreign language training was proposed. A modular program of training was developed. Modular, gamification and computer training technologies were used. Statistical data analysis, read from the implementation of the program, was conducted.

Keywords: vocational training, modular training technology, competence approach, foreign language teaching, didactic units consolidation, duolingo.

Обучение иностранному языку будущих специалистов сегодня занимает важное место в их профессиональной подготовке. Владение одним из иностранных языков, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО), является обязательным. Обучению студентов технического вуза иностранному языку посвящен ряд публикаций, в которых рассматриваются вопросы совершенствования обучения иностранным языкам [4;6;9]; отбора и структурирования учебного материала [7;8]; разработки эффективных методов и приемов обучения [2;3]. В последние годы после перехода высшего образования на двухуровневую систему обучения «бакалавриат-магистратура», существенно (в 1,4 раза) сократилось количество часов на обучение студентов иностранному языку. Так, если на обучение студентов ранее отводилось 396 часов, то после перехода на двухуровневую систему обучения - 288 часов, хотя объем содержания обучения не изменился. В связи с этим становится актуальной проблема интенсификации обучения студентов вуза иностранному языку.

Различные аспекты интенсификации

обучения иностранному языку рассматривались такими педагогами как Г.А. Китайгородская [7], Г.К. Лозанов [10], И.Ю. Шехтер, Л.Ш. Гегечкори [5] и другими. В исследованиях названных и других авторов под интенсификацией обучения понимается процесс, направленный на мотивацию обучающихся, на развитие их познавательного интереса, на активизацию их учебной деятельности, на разработку рационального содержания, эффективных методов и приемов обучения.

Так, по мнению Г.А. Китайгородской, высокомотивированная игровая деятельность - это основная форма реализации учебного процесса, этап становления личности обучающегося [7]. При этом, чем необычнее форма проведения занятий, тем активней интерес обучающихся к дисциплине. Учебная игра может быть использована как средство мотивации обучающихся при изучении иностранного языка. К достоинству учебной игры особенно важным при изучении иностранного языка относится то, что она способствует формированию культуры общения (в том числе, культуры ведения диалога) и умению взаимодействовать с группой людей,

возрастанию потребности в творческой деятельности она оказывает и определенное социально-психологическое воздействие, которое обнаруживает себя в преодолении боязни говорения (общения) на иностранном языке. Общение превращается в творческий, личностно-мотивированный процесс в том случае, если обучающийся не просто имитирует деятельность, оперируя определенной суммой навыков, но владеет мотивом деятельности [11].

Комплексное применение различных способов интенсификации обучения, их оптимальное сочетание, безусловно, обеспечивает наибольшую интенсификацию обучения. Тот или иной способ интенсификации требует проектирования соответствующего содержания обучения. Нами изучалось влияние структуры и содержания учебного материала на интенсификацию обучения студентов строительного вуза иностранному языку.

Под интенсификацией мы понимаем процесс освоения студентами учебного материала за более короткое время. Как ранее было отмечено, время обучения студентов иностранному языку сократилось в 1,4 раза (с 396 до 288 часов) при

сохранении объема содержания.

Проблема исследования заключалась в разработке структуры и содержания учебного материала, позволяющих сформировать компетенции студентов в области иностранного языка за более короткое время.

Для решения данной проблемы, при разработке структуры и содержания обучения студентов вуза нами использовались модульно-компетентный подход, технология укрупнения дидактических единиц, тезаурусный и коммуникативный подходы, электронная модульная система обучения иностранным языкам duolingo.com.

В соответствии с модульно-компетентным подходом, была спроектирована модульная программа, направленная на формирование компетенций в области иностранного языка, предусмотренных ФГОС ВПО по направлению «Строительство».

Цель данной модульной программы: сформировать у студентов умения общаться на иностранном языке на уровне не ниже разговорного. Структура модульной программы включает ряд модулей, см. рис. 1.

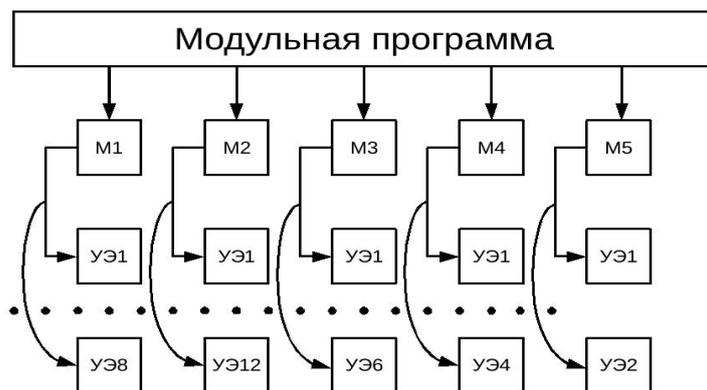


Рисунок 1. - Структура модульной программы

Содержание модулей М1 и М2 проектировалось на основе тезаурусного подхода, с учетом профиля подготовки студентов Казанского архитектурно-строительного университета.

Так, модуль М1 нацелен на овладение лексическими единицами базового словаря в объеме 355 единиц и включают учебные элементы (УЭ): УЭ1 - глаголы - 104 единицы (из них неправильные глаголы - 74 единицы); УЭ2 - существительные - 192 единицы; УЭ3 - прилагательные - 39 единиц; УЭ4 - местоимения - 18 единиц; УЭ5 - наречия - 15 единиц; УЭ6 - числительные - 33 единицы; УЭ7 - вопросительные слова - 12 единиц; УЭ8 - предлоги - 14 единиц.

Модуль М2 нацелен на овладение словарем по

общественной и общетехнической тематике в объеме - 543 единицы, из них: УЭ1 - образование - 90 единиц; УЭ2 - транспорт - 45 единиц; УЭ3 - наука - 45 единиц; УЭ4 - техника и изобретения - 45 единиц; УЭ5 - урбанистика - 45 единиц; УЭ6 - архитектура - 41 единица; УЭ7 - автотранспорт - 38 единиц; УЭ8 - водный транспорт - 40 единиц; УЭ9 - воздушный транспорт - 43 единицы; УЭ10 - строительные материалы - 38 единиц; УЭ11 - информационные технологии - 35 единиц; УЭ12 - экономика - 38 единиц.

Содержание модуля М3 проектировалось на основе технологии укрупнения дидактических единиц и нацелено на овладение следующими укрупненными грамматическими темами (УГТ):

УЭ1 - УГТ Спряжение глаголов: Глагол to be,

Глагол to have (got), Конструкция there + to be, сложное именное сказуемое;

УЭ2 - УГТ: *Группа настоящего и будущего времени*: времена Present Simple, Present Continuous, Future Simple, Future Continuous, Future Perfect, Future Perfect Continuous;

УЭ3 - УГТ: *Группа прошедшего времени*: времена Past Simple Present Simple, Past Continuous, Past Perfect, Present Perfect Continuous;

УЭ4 - УГТ: *Детерминативы*: прилагательные наречия и существительные, местоимения, артикли, степени сравнения прилагательных и наречий, конверсия как способ словообразования, интенсификаторы;

УЭ5 - УГТ: *Модальные глаголы*: старомодальные и новомодальные глаголы, многозначность глаголов shall, will, should, would, to be, to have, согласование времен;

УЭ6 - УГТ: *Пассивный залог*: (все видовременные формы).

Модуль М4 проектировался на основе коммуникативного подхода и направлен на освоение следующих типичных лексических конструкций и коммуникативных ситуаций:

УЭ1 - Тематические и страноведческие тексты. УЭ2 - Реферативные переводы; УЭ3 - Сочинения; УЭ4 – Письма; УЭ5 – Диалоги.

При проектировании модуля М5 использовалась электронная модульная система обучения иностранным языкам duolingo.com, включающая УЭ1 - 55 лексических и грамматических тем; УЭ2 - 1397 лексических единиц.

Реализация модульной программы осуществлялась в течение 1 семестра обучения; объем часов при этом составлял 3 зачетные единицы. В рамках модульной программы предполагалось освоение 2 общекультурных компетенций ОК-12 и ОК-2 в соответствии с ФГОС по направлению «Строительство».

Перед началом занятий студенты проходили тестирование на уровень владения иностранным языком и распределялись по группам: начинающих - А1, продолжающих - А2.

Задания модуля М1 выполняли только студенты начального уровня (уровень А1 в соответствии со шкалой совета Европы), который определялся на входном тестировании. Задание состояло в овладении 355 единицами базовой лексики посредством прохождения программы Duolingo. Формой контроля при этом являлось либо полное прохождение программы Duolingo, либо зачетный рендомизированный опрос на знание лексики. Студенты продолжающего уровня данные задания не выполняли, а лишь подтверждали свой уровень на зачетном опросе.

Задания модуля М2 выполнялись всеми

студентами, как начинающими, так и продолжающими. Они состояли в овладении словарем общественной и общетехнической тематики (543 единицы). Студентам начального и продолжающего уровней предлагалось выучить лексику к текущей теме. Формой контроля являлся устный рендомизированный опрос на знание лексики. Также студентам давалось домашнее задание: для начального уровня (А1) – письменный перевод тематического текста из базового учебника с выписыванием в словарь незнакомых слов; формой контроля при этом служила проверка тетрадей с домашним заданием, затем устный опрос с проверкой произношения слов и правильности понимания текста; для студентов продолжающего уровня (А2) – устный перевод текста с выписыванием незнакомых слов. Формой контроля здесь служила проверка тетрадей с домашним заданием, затем устный опрос с проверкой произношения слов и правильности понимания текста.

Для освоения модуля М3 было необходимо: устное объяснение укрупненной грамматической темы; устный разбор упражнений на занятиях, самостоятельный разбор (домашнее задание) упражнений с акцентом на разбор укрупненных грамматических тем, а также разбор упражнений с переводом с иностранного и на иностранный язык. Формой контроля служили текущие контрольные работы (КР):

- КР № 1 - УГТ: Спряжение глаголов + УГТ: Группа настоящего и будущего времени + УГТ, Группа прошедшего времени + УГТ: Детерминативы;

- КР № 2 - УГТ Модальные глаголы + УГТ Пассивный залог.

Для освоения модуля М4 студентами составлялись диалоги общих речевых ситуаций. Формой контроля для модуля служило проигрывание речевых ситуаций.

Задания модуля М5 являются опциональными (т.е. необязательными для выполнения), и частично затрагивают содержание модуля М1, но на более высоком уровне. Формой контроля для этого модуля служило прохождение программы электронного обучения duolingo.

Методические рекомендации для студентов, которые также даются в модуле, не сильно отличаются от рекомендаций для преподавателей, единственное отличие - отсутствует описание форм контроля овладения содержанием модулей.

Для интенсификации процесса обучения иностранному языку по приведенной программе нами использовалась также технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ). Например, при реализации содержания модуля М3 грамматические темы объединялись в крупные

блоки для удобства восприятия их студентами [1]. Матрица связей (см. рис. 2), отражает взаимосвязь между модулями, в частности модули М1 и М2 взаимосвязаны тем, что лексический минимум, представленный в модуле М1, также представлен и в модуле М5, но в более продвинутом, расширенном варианте: 355 (модуль М1) лексических единиц - против 1397 (модуль М5). Взаимосвязь между модулями М3 и М4 состоит в том, что задания модуля М4 в первую очередь направлены на освоение модуля М3, а модуль М3 в свою очередь помогает строить базовые высказывания модуля М4 (на иностранном языке). Модуль М5 и М3 связаны тем, что грамматические темы, присутствующие в модуле М3, также присутствуют и модуле М5; однако в модуле М5 эти темы не объединены по технологии укрупнения дидактических единиц. Модули М4 и М5 связаны по схожему принципу: все

коммуникативные ситуации модуля М4 (за исключением узкопрофессиональных) представлены в модуле М5.

Для оценки эффективности реализации предложенной модульной программы нами был проведен эксперимент. Экспериментальная группа включала 24 студента. Для оценки уровня владения студентами английским языком применялся контрольный тест *Cambridge Face2Face placement test* с пороговым уровнем В1 по шкале Совета Европы [12]. Тестирование проводилось дважды: в сентябре (до прохождения модульной) и феврале (после прохождения модульной программы).

Для того, чтобы определить применимы ли к выборкам параметрические тесты значимости (тест Стьюдента), мы провели проверку выборки на нормальность распределения тестом Шапиро-Уилка, см. табл. 1.

	М1	М2	М3	М4	М5
М1	X				X
М2		X			
М3			X	X	X
М4			X	X	X
М5	X		X	X	X

Рисунок 2. - Матрица модульных связей

Таблица 1. - Результаты теста на нормальность распределения

	р-показатель
Результаты тестирования - сентябрь	0,08
Результаты тестирования - февраль	0,13

Значения показателя p в обоих тестах на нормальность распределения оказались выше 0,05, что позволяет говорить о нормальном распределении обоих выборок, что в свою

очередь, позволяет применить к ним тест Стьюдента для выявления уровня значимости разницы средних величин. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2. - Результаты проверки уровня владения английским языком

Показатель	Результаты тестирования – сентябрь, % от правильных ответов	
	сентябрь 2015/2016 уч. года	февраль 2015/2016 уч. года
Абсолютный показатель	31,3	36,4
Относительный показатель (100% - от первоначального показателя)	100	116

В результате освоения модульной программы абсолютный процент уровня освоения английского языка студентами повысился на 5,01%, что равняется 16% в относительной шкале. Для определения значимости разницы между этими показателями нами был проведен парный тест Стьюдента, см. табл. 3, который показал

Таблица 3. - Результаты теста значимости разницы средних (парный тест Стьюдента)

Разница средних, %	t-статистика	p-показатель
5,01	2,18	0,02

В заключение можно сделать следующие выводы:

- проектирование и реализация модульной структуры учебного материала на основе модульно-компетентностного подхода, технологии укрупнения дидактических единиц, тезаурусного и компетентностного подходов, электронной модульной системы обучения

значимую разницу между выборками (р-показатель < 0,05) на 5% уровне значимости. При этом учебный материал, предусмотренный учебной программой по английскому языку на первый семестр, был освоен студентами полностью, что позволяет говорить об эффективности модульного структурирования содержания обучения.

иностранным языкам duolingo.com позволяет интенсифицировать процесс обучения студентов технического вуза иностранному языку;

- проведенный эксперимент показывает достоверное повышение уровня владения студентами иностранным языком на 5% в абсолютных значениях на 16% в относительных значениях.

Литература:

1. Абитов Р.Н. Метод противопоставления явлений в дидактике / Р.Н. Абитов, А.В. Абитова // Профессиональное образование в России: вызовы времени, проблемы и перспективы развития. - 2015. - С. 9-14.
2. Андриенко А.С. Современные информационные технологии обучения иностранному языку в техническом вузе в условиях компетентностного подхода / А.С. Андриенко // Известия ЮФУ. Технические науки. - 2009. - № 4. - С. 249-254.
3. Галустян О.В. Контроль знаний студентов по иностранному языку в техническом вузе / О.В. Галустян // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2008. - № 49. - С. 258-260.
4. Галимзянова И.И. Формирование профессиональной компетентности студента на занятиях иностранного языка в техническом вузе / И.И. Галимзянова // Вестник ТГУ. - 2008. - № 2. - С. 376-378.
5. Гегечкори Л.Ш. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи / Л.Ш. Гегечкори. - Тбилиси: изд-во Тбилисского университета, 1975. - 299 с.
6. Евдоксина Н.В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических вузов / Н.В. Евдоксина // Вестник АГТУ. - 2007. - № 2. - С. 273-279.
7. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие. - 2-е изд., испр. и доп. / Г.А. Китайгородская. - М.: Высшая школа, 1986. - 103 с.
8. Ковалева Ю.Ю. Модульное обучение иностранному языку студентов технического вуза / Ю.Ю. Ковалева // Вестник Томского государственного университета. - 2011. - № 352. - С. 180-182.
9. Краснощекова Г.А. Факторы, оказывающие влияние на успешное овладение иностранным языком студентами технических вузов / Г.А. Краснощекова, И.А. Цатурова // Известия ЮФУ. Технические науки. - 2013. - № 10. - С. 58-63.
10. Мачнева В.В. К вопросу об интенсификации обучения иностранному языку в условиях университета / В.В. Мачнева // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2000. - № 2. - С. 45-51.
11. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ; под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. - М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
12. Шехтер И.Ю. Основы эмоционально-смыслового метода обучения иностранным языкам (доклад). - Всесоюзная школа «Проблемы интенсификации обучения иностранным языкам». - МГУ им. М.В. Ломоносова, ФПК преподавателей ВУЗов. - Москва, июнь, 1984 год.

Сведения об авторе:

Абитов Руслан Назирович (г. Казань, Россия), преподаватель, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, кафедра иностранных языков, e-mail: rouslan.abitov@gmail.com

Data about the author:

R. Abitov (Kazan, Russia), teaching assistant, Kazan State University of Architecture and Engineering, Department of Foreign Languages, e-mail: rouslan.abitov@gmail.com

УДК 377

КЛОУНСКИЙ ИНСТИНКТ В ЭВОЛЮЦИИ ДЕТСТВА

Е.А. Семенова

Аннотация. В статье автор пытается рассмотреть, каким образом теоретические концепции карнавальной культуры, смеха, комического способны прояснить вопрос «клоунского инстинкта», пролегающий в сфере физиологии, психологии, педагогики. *Клоунский инстинкт* рассматривается с нескольких сторон: как «парасмеховой феномен», как феномен детской возрастной одаренности, как рудиментарное качество инфантильности, как «игровая мина», являющаяся прародительницей «метакоммуникативного сигнала псевдо-агрессивной игры» (термин А.Г. Козинцева). В авторском тексте разделяются отдельные теоретические позиции А.Г. Козинцева, его металингвистический подход к семантическим теориям смеха и юмора. В целом клоунский инстинкт донесен до читателя как универсальный механизм психики человека, который генетически заложен у каждого.

Ключевые слова: клоунский инстинкт, игровая мина, метакоммуникативный сигнала игры, тотальная импрессия, внутренний знак, ребенок, эволюция детства.

CLOWN INSTINCT IN THE EVOLUTION OF CHILDHOOD

E. Semenova

Abstract. In the article the author tries to consider how the theoretical concept of carnival culture of laughter, the comic is able to clarify the question “clowns instinct” that lies in the field of physiology, psychology, pedagogy. The *clownish instinct* is considered from several parties: as “a parahumorous phenomenon”, as a phenomenon of children's age endowments, as rudimentary quality of infantilism, as “a game mine”, being the progenitress of “a metacommunicative signal of a pseudo-aggressive game” (the term of A.G. Kozintsev). In the author's text are separated by a separate theoretical position A.G. Kozintsev, his metalinguistically approach to semantic theories of laughter and humor. In general the clownish instinct is informed the reader as the universal mechanism of mentality of the person which genetically everyone has.

Keywords: clowns instinct, a play face, metacommunicative of the signal game, the total impression, the sign of the inner, child, the evolution of childhood.

Изначальный факт фундаментальной эксцентричности человека признавали многие ученые в разное время. Об этом задумывались Ж. Лакан, З. Фрейд, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, С. Эйзенштейн, М.К. Мамардашвили, С. Дали, Ф. Феллини и многие другие. Все эти мыслители в поисках объяснения причин человеческой эксцентричности в той или иной степени обращались к феномену клоунады.

В настоящее время био-культурный комплексный подход к клоунаде, смеху, карнавальной культуре осуществляет А.Г. Козинцев. Его понятия: «метакоммуникативный игровой сигнал агрессии», «декарнавализация», теоретический подход к смеху во многом проясняют вопросы, связанные с выбранной нами темой *клоунского инстинкта*.

Искусствовед Жак Фабри, исследуя «культуру парадокса», выделял особенно «врожденный рефлекс клоуна». Скорее всего, он имел в виду качество, свойственное не всем, а лишь профессионалам в этом искусстве, людям особой одаренности. Ф. Феллини ценил нечто

подобное в актерах, считая их гениальными. Но в отличие от Ж. Фабри под *клоунским инстинктом* мы подразумеваем то наследство, которое досталось нам от самой природы вне зависимости от профессии, знаний, навыков и т.д. Мы будем искать проявления того клоунского инстинкта, за которым «охотился» Ф. Феллини в фильме «Клоуны», и который обнаруживался не только в среде профессиональной клоунады, но и в любом другом человеке, который просто находился рядом.

Попробуем выделить *клоунский инстинкт* в отдельный феномен педагогической науки. Феномен Клоуна представлен исторически в основном в нескольких константах-вариациях: трикстер, шут, дурак, скоморох, комический актер, глупец, ряженный, чудака, гений, юродивый, наивный художник, ребенок, сумасшедший, философ. Цирковой комик, коверный, буффон – более поздняя ипостась клоуна. Но у всех этих «собратьев» можно проследить один и тот же *родственный корень*, который мы назвали «*инстинктом клоуна*».

В своем исследовании мы исходили из того, что «*Инстинкт клоуна*» наблюдается у ребенка в период дошкольного и младшего школьного возраста и обусловлен специфической возрастной одаренности. У ребенка до пяти лет очень активны карнавальные механизмы, которые сами развиваются в логике клоунады. *Инстинкт клоуна* очень капризен и непредсказуем, как и вообще любое свойство одаренности данного возраста. С одной стороны, его, как атрибут спонтанности, свободы, не принято прогнозировать. С другой стороны, если пустить всё на самотёк, он может оказаться, крайне опасен.

Поэтому имеет смысл более детально осознать процессы, провоцирующие развитие девиантного поведения, патологических отклонений, агрессии.

А.Г. Козинцев отмечает, что «после появления речи и культуры число норм и запретов взрывообразно увеличилось и, соответственно, появилось ровно столько же новых программ антиповедения» [4;8]. Например, «бессознательный метакоммуникативный сигнал несерьезности, псевдоагрессии – смех, эволюционная предшественница которого, игровая мина, была в докультурном контексте вполне «прозрачной (иконичной), – сохранился в качестве сигнала негативистской игры во всех иных ее культурных разновидностях и дожил до наших дней» [4, с.26;8]. А.Г. Козинцев выделяет в онтогенезе и в филогенезе два источника юмора: псевдоагрессию и неагрессивные формы игрового антиповедения [4, с.26;8].

Другой вопрос, что существует не менее серьезная проблема, когда качества детской одаренности, которые не востребуются в детской, а позже и взрослой жизни, «не институализируются» [8], прорастают в различные формы смехового антиповедения, в том числе «бесцельного хулиганства» [8]. Н.П. Бехтерева, считала, что чрезмерная одаренность, будучи не реализованной, буквально «пожирает» самого человека. Все исследования в области детской одаренности насыщены подобными фактами. Одаренность – огромное бремя для того, кто носит ее в себе нереализованной.

Мы считаем, что *клоунский инстинкт* неизбежно граничит со сферой «патопсихологии». Но здесь грань крайне непроницаема. Поэтому вторгаться в эти слои и что-либо в них корректировать крайне опасно. Это имеет смысл только в случае крайнего отклонения или рецидива, например явной агрессии или истерического припадка и т.д. Чтобы понимать, с чем мы имеем дело, когда затрагиваем сферу клоунского инстинкта,

обратимся к его биогенетическим корням, которые есть у всех *Homo sapiens*.

А.Г. Козинцев доказывает, что смех как наследие ранних этапов антропогенеза – главный антагонист речи, мысли, действию и культуры [4]. Главная задача смеха, по его мнению «переключить нашу установку с серьезной на игровую, вернуть нас к доречевому и до культурному состоянию, к негативистской социальной игре пред человеческой поры... Ворваться, временно заблокировать речь, «отменить» культуру – и снова стихнуть, притаиться, уйти в подполье, уступив речи и культуре их законное место» [4].

Сегодня наблюдаемый в культуре феномен «декарнализации» [4;8], означающий переход от шуточной агрессии в подлинную, который можно считать вырождением «клоунского инстинкта». Процессы, связанные с «декарнализацией» «...обозначает трагическое разлучение человека с его эволюционным прошлым» [8, с.214]. «Декарнализация» – это верхушка айсберга эволюции «клоунского инстинкта *Homo sapiens*». А вот, что предшествует этому процессу, вопрос далеко не праздный, и, в частности, для педагогики.

В культуре циркулируют усеченные формы «смехового мира», интеллектуальные реакции на смеховые явления: анекдоты, сарказм, сатира и др. Эти формы обозначают знаки смехового мира, которые становятся более привычными, удобными, востребованными в социуме формами коммуникации, знаками вежливости, обозначения социального адаптивного вида карнавальная рефлексии [7].

М. Вулфенстайн в своих обширных исследованиях доказала, как по мере взросления и социализации детей их грубый и безыскусный юмор все плотнее вытесняется завуалированными формами словесного псевдооскорбления, которые заменяются на взрослые формы юмора. Самый распространенный вид взрослого юмора, прочно усваиваемый детьми к подростковому и юношескому возрасту – анекдоты. Если вдуматься, то это катастрофично для детского сознания. Ведь до семи лет ребенок проходит уже огромный путь *индивидуального карнавного становления*: развернутый мир перевертышей, неблиц, лимириков, сказок, страшилок. О чем свидетельствуют классические записи К.И. Чуковского о том, как дети парадоксально воспринимают смерть, рождение, а также книги Д. Родари. Этому посвящены научные исследования Н.Е. Вераксы и О.М. Дьяченко. Детское сознание с трех до 5-ти лет можно сравнить с тайфуном карнавного мышления, который вполне способен атаковать категории

амбивалентности [7]. Поэтому мир комического, только приоткрывающийся самому ребенку в эти годы рискует навсегда захлопнуться навсегда, после того как ему откроется «усеченный» мир анекдотов взрослого.

Наблюдения над иронией ребенка, сделанные разными исследователями, показали, что дети начинают понимать ее довольно рано как структуру в прагматическом аспекте, но вот как получить удовольствие от иронии ребенку долгое время неведомо.

Последующий аргументированный ответ, который дает нам А.Г. Козинцев, позволяет нам представить, могут ли люди формально воспринимать иронию и клоунаду. Обратимся к его теории смеха, восходящей к металингвистической концепции смеха М.М. Бахтина. А.Г. Козинцевым утверждается, что на достаточно простом для понимания примере, что смех уничтожает любую претензию на семантику, блокируя речевой канал. Речевой канал парализуется, и вся вторая сигнальная система, отвечающая за знаки, символическую функцию, блокируется. Примерно то же самое исследователь предлагает совершить с подходом к юмору, то есть сделать теорию юмора металингвистической, а не лингвистической или семантической. В противовес всем до этого утверждающим теориям юмора автор противопоставил отсутствие в юморе семантики как таковой. Разумным представляется согласиться с теоретическими аргументами исследователя относительно того, что смех не автокорректор культуры, а скорее ее ярко-выраженный антагонист [3].

Что же нам это дает для понимания клоунского инстинкта? Раньше, чем ребенок доберется до семантики анекдота, он уже прекрасно ориентируется в пространстве с помощью контр-знаков. М.В. Бороденко ввела понятие контр-знак для определения комического. А.Г. Козинцев применил понятие контр-знак для определения смеха и юмора. У смеха, согласно автору данной теории две функции: одна, более древняя, связанная с метакоммуникативным сигналом игровой агрессии, которую мы делим с приматами. Вторая функция смеха – антиречевая, она добавилась позже и принадлежит исключительно человеку. У смеха и юмора, объединенных общей миссией «покушения» на язык, А.Г. Козинцев находит одну и ту же природу контр-знака. Различие исследователь, однако, находит лишь в том, что смех разрушает звуковую сторону (физику языка), а юмор – смысловую сторону языковых знаков (психику языка) [3;4].

Ведь, если придерживаться теории данного исследователя, у юмора нет семантики. Юмор, как производное смеха, дитя хаоса уничтожает референтивную функцию (нагрузку) языка [3]. Ирония очень удобная форма паразитирования на речевой функции. Она в каком-то смысле позволяет человеку бездействовать или лгать, то есть, выражаясь термином теории «словесного юмора» В. Раскина, в отношении юмора осуществлять «недобросовестную коммуникацию» [3].

Для А.Г. Козинцева ирония ближе ко лжи, чем юмор, именно потому, что в ней роль референции играет такую же роль, как и в серьезном сообщении [3]. Именно это позволяет нам вслед за автором дистанцировать юмор от иронии, как две природы: несерьезную от серьезной, а значит, заключить, что юмору труднее подражать, чем иронии. Скорее всего, и *клоунский инстинкт*, как, показывает предыдущий ход наших рассуждений – это, далеко не только интеллект, и не речевая функция, но скорее какое-то более сложное явление.

Этому есть еще одно доказательство. В статье Л. Воронова и А. Ландышевой «Думай что говоришь» приводятся данные экспериментальных исследований в области говорящих птиц. В центре внимания авторов статьи оказались преимущественно попугаи. Нейроанатомические исследования мозга попугаев показали, что функция в их мозге, отвечающая за речевой канал, связана с той, которая, как правило, заведует интеллектом [2]. Данные экспериментов, которые обобщают авторы статьи далее, полученные во многих лабораториях, свидетельствуют об очень ценной для нас информации. Дело в том, что в родословной (эволюции) как ворон, которые могут подражать человеческой речи, так и говорящих попугаев прослеживаются птицы как более «умные», так и более «глупые» [2].

Из этого можно сделать вывод, что в формировании более *сложного* необходимо участие «умных» и «глупых». В родословной *клоунского инстинкта* должны присутствовать архетипы *белого и рыжего*: юмористы, шуты, дети, дураки, гении, юродивые, идиоты, анархисты, романтики, ученые и т.д. В противном случае он будет постепенно вырождаться.

М.М. Бахтин на примере карнавальной гротескной образности показал, что карнавальный образ неотделим от *шлаков* реальной жизни. Рассмотрим гипотетически противоположный вариант формирования «чистого» клоунского инстинкта на примере теории А.Н. Леонтьева. Исследователь понимал

детскую игру-грёзу как более зрелую ступень психической эволюции ребенка, в ходе которой заканчивается эра игры, и начинается эра грёзы. Точнее, грёзу он видел, в качестве революционного качественного изменения, когда игровое количество вдруг переходит в новое качество. С одной стороны, сложно согласиться с утверждением Леонтьева о том, что игра-грёза, подобно игре-драматизации и игре-фантазии символизируют ту стадию психического у ребенка-дошкольника, когда игра как таковая уже идет к стадии распада [6]. В этом возрасте, по мнению исследователя, игровая мотивация спадает, и игра вообще умирает. Это Леонтьев объясняет тем, что ребенок уже не довольствуется теми мотивами, которые были в игре. Его влечет продуктивная деятельность. В качестве альтернативы перехода от игры к эстетической деятельности он предлагает ребенку игру-фантазию. Именно данный вид игры-фантазии исследователь относит к грёзе и мечте, которая есть смерть игры, на «могиле» которой рождается «цветок» грёзы. На первый взгляд, смерть игры не может породить игру грёзы. Но, однако, именно этот принцип лежит в основе карнавальных закономерностей. После игры может возникнуть естественная потребность анти-игры. Поэтому переход от игрового состояния к состоянию фантазии-грёзы представляется крайне любопытным в теории А.Н. Леонтьева.

Этот переход от игры к грёзе можно считать вообще универсальным не только для детской психики дошкольного возраста, но для психики человека вообще. Поэтому с этого ракурса теория А.Н. Леонтьева не противоречит определенным карнавальным механизмам психического развития, так как двуединство игры-грёзы укладывается в бахтинскую формулу «беременной смерти». Грёза, рожденная во чреве игры, трансформируясь, подвергается карнавализации. У ребенка так и продолжают идти два сигнала практически одновременно: *игровой и фантазийный*. Но в том-то и разница, что – *это не игра-грёза, а игрогрёза*, и проследить до мили секунды сигнал, который сменяет игру на грёзу и наоборот, невозможно.

С одной стороны, в пользу теории А.Н. Леонтьева о продуктивной деятельности, которая с возрастом приходит на смену игре, свидетельствуют данные о прогрессии процента прагматизма среди молодого поколения. Но *прагматизм* не отменяет в структуре личности сохранения и проявления рудиментарных качеств (инфантильности, игры, смеховых форм поведения), свойственных дошкольной стадии развития. Это можно расценить, в качестве

сильной генетики того самого клоунского инстинкта, которая подает нам одновременно двойной сигнал: «умный» - «глупый».

Попробуем перейти более подробно к изложению нашей гипотезы, которая состоит в следующем:

- *клоунский инстинкт*» вероятно старше «древнего подкоркового метакоммуникативного «контрзнакового» сигнала несерьезности игры» [8], который А.Г. Козинцев называет смехом. Изначально *клоунский инстинкт* берет свое начало в игровой мимике.

Мы предполагаем, что эта игровая мина и пробуждает тот *инстинкт клоуна*, который вызывает метакоммуникативный сигнал несерьезности, то есть инстинкт смеховой игры. «Инстинкт клоуна» подобно «тотальной импрессии» [1], которая на уровне нерасчлененного предощущения «аромата целого» как-бы превосхищает будущее смеховой «жизни личности».

В данном случае та игровая мина, которую мы находим в родословной клоунского инстинкта, связана не столько с той «непроизвольной мимикой», криками или в целом с любыми физиологическими реакциями, связанными с подражанием, сколько с *игровой миной*, возбуждающей *клоунский инстинкт* далеко от «выраженной мины». Мы считаем, что это скорее всего, *мина внутренняя*. При том, что А.Г. Козинцев подчеркивает мощнейшее качество непроизвольной мимики, которое способно противоречить речи, он все-таки, отдает главенствующую роль в этом процессе смеху. Для разъяснения нашей позиции обратимся к тезису М. Бахтина, с которым мы не согласны. Бахтин считал, что «организующий центр всякого выражения – не внутри, а вовне... Только нечленораздельный животный крик, действительно, организован изнутри физиологического аппарата единичной особи. В нем нет никакого идеологического плюса по отношению к физиологической реакции» [1]. Не случайно против этого утверждения М. Бахтина [1] решительно восстал Ф. Гиренок в работе «Абсурд и речь. Антропология воображаемого». Он считал, что тем самым М. Бахтин как-бы обкрадывает личность, лишает ее *сферы дословного*.

Но с другим утверждением М. Бахтина мы полностью согласны [1]. Следуя логике Бахтина, знак понимается нами, а сигнал узнается. Сигнал неподвижен; он не имеет ничего общего с идеологической сферой, ничего не отражает и не преломляет. По мнению, М. Бахтина, идеал усвоения - язык, «это когда происходит «поглощение сигналности чистой знаковостью,

узнания – чистым пониманием» [1]. Этот феномен он называет единицей внутренней речи. Данный термин заимствуется им у Гомперца [1]. М. Бахтин использует понятие «нерасчлененное впечатление от целого, которое предшествует любому отчётливому «узнанию предмета», которое называется «тотальной импрессией». Впервые данный термин употребил О. Вейнингер. Далее М. Бахтин пишет о том, что принято различать внутреннюю речь на зрительную, слуховую и моторную. Но, учитывая теорию «*тотальной импрессии*», каждый из данных типов внутренней речи протекает такими тотальными импрессиями, расчлняясь на подвиды, имеющие свой «аромат целого».

Если трактовать «*тотальную импрессию*» в контексте нашей темы, как некое нерасчлененное впечатление от целого («аромат целого»), именуемое игровой миной, которая пробуждает инстинкт клоуна, что в результате такого процесса мы получаем *тотальную карнавальную импрессию*.

Мы исходили из предположения, что *клоунский инстинкт*, как *тотальная импрессия*, пролегает в сфере, которая предвосхищает процессы «узнания» [1], пролегающие в сфере понимания. А значит клоунский инстинкт – это, в какой-то степени, внутренний знак. В этом контексте достаточно убедительна теория Ж. Лакана «Стадии Зеркала».

Ж. Лакан выделяет данную стадию как стадию идентификации ребенка шестимесячного возраста со своим изображением в зеркале на том этапе развития, когда субъект еще лишен как такового социального развития. «Ликующее принятие своего зеркального образа существом, еще погруженным в моторное бессилие и зависимость от питания, каковы на этой стадии инфанс является младенец, отныне в образцовой ситуации проявит... ту символическую матрицу, в которой «Я» оседает в первоначальной форме, прежде чем объективироваться в диалектике идентификации с другим и прежде чем язык

всесторонне не воссоздаст ему функцию субъекта» [5].

Отдельные мотивы «удовольствия ребенка оказываются утерянными для нас, взрослых, поэтому мы при подобных же условиях ощущениях «комическое» чувство взамен утерянного» [9, с.238]. Так З. Фрейд отмечал, что не случайно именно «*комизм подражания*» представляет наибольшие трудности для нашего понимания до тех пор, пока мы не учитываем его инфантильного момента [9].

Дело в том, что клоунада – это сигнал несовпадения человека с самим собой. Интересно то, что в момент смеха смещается центр восприятия самого смеющегося, критерием которого можно считать появление «*игровой мины*», самой продуцирующей «смеховой мир», что можно связать с «*инстинктом клоуна*», изменяющим всю «психо-физиогномику смеющегося», даже когда смех редуцирован, то есть пребывает в пространстве внутренней речи.

В современном ребенке наблюдается интуитивный творческий вызов культуре, формирующий в последующем всю его творческую личность. Но питать иллюзий по поводу окультуривания клоунского инстинкта не следует даже в случае его расположения на *охраняемой педагогической территории*. Ребенок, как и взрослый, одинаково нуждаются во временной *регрессии в смех*, чтобы снять стресс перед культурой. Природа более мудра, чем мы, чтобы ее изменять. Не случайно В.И. Полуин гордится своей библиотекой, в которой у него собрана уникальная коллекция деревьев, животных, которые он считает клоунами, созданными природой. Одним из таких клоунов он считает причудливое дерево Баобаб.

Очевидно, что если не нарушать природной структуры *клоунского инстинкта*, он прекрасно уживается в био-культурной двойственности человека и способен выявлять его творческую одаренность в более зрелом возрасте.

Литература:

1. Бахтин М.М. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке: сборник трудов / М.М. Бахтин; составление, текстологическая подготовка И.В. Пешкова. Комментарии В.Л. Махлина, И.В. Пешкова. - М.: Лабиринт, 2000. - 640 с.

2. Воронов Л., Ландышева А. Думая, что говоришь [Электронный ресурс] / Л. Воронов, А. Ландышева // Наука и жизнь. - 2015. - № 8. - Режим доступа: http://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/

432849 /Dumay_chno_govorish

3. Козинцев А.Г. Юмор: до и после иронии / А.Г. Козинцев // Языковые механизмы комизма; под ред. Н.Д. Арутюновой. - М.: Индрик, 2007. - С. 238-253.

4. Козинцев А.Г. Человек и Смех / А.Г. Козинцев. - СПб.: Алетейя, 2007. - 236 с.

5. Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда / Ж. Лакан. - М.: Русское феноменологическое общество, Логос, 1997.

6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев: в 2-х т. - Т.1. - М.: Педагогика, 1983. - С. 303-323.

7. Семенова Е.А. Культуротворческая природа карнавальной рефлексии детства / Е.А. Семенова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - Т. 2.

№2(117). - С. 313-318.

8. Смех: истоки и функции; сборник статей под ред. А.Г. Козинцева. - СПб.: Наука, 2002.

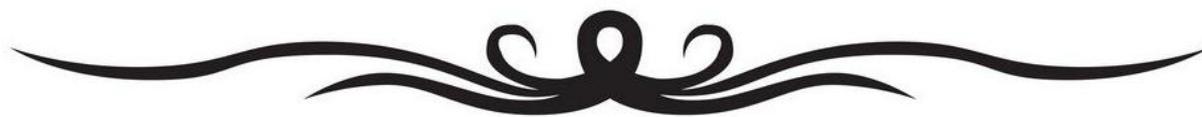
9. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд // Я и Оно. - М., Эксмо, 2005.

Сведения об авторе:

Семенова Елена Александровна (г. Москва, Россия) кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории интеграции, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и Культурологии» Российской Академии Образования, e-mail: semenova05@list.ru

Data about the author:

E. Semenova (Moscow, Russia), candidate of pedagogical Sciences, senior researcher of the laboratory of integration, Federal state budget scientific institution "Institute of art education and Cultural studies of the Russian Academy of Education, e-mail: semenova05@list.ru



ПРОСТРАНСТВО БЕЗОПАСНОГО ДЕТСТВА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

М.В. Погодаева

Аннотация. В статье рассматриваются понятие пространства безопасного детства и необходимость его становления для развития личности дошкольника, его физического и психического здоровья, гармоничного взаимодействия с окружающим миром. Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, отражает изменения в ценностной, когнитивно-познавательной и поведенческой сферах детей, повышение их рефлексивной позиции по отношению к своей безопасности и к себе как к субъекту культуры.

Ключевые слова: пространство безопасного детства, жизненный мир ребенка, безопасность дошкольника, культура безопасности.

SAFE CHILDHOOD AREA AS A CONDITION OF THE CHILD'S PERSONALITY DEVELOPMENT

M. Pogodaeva

Abstract. The safe childhood area vital activity of the preschool preserves the life, physical and mental health, provides a harmonious interaction with the outside world. The analysis of the results received during the experiment, reflects changes in valuable, cognitive-informative and behavioral sphere of children, increase of their reflective position in relation to the safety and to itself as to the subject of culture.

Keywords: the safe childhood area; the child's vital world; safety of the preschooler; safety culture.

Развитие личности ребенка зависит от условий, в которой оно протекает: физических, психологических, социальных характеристик пространства. Пространство понимается нами как совокупность взаимодействующих, взаимосвязанных сред: физической, социальной, психологической, образовательной и др. Эти среды, пересекаясь и взаимодействуя, изменяют друг друга и пространство в целом. Безопасность для ребенка каждой из этих взаимодействующих сред обеспечивает безопасный мир детства.

Пространство безопасного детства может быть реализовано через создание безопасных условий для физического и психологического развития; гармонизацией отношений ребенка с миром природы и миром людей; в процессе здоровьесбережения и присвоения детьми культуры безопасности. При этом выстраивается мировоззренческая позиция, ориентированная на гуманистические и экологические ценности, ценности жизни и здоровья; развиваются навыки безопасного взаимодействия с окружающим миром.

Под пространством безопасного детства мы понимаем характеристики жизненного мира ребенка, включающие совокупность действий, условий и отношений, обеспечивающих его физическую и психологическую безопасность; социально-культурный феномен, заключающийся в накоплении психологических новообразований, возникающих в процессе адаптации и

социализации в результате приобретения навыков безопасного взаимодействия ребенка с физическим и социальным миром, со взрослыми и другими детьми; освоение им социокультурных норм безопасной жизнедеятельности; саморегуляция и самоорганизация; осознание социальных и духовных ценностей и смыслов [8], см. рис. 1.

Безопасность ребенка связана с психофизиологической, эмоциональной и социально-педагогической адаптацией. Основной задачей адаптации является поддержание равновесия в системе «человек – среда» на физиологическом, психологическом и социальном уровнях. Задачи психологической адаптации - создание условий психологической безопасности и сохранение психологического здоровья; социальной адаптации – безопасное, адекватное взаимодействие с детьми и взрослыми; психофизиологической – формирование личностных психодинамических качеств и сохранение соматического здоровья [1]. Адаптация, реализуемая в жизнедеятельности, определяет условия социальной приспособленности личности и ее развитие. Совокупность физиологических, социально-психологических, адаптационных свойств определяется как особое свойство личности - адаптивность, которое в различной степени может проявляться у ребенка в зависимости от его психофизиологических особенностей и условий развития.



Рисунок 1. - Понятие пространства безопасного детства

Поступление ребенка в дошкольное учреждение определяет резкое изменение социальных условий, расширение его социального окружения. Процесс формирования безопасных приспособительных реакций к новым социальным условиям обеспечивается сложной многоуровневой функциональной системой. Наряду с родителями, воспитатель начинает играть важную роль в становлении личности ребенка. Образовательная среда ДОУ становится пространством для развития. С точки зрения К. Роджерса, результатом образования при этом являются изменения, происходящие в развитии личности: ребенок начинает воспринимать и принимать свои чувства и себя; понимать чувства других людей; ставит перед собой цели и др. [10]. Качественная образовательная среда в равной мере должна обеспечивать возможности для личностного развития всех субъектов образовательного процесса: педагогов, родителей, детей и других участников образовательного процесса [3]. Образовательная среда ДОУ будет безопасным пространством для дошкольника, если для каждого ребенка удастся создать зону эмоционального и психологического комфорта, где его любят и принимают. Движущей силой

развития личности дошкольника является его совместная со взрослыми и самостоятельная игровая деятельность. Дошкольная игра расширяет круг эмпирических понятий ребенка, соответствует его потребностям. Игра имеет признаки развивающего обучения: это активно-деятельностный способ обучения; ребенок является субъектом обучения, в игре учитываются и используются индивидуальные особенности ребенка, игра развивает личностные качества, определенные целями игры [4]. Познание ребенком окружающего мира, освоение его может совершаться только в игре [7]. В игре создаются условия для получения новых знаний; активно формируются личностные качества. Игра дает возможность общаться, обмениваться информацией, чувствами, сопоставлять свои действия с действиями других детей. Игра развивает, воспитывает, обучает [2].

Система ценностей, ориентированных на гуманистическое, безопасное развитие ребенка, предполагает создание социально-педагогической адаптивно-развивающей среды [5]. Организация такой среды, по мнению Э.М. Казина, включает следующие формы и виды деятельности: мониторинг состояния здоровья, физического и

психического развития детей; различные формы организации воспитательно-образовательного процесса с учетом психофизиологического развития ребенка; разработка и реализация обучающих программ по формированию культуры безопасности и здорового образа жизни; комплекс оздоровительных мероприятий для коррекции нарушений здоровья; контроль за соблюдением санитарно-гигиенических норм; сбалансированное питание; создание материально-технических и психологических условий для гармоничного развития ребенка.

Для решения этой проблемы необходимо психолого-педагогическое и медицинское сопровождение создания и развития такой среды, которая будет являться единым адаптационным, реабилитационным и развивающим пространством для каждого отдельного ребенка. Развитие в образовательных учреждениях Кузбасса адаптивно-развивающего образовательного пространства, под которым понимается «совокупность организационно-педагогических, социально-гигиенических условий и психолого-физиологических факторов, способствующих реализации приспособительных возможностей ребенка, сохранению его физического и психического здоровья, личностному развитию» позволяет обеспечить как процесс развития ребенка, так и его

безопасность в физическом и психологическом плане [6].

В ДООУ Иркутской области реализуется эксперимент по созданию пространства безопасного детства. Развитие пространства безопасного детства направлено на снижение угроз для жизни и здоровья ребенка и происходит в процессе взаимодействия внешней среды и внутреннего мира ребенка, присвоения ребенком культуры безопасности. Формирование такого пространства мы осуществляем через создание развивающих и адаптационных условий на основе социально-педагогических и валеологических методов; создание условий для реализации программы «Моя безопасность в большом мире»; разработку рекомендаций родителям, педагогам о наиболее благоприятном пути безопасного развития ребенка. В основе всех реализуемых программ и рекомендаций стоит развитие личности ребенка, его способностей, открытости и доверия к миру, его физическая и психологическая безопасность, эмоциональное благополучие.

Факторный анализ корреляционной матрицы в программе SPSS позволил выявить факторы, оказывающее наибольшее влияние на становление культуры безопасности ребенка. Для дисперсии рассматриваемого параметра значимо 3 фактора, см. табл. 1.

Таблица 1. - Факторный анализ корреляционной матрицы

Объясненная совокупная дисперсия						
Факторный анализ	Начальные собственные значения			Суммы квадратов загрузок вращения		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	2,594	37,062	37,062	1,896	27,084	27,084
2	1,627	23,247	60,309	1,772	25,311	52,395
3	1,336	19,079	79,388	1,097	15,678	68,073
4	0,682	9,750	89,137			
5	0,495	7,072	96,209			
6	0,193	2,753	98,962			
7	0,073	1,038	100,000			

Вращение позволяет получить перевернутую матрицу, см. табл. 2, по которой определяем какими переменными нагружен каждый фактор. Первый фактор нагружен переменными «здоровьесберегающая среда» и «культура безопасности родителей». Второй фактор включает «культуру безопасности педагога» и «социальный риск». Социальный

риск с отрицательным значением, соответственно берем противоположное ему понятие: «благоприятные социальные условия». Значит второй фактор – культура безопасности педагога и социальное благополучие. Третий фактор определен как «экологизация среды».

Таблица 2. - Вклад различных переменных в изменчивость параметра «культура безопасности»

Повернутая факторная матрица ^a			
	Факторный анализ		
	1	2	3
Культура безопасности педагога	0,407	0,789	0,042
Экологический риск	0,111	0,378	0,528
Социальный риск	0,215	-0,810	0,129
Экологизация среды ДОУ	0,015	-0,087	0,784
Здоровьесбережение в ДОУ	0,885	0,374	-0,188
Культура безопасности родителей	0,930	-0,106	0,349

Если каждый из трех факторов может действовать независимо, определяя становление культуры безопасности ребенка, то внутри фактора, параметры его составляющие сцеплены и действуют однонаправлено. Культура безопасности родителей тесно коррелирует с условиями здоровьесбережения дошкольника: в этот возрастной период создание таких условий большей частью зависит от родителей, их стремления сохранять и укреплять здоровье ребенка ($r_s = 0,675$; $P < 0,01$). Культура безопасности педагога определяется социально-психологическими условиями его деятельности: благоприятные социально-психологические условия способствуют ее становлению; высокие социальные риски, напротив, мешают развитию личности педагога (культура безопасности педагога – социальный риск $r_s = -0,592$; $P < 0,01$).

Результаты деятельности по формированию пространства безопасного детства в ДОУ Иркутской области показывают изменения в ценностной, когнитивно-познавательной и поведенческой сферах детей, повышение рефлексивной позиции детей по отношению к своей безопасности и к себе как к субъекту культуры, что позволяет говорить об успешном становлении культуры безопасности детей.

Выявлены следующие признаки культуры безопасности ребенка:

– поведенческие: условно-рефлекторное безопасное поведение, сформированное и закрепленное в ходе игры: наличие навыков защиты себя от угроз, исходящих от внешних и внутренних источников; безопасное взаимодействие с людьми и природными объектами; регуляция собственного поведения;

– социально-психологические: ценностное отношение к окружающему миру, его активное сохранение; ценностное отношение к жизни и здоровью; гармоничное взаимодействие с людьми; альтруистические мотивы поведения; личная ответственность за принимаемые решения; толерантность, гуманное отношение к людям и всему живому [9].

Таким образом, успешность становления пространства безопасного детства и развития культуры безопасности детей определяет системное обучение безопасности, организованное в форме игры, включенное во все виды деятельности, режимные моменты, во взаимодействии с развитой образовательной эколого-гуманистической, здоровьесберегающей средой при поддержке органов управления образованием, специалистов различного профиля, родителей, всех социальных партнеров.

Литература:

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. - Л.: Изд-во Ленинград. гос. ун-та, 1988. - 270 с.
2. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре / А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. - М.: Просвещение, 1983. - 192 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. - М.: Прогресс, 1984. - С. 269-318.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М., 1996. - 544 с.
5. Казин Э.М., Касаткина Н.Э., Семенкова Т.Н. Психолого-физиологические подходы к созданию образовательной адаптивно-развивающей среды [Электронный ресурс] / Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина,

- Т.Н. Семенкова // Вестник ТГПУ. - 2011. - № 13. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-fiziologicheskie-podhody-k-sozdaniyu-obrazovatelnoy-adaptivno-razvivayushey-sredy>
6. Казин Э.М. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учебное пособие / Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина, Е.Л. Руднева, О.Г. Красношлыкова и др. - Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2009. - 347 с.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. - 2-е изд., испр. - М.: Наука, 1965. - 574 с.
8. Погодаева М.В. Проектирование пространства безопасного детства [Электронный ресурс] / М.В. Погодаева // Гуманитарные научные исследования. -

2015. - № 4(44). - С. 12-15. - Режим доступа:
<http://human.snauka.ru/2015/04/9886>

9. Погодаева М.В. Результаты внедрения программы «Моя безопасность в большом мире» в

ДОУ / М.В. Погодаева // Вестник ТГПУ. - 2015. - Вып. 8(161). - С. 154-158.

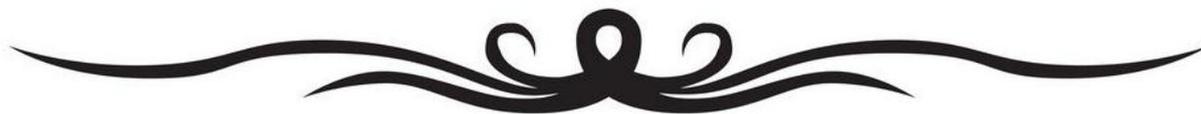
10. Роджерс К.Р. К теории творчества. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс; пер. с англ. - М.: Евразия, 1994. - 141 с.

Сведения об авторе:

Погодаева Маргарита Викторовна (г. Иркутск, Россия), кандидат биологических наук, доцент кафедры географии и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», e-mail: margopog@rambler.ru

Data about the author:

M. Pogodaeva (Irkutsk, Russia), Candidate of biological science, Associate Professor of the Department of Geography and Vital Activity Security of the Federal State Government-Funded Educational Organization of Higher Education "Irkutsk State University", e-mail: margopog@rambler.ru



МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОДАРЕННЫМ РЕБЕНКОМ

Ю.И. Якина

Аннотация. Значимость задачи сохранения и преумножения интеллектуального потенциала страны определила серьезный интерес со стороны педагогической науки и практики к проблеме раскрытия, развития и поддержки детской одаренности. Эффективность решения заявленной проблемы зависит не только от профессиональной компетентности педагогов образовательных организаций, но и от педагогической грамотности родителей, их готовности создавать условия для раскрытия, реализации творческого потенциала личности ребенка. Наиболее значимым фактором в развитии ребенка в целом, его способностей и одаренности в частности, выступает взаимодействие родителей с ребенком. В статье представлена модель подготовки родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком.

Ключевые слова: детская одаренность, взаимодействие родителей с одаренным ребенком, модель подготовки родителей.

THE MODEL OF PROCESS OF TRAINING PARENTS TO INTERACTION WITH THE GIFTED CHILD

Yu. Iakina

Abstract. The problem of support of children's endowments is actual for the modern pedagogical theory and practice. The effectiveness of the solution to this problem depends on the family. The most important factor in development of children's endowment is interaction of parents and child. The article presents model of process of training parents to interact with the gifted child.

Keywords: children's endowments, interaction of parents and gifted child, model of process of training parents.

Проблема развития и поддержки детской одаренности признана одной из основополагающих научно-практических проблем современности и закреплена в нормативно-правовой базе международного и российского образования.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблематики детской одаренности, выступает вопрос о частоте проявления одаренности детей. В исследованиях можно выделить две противоположные точки зрения. Сторонники первой позиции рассматривают одаренность как уникальное явление, при этом основное внимание уделяется поиску и отбору талантливых детей. В своей работе мы придерживаемся социогенетической позиции, заявляя, что до уровня одаренного можно развить практически любого нормативного ребенка при условии создания благоприятных условий [2]. Подчеркнем, что данная позиция соответствует гуманистической парадигме образования и приоритетна в современных научных исследованиях.

Одним из значимых условий развития одаренности ребенка, по нашему мнению, являются детско-родительские отношения, строящиеся на основе принципов педагогической поддержки детской одаренности. Заявленная позиция основывается на результатах проведенного анализа экспериментальных

исследований семей, воспитавших одаренных детей (Е.С. Белова, О.М. Дьяченко, А.И. Доровской, И.П. Ищенко, Ю.В. Коротыч, Т.А. Костюкова, Л.Ю. Круглова, Н.С. Лейтес, А.И. Лосева, А.М. Прихожан, А.И. Савенков, Т.Н. Тихомирова, Н.И. Толстых, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич, Т.В. Якимова и др.), свидетельствующего о наличии разнообразных факторов, составляющих семейную систему воспитания и, как правило, неоднозначно влияющих на раскрытие и развитие одаренности ребенка: специфика структуры семьи, культурная семейная среда, психологическая атмосфера семьи, взаимодействие родителей и детей и др.

Однако современные теоретические исследования и педагогическая практика показывают, что родители достаточно часто испытывают затруднения в процессе взаимодействия с талантливым ребенком, так как не владеют (или владеют не в полной мере) системой педагогических знаний, умений и нуждаются в квалифицированной педагогической помощи и поддержке.

Все вышеизложенное обуславливает актуальность заявленной проблемы подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком. Важно отметить, что решение проблемы особо значимо в работе с родителями младших школьников. Во-первых, младший школьный (дошкольный) возраст – сензитивный

период для развития способностей и одаренности ребенка (Е.С. Белова, О.М. Дьяченко, В.И. Панов, И.А. Петухова, А.И. Савенков, Е.И. Щепланова, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич, Т.В. Якимова и др.). Во-вторых, наличие проблем выявления, развития и угасания детской одаренности, по мнению А.И. Доровского, И.Н. Мененко, А.И. Савенкова, Н.Б. Шумаковой, В.С. Юркевич и др., характерно именно для младшего школьного возраста. В-третьих, родительская группа еще является референтной для младшего школьника [5].

В исследовании нами были выделены методологические и методические основания для разработки модели подготовки родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком.

Положения антропологического, личностно ориентированного и системного подходов, определяющих стратегическую направленность, принципы разработки и методику реализации модели, составляют методологическую основу исследования.

Антропологический подход позволяет рассматривать процесс раскрытия и поддержки детской одаренности с позиции признания уникальности, целостности личности ребенка; выстраивать процесс, базируясь на бережном отношении к индивидуальности ребенка и неприятию какого бы то ни было насилия над его индивидуальной сущностью, с использованием таких методов, средств и форм, осмысленных и введенных в воспитательный процесс, как общение, диалог, понимание, со-переживание, сострадание и др. Применение антропологического подхода способствует гуманизации целостного педагогического процесса, изменению, в первую очередь, взаимодействия его участников (педагогов, детей и родителей).

Параметры процесса подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком устанавливает *личностно ориентированный подход*. В рамках данного подхода главной задачей становится не только создание нужных условий для приобретения взрослыми (родителями) знаний, умений и навыков общения с одаренным ребенком и их взаимообогащение, но и обеспечение и поддержка таких процессов как самопознание, самостроительство и самореализация личности родителей.

Системный подход выступает основополагающим при разработке авторской концептуальной модели.

Исходные положения подхода позволяют рассматривать модель как: 1) целостную систему, состоящую из определенной совокупности взаимодействующих, взаимосвязанных компонентов, объединенных в блоки; 2) целостное образование, учитывающее объективно существующие отношения и связи; 3) систему, в которой цель обуславливает состав элементов системы, их взаимосвязь и свойства и выступает одним из необходимых условий успешности становления и развития системы; 4) систему, в которой устойчивость ее структуры определяет эффективность функционирования. В исследовании *модель* выступает в качестве определенной системы управления и организации практической педагогической деятельности, направленной на подготовку родителей к взаимодействию с одаренным ребенком [5]. Структурные компоненты разработанной концептуальной модели:

– *целевой блок*, обуславливающий требования к организации процесса подготовки родителей;

– *содержательный блок*, определяющий содержание и связывающий целевой блок с *процессуальным блоком*;

– *результативный блок*, детерминирующий планируемый результат, см. рис.

Разработка *целевого блока* является значимым моментом в проектировании модели, так как он выступает по отношению к другим блокам в качестве определяющей инстанции, а также является обуславливающим фактором содержательной разработки остальных блоков модели, определения отношений развития, четкого понимания ключевой точки авторской модели, т.е. результата, к которому мы стремимся.

Данный блок включает *целевой компонент*, определяющий конкретную цель – подготовку родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком. Задачи, решаемые в процессе работы с родителями: создать условия для мотивации родителей к взаимодействию с одаренным ребенком; транслировать родителям знания о феномене одаренности, о психологических особенностях проявления у детей одаренности, особенностях взаимодействия с одаренным ребенком; обучить родителей умениям и навыкам взаимодействия с одаренным ребенком. Важно подчеркнуть, что формулировка цели потребовала изучения современных социально-личностных потребностей, выделенных в модели в отдельный компонент.

Целевой блок	<i>Согласованность социально-личностных потребностей</i>				
	Потребность общества в одаренных, творческих людях, способных адекватно проявлять себя в современных условиях		Потребность родителей в развитии личности ребенка в целом и его способностей в частности		Потребность детей в реализации своего творческого потенциала
	<i>Целевой компонент</i>				
	<i>Цель:</i> подготовка родителей к взаимодействию с одаренным ребенком		<i>Задачи:</i> 1) создать условия для мотивации родителей к взаимодействию с одаренным ребенком; 2) транслировать родителям знания о феномене одаренности, о психологических особенностях проявления одаренности у детей, специфике взаимодействия с одаренным ребенком; 3) обучить родителей умениям и навыкам взаимодействия с одаренным ребенком		
	<i>Методологическое обеспечение</i>				
<i>Подходы:</i> антропологический, личностно ориентированный, системный		<i>Принципы:</i> опора на воспитательный потенциал семьи, принцип диалогичности, проблематизации и рефлексии			
Содержательный	<i>Содержательный компонент</i>				
	Программа подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком включает в себя: 1) тематические практико-ориентированные занятия с родителями; 2) родительский тренинг; 3) совместную коллективно-творческую деятельность детей, родителей и педагогов; 4) индивидуальную работу с родителями; 5) организацию информационно-просветительского пространства. Методические рекомендации для педагогов и родителей				
Процессуальный блок	<i>Педагогические условия</i>				
	<i>Первое условие:</i> подготовка родителей к взаимодействию с ребенком на принципах педагогической поддержки детской одаренности		<i>Второе условие:</i> включение педагогов, родителей и детей в социокультурную деятельность		<i>Третье условие:</i> учет индивидуальных потребностей родителей в развитии и реализации творческого потенциала ребенка
	<i>Технологический компонент</i>				
	<i>Методы</i> активного обучения, включения родителей в различные виды деятельности, рефлексивные, диагностические		<i>Средства:</i> диагностические, обучающие, материальные	<i>Формы:</i> собрания-прецеденты, собрания-рефлексии, конференции, вечера вопросов и ответов, КТД, деловые игры, круглые столы, тренинг, микрогрупповые собрания, консультации и др.	
	<i>Организационный компонент</i>				
<i>Этапы:</i> 1) начальный, 2) этап планирования, 3) этап реализации, 4) оценочно-коррекционный					
Результативный блок	<i>Уровни:</i> низкий, средний, высокий				
	<i>Результат:</i> переход на более высокий уровень готовности родителей к взаимодействию с одаренным ребенком, проявляющейся в компонентах:				
	<i>мотивационный:</i> интерес к проблеме и внутренняя потребность во взаимодействии с одаренным ребенком; родительская ответственность за развитие способностей ребенка	<i>ориентационный (когнитивный):</i> знания родителей о феномене одаренности, психологических особенностях проявления одаренности у детей; знания сущности педагогической поддержки; знания о принципах педагогической поддержки детской одаренности	<i>операционально-деятельностный:</i> владение способами педагогической поддержки при решении проблем ребенка; умение осуществлять взаимодействие на принципах педагогической поддержки детской одаренности	<i>эмоциональный:</i> действенная эмпатия родителей; эмоциональное состояние в процессе взаимодействия	<i>оценочный:</i> способность к рефлексии родителей в процессе взаимодействия с ребенком; потребность в самоанализе; понимание значимости детской одаренности

Рисунок. - Концептуальная модель подготовки родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком

Компонент теоретико-методологического обеспечения выполняет функцию научного обоснования рассматриваемой проблемы. Он отражает методологическую основу исследования, т.к. включает в себя подходы (антропологический, личностно-ориентированный, системный) и принципы организации подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком: 1) *принцип опоры на воспитательный потенциал семьи*, полагающий активизацию субъектной роли взрослых (родителей), признание и уважение, поддержку их потенциальных воспитательных возможностей; 2) *принцип диалогичности*, который предполагает преобразование суперпозиции учителя и субординированной родительской позиции в личностно равноценные позиции, в позиции сотрудничающих людей; 3) *принцип проблематизации*, предполагающий изменение функций и ролей взрослых (педагога и родителей). Педагог не столько воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует тенденцию родителей к личностному росту; создает условия для самостоятельного обнаружения проблем и постановки задач, для саморазвития, самосовершенствования родителя [1]; 4) *принцип рефлексии*, предполагающий осмысление, анализ и перестройку родителями собственного опыта, обеспечивающие продвижение в своем самовоспитании и саморазвитии.

Содержательный блок включает: 1) программу подготовки родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком. Программа реализуется по направлениям: тематические практико-ориентированные занятия с родителями (занятия – встречи в рамках курса «Поддержка детской одаренности»); тренинг для родителей «Основы эффективного взаимодействия родителей и детей»; совместная коллективная творческая деятельность педагогов, родителей, детей; индивидуальная работа с родителями; организация информационно-просветительского пространства; 2) методические рекомендации для педагогов и родителей, нацеленные на повышение эффективности процесса подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком.

На функции организационно-методического обеспечения реализации концептуальной модели подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком основан *процессуальный блок*, который включает следующие педагогические условия: 1) подготовка родителей к взаимодействию с одаренным ребенком на принципах педагогической поддержки детской одаренности; 2) включение педагогов, родителей

и детей в социокультурную деятельность; 3) учет индивидуальных потребностей родителей в развитии и реализации творческого потенциала ребенка.

Технологический компонент включает формы, методы, средства и приемы организации процесса подготовки родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком.

В разрабатываемой модели приводятся следующие методы: *методы активного обучения*, включающие и *методы актуализации* полученных теоретических знаний о сущности и содержании взаимодействия родителей с одаренным ребенком: метод «мозгового штурма», дискуссионные методы, метод проблемного изложения, метод анализа и решения конкретной ситуации и др. Данные методы ориентированы на овладение родителями системой знаний и на их основе комплексом необходимых умений и навыков взаимодействия с талантливым ребенком. Также активные методы обучения направлены на раскрытие и развитие самостоятельного критического, интуитивного мышления, актуализацию творческого и воспитательного потенциала родителей [3].

Методы включения в различные виды деятельности: тренинговые методы, метод коллективной творческой деятельности, метод проектов, игровые методы и др. Использование перечисленных методов направлено: на создание условий для самовыражения детей и взрослых; на активизацию творческого процесса участников; на обучение взрослых и детей сотрудничеству друг с другом; на выработку стратегии совместных действий для достижения общей поставленной цели и др.

В группу *рефлексивных методов* включены: диалоговый метод, методы контроля и самоконтроля, рефлексивные приемы и др. Применение данных методов способствует постоянному осмыслению, анализу и перестройке собственного родительского опыта, обеспечивающего родителю продвижение в своем самовоспитании и саморазвитии [4]. Рефлексивные методы способствуют выработке у родителей таких человеческих качеств, как: самопринятие, самокритичность, выявление смыслов поведения и общения, восприимчивость к другой личности.

Диагностические методы: методы педагогической диагностики (анализ, наблюдение, тестирование, анкетирование, сравнение), анализ конкретной ситуации, метод инсценировки (проигрывание ролей) и др. Использование данных диагностических методов позволяет: произвести сравнение с некоторым нормативным диагностическим эталоном,

оценить качество детско-родительских отношений, помочь родителям осознать и принять собственные сильные и слабые стороны.

В данной модели представлены следующие средства: диагностические (диагностические методики), предназначенные для оценки и контроля эффективности процесса подготовки родителей; обучающие, обеспечивающие реализацию данного процесса; технические, которые предназначены для сопровождения данного процесса [5].

Важно подчеркнуть, что с целью организации процесса обучения, в котором участники могли бы реализовать себя как со-творцы, со-деятели, мы не столько изменили формы взаимодействия школы и семьи, сколько наполнили их современным содержанием. К современным формам, используемым в работе с родителями, мы относим: конференции (пресс-конференции, вечера вопросов и ответов); общие родительские собрания (собрания – рефлексии, собрания – прецеденты); индивидуальные консультации, проводимые для родителей; коллективная творческая деятельность; микрогрупповая работа с родителями; круглые столы, деловые игры; родительский тренинг и др. – формы занятий, основанные непосредственно на использовании опыта взрослых [1].

В реализации концептуальной модели подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком мы выделяем следующие этапы (*организационный компонент*): 1) начальный этап, включающий в себя предварительную диагностику; 2) этап планирования; 3) этап реализации; 4) оценочно-коррекционный этап.

Результативный блок: результат реализации модели – переход на более высокий уровень готовности родителей к взаимодействию с

одаренным ребенком, который проявляется в следующих компонентах: мотивационном, ориентационном (когнитивном), операционально-деятельностном, эмоциональном и оценочном.

Таким образом, на основе антропологического, личностно ориентированного и системного подходов нами разработана и обоснована модель подготовки родителей младших школьников к взаимодействию с ребенком, которая обеспечивает раскрытие его потенциальной одаренности, с включением целевого, содержательного, процессуального и результативного блоков; реализующаяся на принципах опоры на воспитательный потенциал семьи, диалогичности, проблематизации, рефлексии; критерием результативности которой является обеспечение перехода на более высокий уровень готовности родителей к взаимодействию с одаренным ребенком. Необходимо подчеркнуть, что модель – целостная, так как все компоненты, указанные в ней, взаимосвязаны, несут определенную смысловую нагрузку и, соответственно, работают на конечный результат.

Достоинство рассматриваемой модели – ее независимость от конкретной реализации в какой-либо образовательной организации. Она не зависит от определенного уровня готовности родителей к взаимодействию с одаренным ребенком. Рассматриваемая концептуальная модель является открытой, так как она выходит на социальный заказ в отношении родителей. Вместе с тем, она – динамичная, направленная на квалифицированную педагогическую помощь родителям в решении проблемы взаимодействия с одаренным ребенком. Динамика модели определяется реализацией связанных с ней педагогических условий и применяемых принципов, форм, методов и средств.

Литература:

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение становления субъектности родителей в образовательном пространстве / Е.А. Александрова // Образование и семья: проблемы сопровождения: сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. - СПб., 2008. - С. 113-119.

2. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Л.Е. Журавлева и др.; под ред. Н.Б. Шумаковой. - М.: Просвещение, 2006. - 239 с.

3. Панова И.Е. Педагогические условия

организации самообразования родителей одаренных детей: дис. ... канд. пед. наук / И.Е. Панова. - Ставрополь, 2000. - 191 с.

4. Хоменко И.А. Развитие сотрудничества образовательного учреждения и семьи / И.А. Хоменко // Директору школы о сотрудничестве с родителями. - 2001. - № 3. - С. 55-104.

5. Якина Ю.И. Подготовка родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком: дис. ... канд. пед. наук / Ю.И. Якина. - Ижевск, 2011. - С. 48-62.

Сведения об авторе:

Якина Юлия Ивановна (г. Пермь, Россия), кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой социальной педагогики Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, e-mail: Ya-Yul@mail.ru

Data about the author:

Yu. Iakina (Perm, Russia), candidate of pedagogical science, head of Social Pedagogical Department of the Perm State Humanities and Pedagogical University, e-mail: Ya-Yul@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДОШКОЛЬНИКОВ: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

Н.В. Микляева

Аннотация. В статье предлагается авторский подход к пониманию и развитию социального интеллекта детей. Он выражается в определении задач, содержания и форм образовательной деятельности с дошкольниками, влияющих на развитие социального интеллекта. Среди специфического содержания особое внимание уделяется освоению способов восприятия и осмысления социальных ситуаций взаимодействия, в которые вовлекаются дети.

Ключевые слова: социальная ситуация, социальный интеллект, эмоции и действия, занятия, тренинги, способы синтеза и анализа, субъективное взвешивание.

SOCIAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN: FEATURES OF DEVELOPMENT

N. Miklyayeva

Abstract. The article proposes author's approach to understanding and developing social intelligence in children. It is expressed in the definition of objectives, content and forms of educational activities that influence the development of social intelligence. Special attention is paid to the development of children's ways of perceiving and understanding social situations of interaction in which they are involved.

Keywords: social situation, social intelligence, emotions and actions, classes, trainings, methods of synthesis and analysis, subjective weighting.

Концепция социального развития дошкольников и ФГОС дошкольного образования ориентируют современных педагогов на поддержку разнообразия детства; учет индивидуальности и субъектности детей в разных видах деятельности; создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, уровнем социального интеллекта [2;5].

Социальный интеллект, на основе обобщения исследований современных авторов [1], рассматривается нами как способность:

- ориентироваться в социальных отношениях, формировать образ себя и систему координат под влиянием социальных и нравственных установок;

- понимать социальную ситуацию и включенные в нее действия другого человека и быть достаточно гибким, чтобы обеспечить эффективность как совместно-раздельной, так и совместно-распределенной деятельности;

- проявлять свое отношение к происходящему с помощью социальных действий, обеспечивающих решение проблем социальной адаптации и социализации, проявление социальной позиции и изменение стратегии поведения.

Перечисленные задачи при работе с детьми дошкольного возраста реализуются на основе

неспецифического содержания образовательной деятельности. Его можно сгруппировать в шесть основных блоков: «Я и моя семья»; «Я и мои друзья»; «Моя дорога в жизни»; «Характеры и судьбы»; «Мир людей и мир природы»; «Социальное пространство и время» [3]. Данные блоки ориентированы на формирование особой системы социальных координат при восприятии любого познавательного материала детьми. Поэтому связанное с ними неспецифическое содержание может быть реализовано на любой *игре* или *занятии* по формированию целостной картины мира, развитию элементарных математических представлений и др. Однако с точки зрения формы реализации такая непосредственно образовательная деятельность будет организована несколько иначе, чем традиционные игры-занятия.

Такие формы совместной образовательной деятельности, в отличие от классических занятий, будут отличаться тем, что в их структуру включены задания на развитие социального интеллекта группы детей (в соответствии с моделью Б. Блума - Ф. Уильямса [4]): на знание: например, «повтори, что сказала Катя»; на понимание: «объясни, что хотел сказать Петя»; «спроси, что думает по этому поводу Вася»; на применение: «договоритесь, кто и что будет делать»; на анализ: «догадайся, о чем думают ребята»; на синтез: «предложите им свой вариант

решения проблемы», «составьте вместе план»; на оценку: «назови, чье решение тебе показалось лучшим и почему». Эти задания будут опосредовать содержание методики воспитания и обучения дошкольников, которая связана с усвоением образовательного модуля по развитию речи, обучению математике, по экологическому образованию и др.

Кроме того, в детском саду можно проводить специальные *тренинги по развитию социального интеллекта*. Это может делать педагог-психолог вместе с воспитателем или учителем-дефектологом, логопедом группы. В основу таких тренингов берется специфическое содержание социального интеллекта.

Специфическое содержание образовательной деятельности по развитию социального интеллекта детей дошкольного возраста - это

обучение способам психического отражения социальной ситуации и переработки информации:

- условная группа «синтез»: индукция (включение части в целое), дополнение, объединение, синтез, группировка, обобщение, классификация;

- условная группа «анализ»: дизъюнкция (разъединение), дедукция (расчленение целого на части), вычленение «лишнего», сопоставление, противопоставление, анализ, сравнение);

- условная группа «субъективного взвешивания»: сериация, ранжирование, аналогия, замещение, комбинация, трансформация.

Начинать удобнее с целостного восприятия ситуации, то есть с операций из *условной группы «синтез»*.

Таблица 1. - Обучение способам синтеза социальной информации в социальных эмоциях (на примере грусти)

Компонент социального поведения Операция	Персонаж в ситуации социального взаимодействия		
	Делает	Чувствует	Думает
Индукция (включение части в целое)	Найди, кто еще плачет оттого, что ему грустно?	Найди, кому еще грустно? (на картинке, в реальной жизни, в воспринимаемом литературном произведении и др.)	Найди, кто думает, что у него никогда ничего не получается, и поэтому ему грустно?
Дополнение, синтез	Что делает человек, когда ему грустно? А если это взрослый человек? Маленький поступает также?	Малыш грустит, потому что... Еще почему он может грустить? Еще как бывает?	Когда ему грустно, о чем еще, кроме своей грусти, думает человек?
Объединение, группировка	Тех, кто грустит - их можно назвать... Тех, кто не грустит, можно назвать...	Я грущу - это значит, что я... Мне грустно - это значит, что мне...	Все грустные люди думают о том, что... Грустинка - это...
Обобщение	Когда люди грустят, они... Когда я грущу, я...	Найди все карточки, на которых изображены грустные люди. Чем они похожи? Грусть убегает, когда...	Чтобы не думать о грустном, нужно...
Классификация	Грусть бывает разная. Расскажи, как так может быть	Можно ли одновременно грустить и радоваться? Грустить и злиться? и др. Когда - можно? Нельзя?	Как догадаться, что человек думает о грустном?

Следующая группа способов интеллектуального действия, которая должна быть отработана с детьми - это *условная группа «анализ»*: сюда входят дизъюнкция (разъединение), дедукция (расчленение целого на части), вычленение «лишнего», противопоставление, анализ, сравнение).

Задания для восприятия и осмысления социальных эмоций и действий на уровне анализа могут быть такими: Отберите картинки, где детям хорошо (плохо). Почему вы так думаете? (задание

на дедукцию (расчленение целого на части) и дизъюнкцию (разъединение)). Найдите «лишние» картинки. Почему вы так решили? (задание на вычленение «лишнего»). В группе всегда есть дети, которые ведут себя не так, как другие. В чем им нужна помощь? Или не нужна? Ответьте картинкой (задание на противопоставление). Догадайтесь, где здесь - малыши, а где уже большие дети? что они делают? они чувствуют, что...? как они думают? (задание на сравнение, анализ) и т.д. Фактически, задания определяют

структуру такого тренинга и усложняются работой в парах, тройках или подгруппах в условиях конкуренции или кооперации.

На последней стадии работы по данному направлению переходят к обучению воспитанников способам интеллектуальных действий, которые условно можно объединить в *группу «субъективного взвешивания»*: сериация, ранжирование, аналогия, замещение, комбинация, трансформация. Например, детям даются задания: Покажите, где дети делают одно и то же, а хотят - разного? Где думают о разном? Где, наоборот: делают разное, а хотят - одно и то же? (задание на аналогию и дизъюнкцию). Разложите эти карточки в виде лестницы. Расскажите, что у вас получилось и почему вы именно так сделали? (задания на сериацию и ранжирование). Кто из ребят здесь думает о хорошем, но у него не получается таким быть? У кого - получается? Как их можно подружить и зачем? (задание на комбинацию). Если бы вместо ... была Ведьма из «Русалочки», то что бы она сделала в этой группе? Что бы ее больше всего обрадовало?

Расстроило? А если бы здесь была Русалочка? Она бы отчего расстроилась? Обрадовалась? (замещение, ранжирование). Найди картинку, где кто-то расстраивается. А теперь представь, что он не обиделся, а обрадовался. Как такое могло быть? Как можно изменять мысли с плохих на хорошие? (трансформация).

Таковы особенности реализации специфического содержания парциальной программы, связанные с освоением основных способов интеллектуальных действия с информацией о социальной действительности. При этом повышается уровень способности понимать окружающих и быть понятым ими; готовность проявить отношение к окружающей его действительности (к ситуации) и определить позиции к происходящему к окружающей среде; способность ребенка предвидеть последствия поведения людей; готовность и способность анализировать свои поступки и поведение, осознание достоинств и недостатков своей деятельности.

Литература:

1. Алешина А., Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика / А. Алешина, С. Шабанов. - М.: Манн-Иванов-Фербер, 2014. - 448 с.
2. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л.В. Коломийченко. - Пермь: Пресс-Тайм, 2002. - 115 с.
3. Микляева Н.В. Событийное планирование образовательного процесса в контексте развития социального интеллекта дошкольников / Н.В. Микляева // Современный детский сад. - 2015. - № 7. - С. 19-25.

4. Одаренные дети: пер. с англ.; общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; предисл. В.М. Слущкого. - М.: Прогресс, 1991. - 348 с.

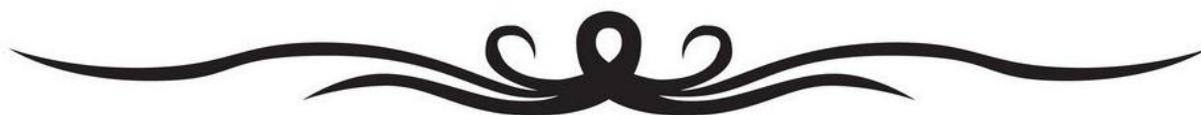
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

Сведения об авторе:

Микляева Наталья Викторовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, профессор Института детства, ФГБОУ ВО МПГУ, e-mail: 461119@mail.ru

Data about the author:

N. Miklyaeva (Moscow, Russia), Ph. D., associate Professor, Professor of the Institute of childhood, of the Moscow state pedagogical University, e-mail: 461119@mail.ru



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК РЕГУЛЯТОРОВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

А.А. Печерская

Аннотация. Статья посвящена изучению профессиональных ценностей как регуляторов и показателей профессионального развития педагогов. Приведены данные факторного анализа, подтверждающего наличие связи в структуре профессиональных ценностных ориентаций личности. Представлены данные кластерного анализа, позволившего выявить типы учителей по направленности их ценностно-профессиональной сферы.

Ключевые слова: профессиональные ценности, профессиональное развитие, учитель, факторный анализ.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PROFESSIONAL VALUES AS A REGULATOR AND INDICATORS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

A. Pecherskaya

Abstract. The article is devoted to the study of professional values as a regulator and indicators of professional development of teachers. The data of factor analysis, confirming the link in the structure of professional value orientations of personality. Presents data cluster analysis helped to identify the types of teachers for orientation of their value and professional sphere.

Keywords: professional values, professional development, teacher factor analysis.

Постоянное профессиональное развитие и стремление достижения профессиональной вершины для человека любой профессии, и в частности педагогов, в современном динамичном мире являются неотъемлемыми составляющими профессиональной успешности. Значимая роль в движении личности к профессиональному акме принадлежит профессиональным ценностям. Как отмечает Л.В. Абдалина, достижение высших уровней владения деятельностью предполагает сформированность у педагога упорядоченной совокупности профессиональных ценностей [1, с.19].

При этом профессиональные ценностные ориентации учителя выступают, с одной стороны, в своей функциональной роли регуляторами поведения, профессиональной деятельности и профессионального развития, с другой стороны, одним из показателей профессионального развития личности. Как внутренний ориентир и регулятор, профессиональные ценностные ориентации педагога являются смыслообразующим фактором профессиональной деятельности, на основе которых формируются мотивы и приоритеты профессионального развития личности [9, с.3342]. Исследуя высший уровень в профессиональном развитии человека, А.А. Деркач определяет профессионала как человека, усвоившего ценностные ориентации в профессии и осознанно развивающего свою личность средствами профессии [2, с.225], а

одним из показателей зрелости личности профессионала – определившуюся систему ценностей данной профессии [там же, с.231].

Сложившаяся система профессиональных ценностей педагога является психологическим признаком сформированности профессиональной деятельности и важнейшим критерием зрелости личности [6, с.57,95], критерием оценки эффективности самореализации и достигнутого уровня владения деятельностью [1, с.20]; направленность личности – один из основных показателей профессионального развития [4, с.256].

Под профессиональными ценностями мы понимаем систему профессиональной направленности личности учителя, которая является внутренним регулятором и показателем его профессионального развития. Акмеологическая роль профессиональных ценностей актуализирует их исследование в контексте профессионального развития личности.

В современной отечественной психолого-педагогической науке профессиональные ценности исследовались в аспекте профессиональной самореализации личности [3]; самоопределения в них педагога [5]; их гуманитарного содержания [7]; ориентиров профессиональной деятельности [8]; их значения в профессиональном становлении [11]; аксиологизации профессионального образования [12]. Вместе с тем, остается недостаточно

освещенным вопросом особенностей профессиональных ценностей педагогов в процессе их профессионального развития. Целью нашего исследования было определение типов учителей по направленности их ценностно-профессиональной сферы.

В исследовании принимали участие 314 учителей, из них 260 женщин и 54 мужчины, в возрасте от 25 до 58 лет, со стажем педагогической деятельности от 3 до 34 лет. Расчеты проводились с помощью компьютерного пакета статистических программ SPSS (версия 16.0).

В исследовании использовалась процедура анализа личностных ценностей М. Рокича. Испытуемым предлагалось проранжировать профессиональные ценности учителя [10] по двум спискам (терминальные и инструментальные). Анализ результатов ранжирования педагогами профессиональных ценностей дал возможность выявить из них наиболее и наименее значимые для испытуемых.

Наиболее значимыми для испытуемых среди терминальных профессиональных ценностей оказались следующие: любовь к детям, любовь к педагогическому труду, взаимопонимание, профессиональная компетентность, увлеченность предметом; среди инструментальных профессиональных ценностей: знание своего предмета, ответственность, педагогическое мастерство, знание детской психологии, этичность и педагогический такт.

Наименее значимыми для испытуемых среди терминальных профессиональных ценностей

оказались следующие: сотворчество, патриотизм, престиж профессиональной деятельности учителя, общественное признание значимости педагогического труда, развитие ученических и учительских коллективов; среди инструментальных профессиональных ценностей: чувство юмора, педагогическая эмпатия, независимость и смелость в отстаивании своей педагогической позиции, педагогическая рефлексия, конкурентоспособность.

Полученные данные свидетельствуют о преобладающей гуманистической направленности и ориентации на профессиональную компетентность и ее составляющие. Однако, настораживает тот факт, что такие профессиональные ценности, как патриотизм, педагогическая эмпатия и педагогическая рефлексия оказались по результатам ранжирования на наиболее низких позициях.

При дальнейшем анализе результатов диагностики проранжированные испытуемыми профессиональные ценности были подвергнуты факторному и кластерному анализу. В факторном анализе выявление факторов производилось методом главных компонент (Principal component), процедура вращения факторов методом нормализованного варимакса (Varimax normalized).

В факторной матрице, полученной при анализе данных терминальных профессиональных ценностей, выявились семь факторов, см. табл. 1. В таблице представлены дескрипторы с весом > 0,5 по модулю.

Таблица 1. - Терминальные профессиональные ценности

Профессиональные ценности	Факторы						
	Ф. 1	Ф. 2	Ф. 3	Ф. 4	Ф. 5	Ф. 6	Ф. 7
Активная педагогическая жизнь				-0,606			
Взаимопонимание					0,668		
Гуманность	0,748						
Доброта	0,803						
Духовность (нравственность)	0,637						
Здоровье					-0,510		
Личностное развитие учащихся		0,814					
Личность и индивидуальность ученика		0,803					
Любовь к детям	0,635						
Любовь к педагогическому труду			0,642				
Возможность видеть результаты своего труда				0,512			
Обучение предметным знаниям						0,611	
Патриотизм	0,510						
Престиж профессии учителя			-0,526				
Профессиональная компетентность						0,517	
Развитие творческих способностей		0,539					
Развитие коллектива							0,563

Продолжение табл. 1								
Самосовершенствование, саморазвитие, самообразование		-0,697						
Самореализация		-0,707						
Сотрудничество с коллегами и детьми								0,581
Творчество (свобода творчества)					-0,619			
Уважение к личности ребенка			0,699					
Увлеченность предметом				0,615				
Дисперсия факторов	15,9	11,2	8,7	8,0	6,4	5,7	5,2	

Основываясь на данных табл. 1, можем отметить, что 1-й фактор (15,9% суммарной дисперсии) содержит такие профессиональные ценности учителя, как доброта (0,803), гуманность (0,748), духовность (0,637), любовь к детям (0,635), патриотизм (0,510), самореализация (-0,707), самосовершенствование, саморазвитие, самообразование (-0,697) и был проинтерпретирован нами как «Доброта и гуманность». Этот фактор оказался биполярным, чем более важны для учителей доброта, гуманность, духовность, любовь к детям, патриотизм, тем менее важны самореализация, самосовершенствование, саморазвитие, самообразование.

2-й фактор (11,2% суммарной дисперсии) включает следующие профессиональные ценности: личностное развитие учащихся (0,814), личность и индивидуальность ученика (0,803), уважение к личности ребенка (0,699), развитие творческих способностей (0,539) и был проинтерпретирован нами как «Личность ребенка». В данном униполярном факторе проявляется ценностное отношение к личности ребенка, уважение к ней, направленность учителя на развитие личности учащихся и их способностей.

3-й фактор (8,7% суммарной дисперсии) содержит такие профессиональные ценности, как любовь к педагогическому труду (0,642), увлеченность предметом (0,615) и престиж профессии учителя (-0,526). Данный биполярный фактор был проинтерпретирован как «Занятие любимым делом». Для учителей являются важными любовь к педагогическому труду, преподавание своего предмета, которые противопоставляются престижности своей профессии.

4-й фактор (8,0% суммарной дисперсии) содержит такие профессиональные ценности, как возможность видеть результаты своего труда (0,512), активная педагогическая жизнь (-0,606), творчество (-0,619). Этот фактор был проинтерпретирован как «Результативность». В данном биполярном факторе возможность видеть результаты своего труда противопоставляется

творчеству и активной педагогической жизни, что свидетельствует о противоречивости отношения к данным ценностям, т.е. ориентация на результат не означает стремление достигать его активным и творческим путем.

5-й фактор (6,4% суммарной дисперсии) содержит две ценности: взаимопонимание (0,688) и здоровье (-0,510), что дает возможность проинтерпретировать его как «Взаимопонимание». В данном биполярном факторе взаимопонимание (с коллегами, учащимися, их родителями) противопоставляется заботе о здоровье.

6-й фактор (5,7% суммарной дисперсии) содержит такие профессиональные ценности, как обучение предметным знаниям (0,611), профессиональная компетентность (0,517); он был проинтерпретирован как «Обучение предмету». В этом униполярном факторе проявляется значимость для учителя обучения учащихся предметным знаниям по своему предмету на высоком профессиональном уровне.

7-й фактор (5,2% суммарной дисперсии) содержит ценности: сотрудничество с коллегами и детьми (0,581) и развитие коллектива (0,563), что дает возможность проинтерпретировать его как «Взаимодействие». В данном униполярном факторе проявляется значимость для педагогов сотрудничества, взаимодействия, развития отношений в коллективе (в коллективе учащихся и коллективе педагогов).

В факторной матрице, полученной при анализе данных инструментальных профессиональных ценностей, также семь факторов оказались значимыми, см. табл. 2. В таблице представлены дескрипторы с весом > 0,5 по модулю. Опираясь на данные табл. 2, можем определить, что 1-й фактор (15,2% суммарной дисперсии) содержит такие профессиональные ценности, как честность (правдивость, искренность) (0,802), справедливость (0,782), терпимость (0,748), самокритичность (0,538), самоконтроль (0,523), инновационность (-0,580), владение современными технологиями обучения и воспитания (-0,662).

Таблица 2. - Инструментальные профессиональные ценности

Профессиональные ценности	Факторы						
	Ф. 1	Ф. 2	Ф. 3	Ф. 4	Ф. 5	Ф. 6	Ф. 7
Владение современными методами и технологиями обучения и воспитания	-0,662						
Дисциплинированность		-0,615					
Знание детской психологии					0,619		
Знание своего предмета						0,607	
Инициативность							-0,529
Инновационность	-0,580						
Коммуникативность			0,562				
Конкурентоспособность				0,625			
Независимость и смелость в отстаивании своего стиля и своей педагогической позиции				0,613			
Ответственность		-0,704					
Педагогическая рефлексия		0,540					
Педагогическая эмпатия			0,674				
Педагогическое мастерство		0,708					
Продуктивность в педагогической работе		0,536					
Самоконтроль	0,523						
Самокритичность	0,538						
Справедливость	0,782						
Терпимость	0,748						
Требовательность		-0,660					
Целеустремленность			-0,649				
Честность (правдивость, искренность)	0,802						
Чувство юмора						0,570	
Эмоциональная уравновешенность							0,601
Этичность и педагогический такт					0,592		
Дисперсия факторов	15,2	11,8	8,9	7,1	6,5	5,4	4,8

Данный фактор был проинтерпретирован нами как «Честность и справедливость». Этот фактор является биполярным; в нем честности, справедливости, терпимости, самокритичности, самоконтролю противопоставляются владение современными технологиями обучения и инновационность.

2-й фактор (11,8% суммарной дисперсии) содержит профессиональные ценности: педагогическое мастерство (0,708), продуктивность в педагогической работе (0,536), педагогическая рефлексия (0,540), ответственность (-0,704), требовательность (-0,660), дисциплинированность (-0,615). Этот фактор был проинтерпретирован нами как «Педагогическое мастерство». Биполярность данного фактора показывает, что чем больше учитель ориентирован на педагогическое мастерство, производительность в педагогической работе, педагогическую рефлексию, тем меньшее значение для него имеют требовательность, ответственность и дисциплинированность. Такая ситуация, по нашему мнению, является противоречивой, поскольку от ответственности, дисциплинированности учителя зависит его производительность в работе и педагогическое мастерство.

3-й фактор (8,9% суммарной дисперсии) включил в себя следующие профессиональные ценности: педагогическая эмпатия (0,674), коммуникативность (0,562), целеустремленность в работе (-0,649) и был интерпретирован нами как «Педагогическая эмпатия». Этот фактор также оказался биполярным, чем более значимы для учителя способность к педагогической эмпатии, коммуникативности, тем менее важна целеустремленность в работе.

4-й фактор (7,1% суммарной дисперсии) содержит такие профессиональные ценности, как конкурентоспособность (0,625), независимость и смелость в отстаивании своего стиля и своей педагогической позиции (0,613); и он был интерпретирован нами как «Конкурентоспособность». Данный униполярный фактор отражает значимость для педагогов быть конкурентным, иметь свой стиль и педагогическую позицию и способность их отстаивать.

5-й фактор (6,5% суммарной дисперсии) содержит такие профессиональные ценности, как знание детской психологии (0,619), этичность и педагогический такт (0,592); он был интерпретирован как «Понимание ребенка». Данный фактор также является униполярным. В нем определяется значимость для учителей

возможности понять ребенка, не обидеть его, этичность педагогического общения.

6-й фактор (5,4% суммарной дисперсии) содержит такие ценности, как знание своего предмета (0,607), чувство юмора (0,570); он был интерпретирован как «Знание своего предмета». Данный фактор также является униполярным, отражающий значимость хорошего владения своим предметом и чувство юмора.

7-й фактор (4,8% суммарной дисперсии) содержит такие профессиональные ценности, как эмоциональная уравновешенность (0,601) и инициативность (-0,529); он был интерпретирован как «Эмоциональная уравновешенность». Этот биполярный фактор указывает на значимость для учителей эмоциональной уравновешенности, то есть контролируемой эмоциональности, эмоциональной сдержанности в работе с детьми в противовес проявлению инициативы.

Далее был осуществлен кластерный анализ, который позволил выделить типы учителей в соответствии с направленностью их профессиональных ценностных ориентаций. В результате кластерного анализа выделены пять кластеров (типов) учителей. При этом каждый тип учителей по направленности их ценностно-профессиональной сферы имеет как положительные черты, так и отрицательные тенденции в контексте их профессионального развития.

Первый кластер с гуманистической направленностью профессиональных ценностных ориентаций составили учителя (25,0%), для которых наиболее важны доброта, гуманность, духовность, любовь к детям, любовь к родному краю и существенно меньшее значение имеет престиж педагогического труда. Представителей данной группы можно охарактеризовать как педагогов-гуманистов и определить как «Гуманисты».

Направленность профессиональных ценностных ориентаций учителей данного типа соответствуют требованиям современной гуманистической образовательной парадигмы. Вместе с тем, у педагогов данного типа не проявляется направленность на собственное профессиональное развитие.

Второй кластер с направленностью профессиональных ценностных ориентаций на занятие любимым делом составили учителя (19,0%), для которых большое значение имеет любовь к педагогическому труду, увлеченность своим предметом, занятие любимым делом.

Представителей данной группы можно определить, как «Увлеченные любимым делом». У учителей этого типа наблюдается ориентация на сам процесс педагогической деятельности и преподавание своего предмета, при отсутствии направленности на профессиональное продвижение, развитие и совершенствование.

Третий кластер с направленностью профессиональных ценностных ориентаций на педагогическое мастерство и знание своего предмета (16,8%) составили учителя, для которых наиболее важными являются их педагогическое мастерство, продуктивность в педагогической работе, педагогическая рефлексия, знание своего предмета. Учителей этой группы можно охарактеризовать как таких, которые стремятся в профессиональной деятельности передать детям знания по своему предмету, используя для этого свое педагогическое мастерство; для них результативность их деятельности определяется предметными знаниями учащихся. Представителей данной группы можно определить, как «Педагогические мастера». Учителя этого типа, очевидно, ориентированы на свое профессиональное развитие и продуктивность в профессиональной деятельности. Однако, в последней явно снижена ориентация на личность ребенка.

Четвертый кластер с направленностью профессиональных ценностных ориентаций на конкуренцию (22,5%) составили учителя, для которых важно быть конкурентными, профессионально компетентными и активными, смело и независимо отстаивать свой стиль и свою педагогическую позицию. Представителей данной группы можно определить как «Конкурентные». У учителей этого типа также проявляется существенная направленность на активность и профессиональную компетентность, что напрямую реализуется через профессиональное развитие. Вызывает настороженность ориентация быть конкурентными и иметь свою собственную педагогическую позицию. Нередко, на практике, это оборачивается конфликтностью и отрицанием мнения и позиции коллег. Человек большую часть своих усилий затрачивает на «борьбу», нежели на собственное профессиональное развитие.

Пятый кластер с направленностью профессиональных ценностных ориентаций на взаимопонимание (16,8%) составили учителя, для которых значимы эмоциональная уравновешенность, знание психологии ребенка, этичность и педагогический такт.

Педагогов данной группы характеризует стремление контролировать свои эмоции, проявлять эмоциональную уравновешенность и сдержанность, понять ребенка и тактично общаться с ним. Представителей данной группы можно определить, как «Сдержанные и тактичные». Направленность на понимание ребенка, безусловно, позитивна. При этом, у учителей данного типа слабо выражена ориентация на собственное профессиональное развитие.

Таким образом, факторный и кластерный анализ профессиональных ценностей учителей

позволил выделить плеяды направленности их профессиональных ценностей. На основании чего определены следующие типы педагогов по ориентированности их ценностно-профессиональной сферы: «гуманисты», «увлеченные любимым делом», «педагогические мастера», «конкурентные», «сдержанные и тактичные». Результаты исследования намечают актуальные направления профессионального развития учителей, которые, на наш взгляд, возможно осуществить в системе повышения квалификации средствами спецкурса и специализированного тренинга.

Литература:

1. Абдалина Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Абдалина Лариса Васильевна. - Тамбов, 2008. - 50 с.
2. Акмеология: учебник; под общ. ред. А.А. Деркача. - М.: РАГС, 2002. - 650 с.
3. Байлук В.В. Ценности профессиональной самореализации личности / В.В. Байлук // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 3. - С. 19-26.
4. Бурдакова О.П. Критерии и показатели профессионального развития педагогов / О.П. Бурдакова // Царскосельские чтения. - 2013. - № XVII. - С. 254-258.
5. Гербет О.И. Современное профессиональное образование и самоопределение педагога в его ценностях / О.И. Гербет, Н.В. Колпакова // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 6(55). - С. 187-189.
6. Козлова Н.В. Личностно-профессиональное становление: психолого-акмеологический подход / Н.В. Козлова. - Томск: Изд-во ТПУ. - 2007. - 201 с.
7. Кольчева З.И. Гуманитарные ценности профессиональной деятельности педагога / З.И. Кольчева // Вестник ТОГИРРО. - 2013. - № 3(27). - С. 69-70.
8. Коротаева Е.В. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации / Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. - 2012. - № 3. - С. 11-15.
9. Лапп Е.А. Образование в новой системе ценностей [Электронный ресурс] / Е.А. Лапп // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2013. - Т.3. - С. 3341-3345. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53674.htm>
10. Печерская А.А. Профессиональные ценности педагогов: проблема содержания / А.А. Печерская // Проблемы современного педагогического образования. - 2015. - Вып. 49. - Ч. 1. - С. 412-418.
11. Поданева Т.В. Значение системы ценностей в профессиональном становлении педагога / Т.В. Поданева // Среднее профессиональное образование. - 2008. - № 3. - С. 83-86.
12. Рыжова Н.И. Актуальность аксиологизации профессиональной подготовки современных специалистов в условиях трансформации ценностей / Н.И. Рыжова, Н.И. Башмакова, О.Н. Громова // Наука и школа. - 2016. - № 1. - С. 37-46.

Сведения об авторе:

Печерская Анна Алексеевна (г. Симферополь, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Крымского республиканского института постдипломного педагогического образования; e-mail: pecherska.crimea@mail.ru

Data about the author:

A. Pecherskaya (Simferopol, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of Psychology and Pedagogy, Crimean Republican Institute of Postgraduate Pedagogical Education, e-mail: pecherska.crimea@mail.ru

МОДЕЛЬ «ЗОНЫ АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ» СУБЪЕКТА ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

Ю.В. Варданян, О.С. Валуев¹

¹*Исследование проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации по заданию № 2014/356 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», проект «Психологическая безопасность как фактор развития и реализации профессиональной стратегии личности» (код проекта 2041)*

Аннотация. В статье человек рассмотрен как субъект творчества в психолого-педагогической логике конструирования индивидуальных профессиональных стратегий. В ходе анализа научных источников уточнена психолого-педагогическая сущность субъекта творчества в контексте антропогенеза. Представлена и теоретически обоснована психолого-педагогическая модель «зоны актуального развития» субъекта творчества. Выделены и описаны ее уровни, компоненты и структурно-функциональные связи между ними.

Ключевые слова: субъект творчества, профессиональная стратегия, зона актуального развития, самоорганизация, самопознание, самореализация, саморегуляция, самопреобразование, самоосуществление, самоориентация.

MODEL OF “ZONE OF CURRENT DEVELOPMENT” OF SUBJECT OF CREATIVITY IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL STRATEGIES DESIGNING

Yu. Vardanyan, O. Valuev

Abstract. In the article a person is considered as a subject of creativity in a psycho-pedagogical sense of personal professional strategies designing. Analyzing theoretically the scientific sources the authors clarify the psycho-pedagogical essence of a subject of creativity in the anthropogenesis context. Psycho-pedagogical model of “zone of current development” of a subject of creativity is presented and theoretically substantiated. Its levels, components, and structurally functional connections between them are identified and described.

Keywords: subject of creativity, professional strategy, zone of current development, self-organization, self-knowledge, self-realization, self-regulation, self-transformation, self-implementation, self-orientation.

Мировая инновационная гонка привела к снижению интереса к «человеческому в человеке» [13], ценностно-смысловым подменам в профессиональной и личной жизни. Технологический взлёт обернулся личностным падением. «Фактически возник и реально продолжит свое действие парадокс: в условиях дефицита кадров происходит повышение требований к их профессионализму, и этот императив времени усилится» [6, с.14]. Управление качеством выполнения человеком профессиональной деятельности становится основным показателем успешного будущего личности, государства и мира. Качество человеческого в профессиональном начинает определять качество профессионального в инновационном и, следовательно, глобальном развитии. Поэтому за качество человеческого в мире идёт серьёзная борьба, выражающаяся в известных социально-политических феноменах («утечке мозгов», фрилансерстве, поиске и отстаивании национальных идей и т.д.), военных и религиозных конфликтах, духовных поединках с самим собой и всем миром.

Исторически определённым полем битвы за профессиональное и личное будущее человека всегда становилось образование. В современной образовательной практике существуют и действуют разные пути выхода из сложившейся ситуации, направленные на разработку консервативно-традиционных стратегий [3]; компетентностно-ориентированное развитие современного профессионала [6]; аксиологическое насыщение образовательной среды [4]; совершенствование мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности [2]; создание технологий развития инновационного мышления будущих профессионалов [12], психолого-педагогическое преобразование человеческого потенциала [5], учет тенденций и рисков антропогенеза [13] и др.

С одной стороны, очевидной и понятной (кажется, идеальной) для внешнего наблюдателя является позиция, при которой профессиональная стратегия взрослого должна быть логичным продолжением индивидуальной образовательной траектории учащегося и

соотноситься с общей жизненной стратегией, определяя его успешное социально благополучное будущее. Тем самым, во-первых, обеспечивается преемственность детства и взрослости через преемственность образовательной и трудовой деятельности; во-вторых, повышается контроль за индивидуальными жизненными горизонтами через управление образовательными и профессиональными стратегиями личности; в-третьих, создаётся ореол успешного профессионального будущего для всех и каждого.

С другой стороны, внутренней и менее очевидной, остаётся личностная позиция человека, добивающегося возможности ежедневно выбирать и выстраивать собственную жизнь, осмысленно конструировать своё будущее, свою судьбу в глобальном мире, не отрицая успешность, а утверждая ее. Когда ключевым вызовом современности становится «движение общества к разнообразию» [1, с.7], профессиональное будущее не бывает единым для всех: существует множество профессиональных «будущих», множество уникальных жизненных миров, которые должны быть подкреплены разнообразием непрерывных образовательных практик. Профессиональная стратегия человека определяется сущностью человеческой жизни, его ценностно-смысловой системой, которые нуждаются в развитии и воспитании. В этом смысле профессиональная стратегия параллельна образовательной траектории, пропускает последнюю вперёд для обеспечения возможности конструирования новых миров. Это, во-первых, обеспечивает онтологический фундамент инновационного развития профессионала на этапе его подготовки; во-вторых, усиливает актуальность непрерывного образования как комплексной системы поддержки человека в профессии и жизни; в-третьих, открывает возможности для поиска самого себя. Конструирование профессиональных стратегий в мире жизненных миров человека становится интегральным творческим ресурсом образования. Только творческие ресурсы могут позволить реально взглянуть на любой временной императив, осознать его как временный, не способный выступить единственной детерминантой, а лишь очередной предпосылкой возможного будущего, преобразование которого – всегда дело личного выбора и ответственности, свободы человека, который становится субъектом творчества собственной жизни. М. Чиксентмихайи назвал его «трансцендентной личностью» [15], субъектно переживающей уникальность и

новизну происходящего, его неповторимость (что связано с эмоциональной креативностью); лично (свободно и ответственно) включающей себя в этот процесс творческого самоизменения, рефлексивной, открытой новому (лично креативной) [14]. Следовательно, субъект творчества выступает носителем преобразующего ценностно-смыслового напряжения, в котором человеку необходима особая жизненная устойчивость (жизнестойкость), толерантность к неопределенности.

Субъект творчества рассматривается нами в психолого-педагогической логике С.Л. Рубинштейна как «способ существования творчества» [11]. Это придает вопросам развития творчества экзистенциальный контекст, не упуская открытий отечественной психологии и педагогики, что позволяет реальному человеку работать с содержанием собственной жизни (событиями, переживаниями и т.д.) как творческим материалом, а возможности творческого заполнения жизненных сфер человека необычайно велики. Учитывая, что назначение человека в мире – в совершенствовании себя и мира [11], в субъекте творчества вырабатывается «мужество творить» [10] как лично-психологический инструмент самотрансцендирования личности, в котором происходит развитие ее высших (смысловых) сущностных (терминальных) сил, человеческих ресурсов (по Л.С. Выготскому – в «муках творчества»). Субъект творчества – это способ совершения акта творческой самостоятельности человека [11], развивающей человеческий потенциал [5]. Развивая идеи культурно-исторического подхода Л.С. Выготского о «совершении» мысли в слове [7], В.П. Зинченко писал, что «мысль не помещается в слове; мысль и слово оказываются с самого начала вовсе не скроенными по одному образу...» [9, с.387]. В этом есть два принципиально важных момента: 1) совершение мысли предполагает ее экзистенциальное соприкосновение с жизнью (воплощение) в формате человеческого слова, где последнее выступает носителем мысли (и смысла) в мире; 2) выражением мысли выступает слово, как ее «свершитель». Отсюда можно по аналогии вывести, что личность совершается в субъекте. Значит, субъект творчества есть способ экзистенциального исполнения творческого начала человека в мире. Психолого-педагогической сущностью субъекта творчества является совершение акта творчества – антропогенетического акта, направленного на совершенствование творящего, его развитие и самореализацию. Следовательно, психолого-

педагогическая сущность здесь соотносится с антропогенетической, но полностью не совпадает с ней: вторая соприкасается с первой в творческом акте, вернее, акте творческой свободы, что и открывает возможности психолого-педагогического развития творческого начала. Таким образом, субъект творчества есть реальный способ существования творчества в реализации личной свободы поиска себя, в чем, безусловно, усматриваются глубокий личностный смысл, образовательный потенциал и психолого-педагогическое основание для конструирования профессиональных стратегий.

Возвращаясь к терминологии Л.С. Выготского, заметим, что развитие субъекта творчества предполагает определение его текущего и последующего состояний – зон актуального и ближайшего развития субъекта творчества. Л.С. Выготский назвал «уровнем актуального развития ребенка тот уровень, которого ребенок достиг в ходе своего развития, и который определяется с помощью задач, решаемых ребенком самостоятельно» [8, с.399]. Зона актуального развития субъекта творчества может быть модельно представлена в психолого-педагогическом смысле на двух уровнях: инструментальном и терминальном. Через субъекта творчество реализуется в жизни человека, его профессиональной деятельности и отношениях с другими людьми (инструментальный уровень) и выходит на новый уровень самобытия (терминальный уровень). Значит, зона актуального развития субъекта творчества характеризуется степенью интенсивности ценностно-смыслового напряжения между отдельными частями его сложно организованной структуры, взятыми в настоящий момент времени. Обратимся к каждому из них, исходя из структурно-функциональной логики. Инструментальный уровень субъекта творчества включает в себя:

1. Самопознавательный компонент, выражающийся в понимании субъектом творчества самого себя, своих действий, поступков и продуктов в пространстве и времени; выработке собственного отношения к новому, неизведанному, неопределенному для поиска и раскрытия в современном культурно-историческом поле ресурсов эффективной самореализации; трансформации последнего в образовательное (обучающее, воспитывающее, развивающее) пространство.

2. Самоорганизационный компонент, управляющий жизнестойкостью субъекта творчества в процессе его самореализации; интериоризирующий инновационные ресурсы

образовательного пространства (культурно-исторического поля) при обнаружении в них личностного потенциала саморазвития; экстериоризирующий сгенерированные на этой основе продукты творческой самодеятельности субъекта творчества.

3. Самореализационный компонент, раскрывающий эффективность (самоэффективность) существования субъекта творчества на основании ценностно-смысловой реализации личностного потенциала в жизни; помогающий осмыслить диапазон внутренней и внешней свободы творчества, самоопределяя личностный потенциал в контексте инновационных ресурсов и жизненных сфер человека; задающий перспективы трансцендирования субъекта творчества в образовательном пространстве и времени.

4. Саморегуляционный компонент, отвечающий за преимущественно аксиологическое упорядочивание созидательной активности субъекта творчества в процессе его самореализации; осуществляющий постоянство самопреобразования субъекта творчества в эффективном распознавании и переживании им новизны; открывающий инновационные ресурсы для саморазвития и самосовершенствования человека.

Все перечисленные компоненты взаимосвязаны. Самопознавательный и саморегуляционный компоненты параллельно и последовательно обеспечивают действие самоорганизационного и самореализационного компонентов, действие которых, в свою очередь, реализует основную творческую работу на инструментальном уровне. Этот уровень задается самоопределением человека как субъекта творчества, точнее, как субъекта в творчестве, т.е. определением человеком себя в творческом контексте и, наоборот, определением себя творческим контекстом. Тем самым, самоопределение человека как субъекта творчества может привести на рассматриваемом уровне к активизации любого из перечисленных компонентов, который, в свою очередь, активирует остальные. Выстраиваемая траектория творческого движения свободно задается самим человеком и может быть прервана в любой момент. Таким образом, инструментальный уровень субъекта творчества в определенном смысле подчинен более высокому терминальному уровню, продолжая оставаться самостоятельно значимым во всех процессах, обеспечивающих существование субъекта творчества в мире, будучи включенным в систему переходов между уровнями, и потому творческое исполнение действия имеет

инструментальный характер.

Терминальный уровень субъекта творчества, представляющий собой сложно организованную целостность ценностно-смысловой полноты творчества и жизни человека, включает в себя:

1. Самопреобразующий компонент, характеризующийся изменением ценностно-смыслового содержания субъекта творчества во внутреннем плане бытия в творческом акте; субъективным самопереживанием (самодистанцированием, в котором смысловая суть человека интимно и стыдливо отдалается от ее производных); объективным самообретением (самотрансцендированием, в котором человек дан сам себе) и целостным самопринятием (самоотождествлением в многообразии форм) субъекта творчества человеком, творчества человека субъектом, человека субъектом творчества и творчества субъекта человеком.

2. Самоосуществляющий компонент, запускающий воплощение ценностно-смыслового содержания субъекта творчества во внешнем плане бытия; творческое самораскрытие свободы человека быть самим собой в реальном пространстве и времени жизни (субъект творчества как субъект свободы); субъективное самопереживание субъектом творчества себя как творящегося (т.е. самоизменяющегося в творческом акте); самообретение человеком себя как творящего (субъекта творчества, который открывает, открывает новые ценности и смыслы) и творимого (субъекта творчества, в котором совершаются, претворяются новые ценности и смыслы); целостным самопринятием (творящегося между отворяемым и претворяемым) как ответственным исполнением себя (и своей жизни) в творчестве.

3. Самоориентирующий компонент, организующий внутреннюю аксиологическую целостность в иерархическом единстве ценностей личности, ее ценностный стержень, позволяющий человеку оставаться самим собой в любой жизненной ситуации (благодаря ценностно-смысловой связи и возможностям переходов между ценностью и смыслом); открывающий новые значимости вне временного контекста, позволяющий самосохраняться как субъекту творчества и человеку в пространстве и времени своего бытия, творческом «миге» (не терять себя, свою целостность в творчестве); способствующий самопродолжению как человеку и субъекту творчества во взаимодействии с другими (благодаря реализации ценностей и исполнению смыслами).

Творческая работа производится на

терминальном уровне в динамической системе усиления и ослабления ценностно-смыслового напряжения в описанных компонентах. Так, самопреобразующий компонент субъекта творчества включен в работу с самим творцом, сохраняя его целостность, или, как писал В.П. Зинченко, «метаформу» в творчестве [9], которая затем получает новое бытие в содержании самоосуществляющего компонента, служащего, во-первых, для свободного внеутилитарного осуществления человеком самого себя в творчестве; во-вторых, для ответственного воплощения ценностно-смыслового содержания творчества субъектом в объекте. Самопреобразование совершает творчество в человеке, а самоосуществление – человека в творчестве. Самоориентирующий компонент содержательно обрабатывается в самопреобразующем и оформляется в самоосуществляющем компонентах, выступая базовым условием обеспечения творческой работы последних на терминальном уровне. Конечно, аксиологическая целостность позволяет произвести внутреннее сальтаторное творческое движение, минуя самопреобразующий компонент, что приводит к самореализации уже существующей (наличной) ценности вне ценностно-смыслового перехода. Такое движение выступает внутренним регулятором целостности и автономности терминального уровня субъекта творчества и позволяет проверять действием возможности воплощения ценностей и смыслов при переходе на инструментальный уровень. Таким образом, все компоненты терминального уровня субъекта творчества взаимосвязаны, тем самым обеспечивается возможность их синхронизации в творческом акте, который, в свою очередь, пронизывает и интегрирует уровни субъекта творчества.

Инструментальные (самореализация, саморегуляция, самопознание, самоорганизация) и терминальные (самопреобразование, самоосуществление, самоориентация) компоненты объединяются в субъекте творчества, позволяя не только автономно производить творческую работу на обоих уровнях, но, интегрируя ценностно-смысловое напряжение, управлять творческим процессом и конструированием профессиональных стратегий человека. Так модельно представляется зона актуального развития субъекта творчества в психолого-педагогическом смысле. Значит, творчество можно рассматривать не отдельно на каждом из уровней своего субъекта, а только в их соединении, в переходе между ними, что и несет название творческого акта. В

экзистенциальном исполнении творческого акта воплощается творческий потенциал человека, происходит самогенерирование и саморазряжение субъекта творчества, накопление и снятие ценностно-смыслового напряжения. Таким образом, человек как субъект творчества генерирует ценностно-смысловую реальность себя и мира. Творчество совершается в субъекте как человеке и человеке как субъекте. Совершение субъектом творческого акта позволяет размышлять о совершенствовании (и самосовершенствовании) в субъективном и объективном пространстве и времени на основании выделения на терминальном и инструментальном уровнях субъекта творчества параметров его изучения и развития, определяющих ключевые психолого-педагогические ориентиры образования человека и конструирования профессиональных стратегий его жизни.

Будущее человека не может быть только профессиональным, семейным, образовательным или каким-то ещё в отдельности. Фрагментация будущего есть фрагментация человеческой жизни. Фрагментированное будущее не продуктивно: оно не учитывает широкий контекст ещё не организованной деятельности, не выстроенных общественных отношений, многообразия возможных, но ещё не сложившихся обстоятельств и жизненных ситуаций. Будущее человека может быть построено лишь как целостное, но приложимое к отдельным видам деятельности, будущее. Следовательно, не только профессиональная стратегия, а множество жизненных миров человека

находятся в поиске себя и своего места в мире. В этом отношении субъект творчества выстраивает образ своего будущего, образ себя, закладывая основания судьбы и свободы бытия самим собой. Так начинают разыгрываться реальные (профессиональные, образовательные, семейные, досуговые и т.д.) сюжеты личной драмы на сцене жизни. Стратегия бытия самим собой в профессии, семье, мире есть стратегия конструирования личного будущего, стратегия жизни и творчества. Образование себя как непрерывный процесс изменения личного настоящего и будущего «ведёт за собой» [8] конструирование профессиональных стратегий жизни.

Обоснованная модель зоны актуального развития субъекта творчества позволяет рассматривать его в психолого-педагогическом контексте, являясь фундаментом для определения духовно-творческих горизонтов и ориентиров развития человека в творческом акте, что, само по себе, становится основанием особого понимания антропогенеза в эпоху неопределенности. Это открывает широкие возможности проектирования (и самопроектирования) зон ближайшего развития человеческого потенциала в образовательном пространстве, разработки психодиагностических и развивающих комплексов исследования и преобразования человека как субъекта творчества, способствующих активизации человеческих ресурсов, их эффективного применения в образовании, профессиональной и личной жизни, конструировании осмысленного будущего человека и мира.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования / А.Г. Асмолов // Образовательная панорама. - 2016. - № 1(5). - С. 6-8.
2. Асхадуллина Н.Н. Мотивационная готовность учителей к инновационной деятельности как условие снижения рисков в процессе внедрения педагогических новшеств / Н.Н. Асхадуллина // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 4. - С. 268-270.
3. Богуславский М.В. Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования / М.В. Богуславский // Гуманитарные науки и образование. - 2016. - № 1. - С. 17-21.
4. Валиев И.Н. Ценностная составляющая образовательной среды / И.Н. Валиев // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6. - С. 490-495.
5. Варданян Ю.В. Развитие креативности в тренинговой группе как

- инновационная основа преобразования человеческого потенциала / Ю.В. Варданян, О.С. Валуев // В мире научных открытий. - 2014. - № 11.1(59). - С. 601-615.
6. Варданян Ю.В. Компетентностно-ориентированные интегрированные задания в контексте развития профессионализма магистрантов / Ю.В. Варданян, С.В. Сергунина // Гуманитарные науки и образование. - 2015. - № 1(21). - С. 13-18.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - М.: Хранитель, 2008. - 668 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
9. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. - М.: Языки славянских культур, 2010. - 592 с.
10. Мэй Р. Мужество творить / Р. Мэй. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2012. - 160 с.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л.

Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2012. - 224 с.

12. Савинова Т.В. Тренинг как технология развития инновационного мышления студентов / Т.В. Савинова, Г.В. Пильщикова // Гуманитарные науки и образование. - 2015. - № 4(24). - С. 87-90.

13. Слободчиков В.И. Психологическая антропология и современное образование / В.И. Слободчиков // Педагогическое образование и наука.

- 2014. - № 3. - С. 112-116.

14. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам; под ред. Д.В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2011. - 736с.

15. Чиксентмихайи М. Эволюция личности / М. Чиксентмихайи; пер. с англ. - М.: Альпина нон-фикшн, 2013. - 420с.

Сведения об авторах:

Варданын Юлия Владимировна (г. Саранск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: julia_vardanyan@mail.ru

Валуев Олег Сергеевич (г. Саранск, Россия), аспирант, ассистент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», e-mail: o.valuev@yandex.ru

Data about the authors:

Yu. Vardanyan (Saransk, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, e-mail: julia_vardanyan@mail.ru

O. Valuev (Saransk, Russia), Postgraduate Student, Assistant of the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, e-mail: o.valuev@yandex.ru



ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

А.Н. Колпакова

Аннотация. В статье приводятся результаты экспериментального исследования, отражающего актуальность рассматриваемой проблемы. Исследуется динамика развития мотивации к самоактуализации у учащихся разного возраста с помощью цветового теста Люшера. Приводятся данные выборки, доказывающие необходимость развития мотивации к самоактуализации, начиная с подросткового возраста. Прослеживается связь между возрастом учащихся, уровнем их эмоционального благополучия и уровнем энергии к деятельности.

Ключевые слова: самоактуализация, эмоции, стресс, личность, настроение, развитие.

STUDYING OF EMOTIONAL WELLBEING OF STUDENTS IN A PROCESS OF SELF ACTUALIZATION'S DEVELOPMENT

A. Kolpakova

Abstract. The results of the experimental study reflecting relevance of the considering problem are given in the article. Dynamics of the development of motivation to a self-actualization of students of different age by color test of Lusher is investigated. These selections proving the need of the development of motivation to self-updating since adolescence are given. Communication between students' age, level of emotional wellbeing and level of energy to activity is traced.

Keywords: self-actualization, emotions, stress, personality, mood, development.

Стрессоустойчивость, как показатель адаптивности современной личности, способной к самоактуализации, рассматривался многими авторами в различных вариациях конкретизации этого понятия (Л.И. Божович, А.А. Коренев, С.А. Козлов, В.В. Аршинова, С.А. Шувалова, Е.М. Семенова, И.И. Е.В. Василенко и т.д.). Стрессоустойчивость как способность к адаптации является одним из важнейших показателей готовности ребенка как к школьному обучению при поступлении в школу [5], так и к успешному преодолению трудностей в целом, сопровождающих каждую личность на протяжении всей жизни. Принято выделять три сферы адаптации, частичное или полное изменение которых провоцирует адаптационные перестройки: адаптация к изменениям общих условий жизнедеятельности; адаптация к новой социальной сфере; адаптация к изменившейся сфере деятельности. Для положительной адаптации стрессовых состояний важно знать энергетические возможности личности и общий эмоциональный фон, способствующий или препятствующий стремлению к самоактуализации.

В качестве изучения модификации мотивов к самоактуализации и их характеристик в процессе возрастных изменений нами рассматривались показатели суммарного отклонения от аутогенной нормы и вегетативный коэффициент с помощью

8-ми цветового теста Люшера [1]. Задания теста заключаются в ранжировании 8 цветowych карточек. Процедура ранжирования цветowych карточек (от самого приятного цвета до самого неприятного) позволяет рассчитать показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) и вегетативный коэффициент (ВК). Преобладание плохого настроения не является категорическим отрицанием стремления к самоактуализации, но свидетельствует о том, что респондент остро нуждается в поддержке. Необходимо понять причины выявленного состояния и попытаться изменить окружающую среду, негативно влияющую на учащегося и способствующую его невротизации. Известно, что в состоянии хронического переутомления не могут полноценно функционировать память, внимание, мышление; нарушается адекватность реагирования; снижается способность к самоуправлению. Все это, естественно, отрицательно сказывается на учебных и социальных успехах. Но чем больше времени человек начинает уделять учебе и работе и меньше - отдыху, тем плачевнее бывают общие результаты: к проблемам с успешностью в основной деятельности добавляется и потеря здоровья. В такой ситуации человек меньше всего думает о самоактуализации, скорее речь будет идти о выживаемости. При хроническом

переутомлении в первую очередь требуется снижение нагрузок.

Рассмотрим результаты исследования поставленной проблемы в студенческой аудитории. В исследовании приняли участие студенты – будущие педагоги 2 курса (средний возраст 19 лет); 3 курса (средний возраст 20 лет) и 3 курса заочного отделений (средний возраст 32 года) Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Результаты исследования уровней настроения и энергии учащихся 2 курса демонстрируют, что эмоциональное благополучие респондентов не подвергается сомнению. 80% студентов показали, что поводов для беспокойства нет, а адаптационные процессы работают на развитие. В группе нет студентов, результаты которых показали бы преобладание отрицательных эмоций. Вегетативный коэффициент (ВК)

характеризует энергетический баланс организма: способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии. У 40% испытуемых преобладает оптимальная работоспособность, которая характеризуется бодростью, отсутствием усталости, здоровой активностью и готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют возможностям, а образ жизни позволяет полностью восстанавливать затраченную энергию. У 20% испытуемых обнаружено компенсируемое состояние усталости, то есть восстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. В этом случае необходимо пересмотреть рабочий ритм студента для его полного восстановления. Подробно описание с численными показателями исследования студентов 2 курса представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. - Результаты тестирования учащихся 2 курса НовГУ

№	СО (настроение) (суммарное отклонение от нормы)	зона	ВК (вегетативный коэффициент) (энергия)	зона
1	5	4 (хороший уровень)	1	4 (хороший уровень)
2	14	3 (средний уровень, норма)	0,9	3 (средний уровень, норма)
3	16	3 (средний уровень, норма)	1	4 (хороший уровень)
4	8	4 (хороший уровень)	1,6	4 (хороший уровень)
5	10	3 (средний уровень, норма)	0,4	2 (слабый уровень, субнорма)
6	7	4 (хороший уровень)	0,51	3 (средний уровень, норма)
7	0	4 (хороший уровень)	1,3	4 (хороший уровень)
8	5	4 (хороший уровень)	2	5 (высокий уровень)
9	2	4 (хороший уровень)	2	5 (высокий уровень)
10	15	3 (средний уровень, норма)	0,4	2 (слабый уровень, субнорма)

Таблица 2. - Обобщающие результаты исследования студентов 2 курса

Настроение\чел	Показатели в %	Энергия\чел	Показатели в %
Слабый - 0	0	Слабый - 2	20
Средний - 4	40	Средний - 2	20
Хороший - 6	60	Хороший - 4	40
		Высокий - 2	20

Анализируя полученные результаты, представленные в таблицах, необходимо заметить, что среди респондентов возрастной категории 18 - 19 лет 20% студенты с преобладанием положительных эмоций, что говорит о том, что они всегда настроены оптимистично и переживают состояние счастья. 20% студентов, результаты исследования которых говорят о стабильно низкой работоспособности и хроническом переутомлении. 20% склонны к перевозбуждению, показывающему деятельность респондента на грани своих возможностей, что приводит к быстрому истощению. Все это в целом делает работу над развитием

самоактуализирующейся личности несколько затрудненной, т.к. неверие в свои силы и отсутствие предвосхищения положительного результата основной (профессиональной) деятельности у 40% учащихся снижает ее эффективность и законченность, занижают планку поставленных задач и притязаний. Рассмотрим результаты исследования учащихся 3 курса. Как видно из таблицы 3 среди студентов данной группы нет тех, кто находится под активным влиянием отрицательных эмоций. Более половины группы (54%) испытывают положительные эмоции, готовы к разнообразной деятельности и позитивно настроены на результат. 45% респондентов показали норму в

эмоциональном состоянии, что говорит о положительном отношении к происходящему и адаптивности в стрессовых ситуациях. Энергетические показатели тоже оптимистичны. Так 45% испытуемых показали оптимальную работоспособность, способствующую активному выполнению деятельности с интересом и положительным завершением. Студенты активны, готовы к энергозатратам, и их образ жизни способствует полному восстановлению

затраченной энергии. Однако 27% респондентов испытывают состояние компенсируемой усталости, а 18,2% - хроническое переутомление и истощение, что говорит о низкой работоспособности и таких перегрузках, которые не могут компенсировать слабые перерывы в нагрузке, что обостряется соматической ослабленностью и склонностью к хроническим заболеваниям.

Таблица 3. - Обобщающие результаты исследования студентов 3 курса

Настроение\чел	Показатели в %	Энергия\чел	Показатели в %
Слабый - 0	0	Слабый - 2	18,2
Средний - 5	45,4	Средний - 3	27,2
Хороший - 6	54,5	Хороший - 5	45,4
		Высокий - 1	9,2

Таблица 4. - Результаты тестирования учащихся 3 курса НовГУ

№	СО (настроение) (суммарное отклонение от нормы)	зона	ВК (вегетативный коэффициент) (энергия)	зона
1	7	4 (хороший уровень)	1,7	4 (хороший уровень)
2	14	3 (средний уровень, норма)	0,8	3 (средний уровень, норма)
3	16	3 (средний уровень, норма)	0,61	3 (средний уровень, норма)
4	2	4 (хороший уровень)	1,1	4 (хороший уровень)
5	6	4 (хороший уровень)	1	4 (хороший уровень)
6	4	4 (хороший уровень)	0	2 (слабый уровень, субнорма)
7	12	3 (средний уровень, норма)	0,5	2 (слабый уровень, субнорма)
8	6	4 (хороший уровень)	2	5 (высокий уровень)
9	10	3 (средний уровень, норма)	1	4 (хороший уровень)
10	17	3 (средний уровень, норма)	1	4 (хороший уровень)
11	3	4 (хороший уровень)	0,16	3 (средний уровень, норма)

В целом, показатели настроения находятся в пределах нормы, а энергетический баланс нарушен на момент исследования у 27,4% респондентов, что составляет третью часть испытуемых и обуславливается большими учебными нагрузками, нерациональным распорядком дня, конфликтами в группе и, возможно, некоторой неудовлетворенностью учебными успехами.

Результаты, полученные в группе студентов заочного отделения, показывают, что также как и в предыдущих группах большинство студентов (92%) имеют положительный эмоциональный фон, способствующий как преодолению стрессовых ситуаций, так и адаптационным процессам в целом. У 7,7% студентов доминируют плохое настроение и неприятные переживания, причину которые необходимо выяснить. Плохое настроение свидетельствует о нарушениях адаптационного процесса и о

наличии проблем, которых учащемуся не разрешить самостоятельно. 61,5% респондентов имеют хорошую работоспособность, однако почти 31% учащихся имеют компенсируемое состояние усталости и перевозбуждение, что отрицательно сказывается на способности личности к наиболее полному раскрытию своих возможностей и способностей. Более подробно результаты исследования учащихся заочного отделения представлены в таблицах 5 и 6. Обобщая материалы исследования, и соотнося их с результатами исследования школьников с помощью аналогичного теста, можно резюмировать, что наиболее высокие показатели по уровню преобладания положительных эмоций приходится на возраст 19 лет. Это время подъема оптимистичного взгляда на происходящее, когда все трудности кажутся преодолимыми и уверенность в собственных силах позволяет ставить высокую планку в достижении цели.

Таблица 5. - Результаты тестирования учащихся заочного отделения

№	СО (настроение) (суммарное отклонение от нормы)	зона	ВК (вегетативный коэффициент) (энергия)	зона
1	10	3 (средний уровень, норма)	1,4	4 (хороший уровень)
2	8	4 (хороший уровень)	1,5	4 (хороший уровень)
3	8	4 (хороший уровень)	1,5	4 (хороший уровень)
4	18	3(средний уровень, норма)	0,57	3 (средний уровень, норма)
5	14	3(средний уровень, норма)	0,6	3 (средний уровень, норма)
6	8	4 (хороший уровень)	2,1	5 (высокий уровень)
7	6	4 (хороший уровень)	1,7	4 (хороший уровень)
8	10	3(средний уровень, норма)	1,3	4 (хороший уровень)
9	18	3(средний уровень, норма)	0,53	3 (средний уровень, норма)
10	12	3(средний уровень, норма)	1,7	4 (хороший уровень)
11	20	2 слабый уровень (субнорма)	0,4	2 (слабый уровень, субнорма)
12	16	3(средний уровень, норма)	1,5	4 (хороший уровень)
13	14	3(средний уровень, норма)	1,8	4 (хороший уровень)

Таблица 6. - Обобщающие результаты исследования учащихся заочного отделения

Настроение\ чел	Показатели в %	Энергия\чел	Показатели в %
Слабый - 1	7,7	Слабый - 1	7,6
Средний - 8	61,5	Средний - 3	23,3
Хороший - 4	30,8	Хороший - 8	61,5
		Высокий - 1	7,6

Однако наибольшей работоспособности студенты добиваются к 25 годам, когда готовность к энергозатратам соответствует тем нагрузкам, которые сопровождают достижение поставленных в 19 лет целям. А образ жизни способствует полному восстановлению затраченной энергии. Однако к этому возрасту возможно некоторое снижение эмоционального фона и некоторой неуверенности, также как это проявляется в 13 - 14 лет. В этом же возрасте отмечено 23,6% учащихся с хроническим переутомлением, истощением и низкой работоспособностью – это наиболее высокий

показатель из всех категорий групп. Исследования Л.А. Китаева-Смыка показали, что нервно-психическое истощение приводит к глобальным сдвигам в функционировании всех систем организма. Переутомление и падение энергетики приводят к тому, что сильные внешние раздражители становятся непереносимыми, причем в разряд «сильных» переходят и те раздражители, которые раньше воспринимались как нормальные [3]. Подробно результаты сопоставления представлены в таблице 7.

Таблица 7. - Сводная таблица результатов

Показатели	Вегетативный коэффициент\Энергия				Настроение		
	Слабый	Средний	Хороший	Высокий	Слабый	Средний	Хороший
Возрастная категория респондентов							
13 - 14 лет	23,6%	17,6%	29,4%	29,4%	11,7%	41,1%	47,2%
18 - 19 лет	20%	20%	40%	20%	0%	40%	60%
19 - 20 лет	18,2%	27,2%	45,4%	9,2%	0%	45,4%	54,5%
25 - 32 лет	7,6%	23,3%	61,5%	7,6%	7,7%	61,5%	30,8%

В своей работе мы исходим из утверждения о том, что развитие второй фазы креативности, приходится на возраст 13 - 20 лет [2, с.523], как дополнение и альтернатива первичной, недифференцированной креативности (3 - 5 лет).

Этот период заканчивается отвержением подражания и переходом к оригинальному творчеству, что способствует возникновению творческой личности. Поэтому, необходимо в этом возрасте осуществлять эмоциональную

поддержку личности учащегося в его стремлении к самопроявлению и самореализации.

Таким образом, исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что ориентирование учащихся на самоактуализацию как образ жизни необходимо начинать с подросткового возраста. Это позволит не только вырастить личность, способную реализовать себя в любых условиях и любых социально-экономических формациях, но и способную справляться со стрессовыми сложными ситуациями, которые сопровождают человека на

всем жизненном пути. Актуальность данного вывода обусловлена необходимостью пересмотра системы подготовки современного педагога. Личность становится активным субъектом профессионального развития и личностного роста. Поэтому, чтобы соответствовать требованиям времени, студент, в процессе обучения должен не только приобрести знания, но и сформировать в себе потребность в самосовершенствовании, в овладении знаниями в течение всей своей активной жизнедеятельности [4].

Литература:

1. Драгунский В.В. Цветовой личностный тест: практическое пособие / В.В. Драгунский. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2005. – 448 с.

2. Ильин Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640с.

3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. - Москва: Наука, 1983. - С. 368.

4. Колпакова А.Н. Креативность и самоактуализация. Пути формирования в контексте личностного развития / А.Н. Колпакова. - Изд. LAMBERT Academic Publishing. - 2011. – 208 с.

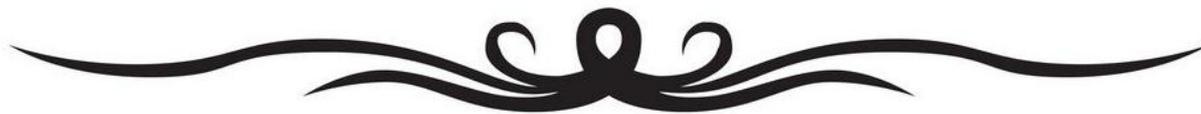
5. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. Л.А. Ясюкова. - СПб., «Речь», 2003.

Сведения об авторе:

Колпакова Анна Николаевна (г. Великий Новгород, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана факультета педагогического образования, искусств и технологий Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, докторант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Я. Мудрого, e-mail: a_n_kolpakova@mail.ru

Data about the author:

A. Kolpakova (Velikiy Novgorod, Russia), PhD in Psychology, assistant professor, Deputy Dean of faculty of pedagogy, art and technologies of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, doctoral of the department of professional pedagogical education and social management of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, e-mail: a_n_kolpakova@mail.ru



ВЛИЯНИЕ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ СНА И СНОВИДЕНИЙ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ

В.П. Смorchкова, С.А. Курганов

Аннотация. В статье рассмотрена особенность психической активности сна у студентов очной формы обучения; найдены точки соприкосновения обучения, возможности запоминать и воспроизводить информацию при различных особенностях сна и сновидений. В качестве доказательной базы представлены результаты эксперимента, отражающие особенности психической активности во сне у студентов очной формы обучения. Раскрыта особенность сопряжения таких дисциплин, как педагогика, психология и сомнология. Выявлены особенности, закономерности, символизм и динамика сновидений в контексте обучения и педагогической составляющей.

Ключевые слова: педагогика, сомнология, качество обучения, психическая активность во сне, сон, гигиена сна.

THE EFFECT OF DURATION OF SLEEP AND DREAM ON THE QUALITY OF EDUCATION

V. Smorchkova, S. Kurganov

Abstract. The article considers the peculiarity of mental activity sleep for students full-time students found common ground learning, ability to remember and reproduce information with different characteristics of sleep and dreams. Considered as evidence an experiment conducted with students of the University reflecting the characteristics of mental activity during sleep in students full-time tuition. Disclosed feature of the interfacing disciplines like pedagogy, psychology and sleep. Identification of the peculiarities and regularities of the dynamics of the symbolism of dreams in the context of the learning and teaching component.

Keywords: pedagogy, sleep, mental activity during sleep, training, sleep.

Повышение качества обучения – это одна из важнейших задач современного российского образования [13]. При рассмотрении качества обучения учитываются многие факторы, от которых зависит состояние и результативность самого процесса обучения. Однако, даже объединив все факторы в единое целое, зачастую конечный результат отличается от прогнозируемого, и возникает вопрос: «Что же стало основанием для изменения качества обучения в положительную или отрицательную сторону?». Мы постараемся обосновать для включения в педагогические критерии качества обучения такой фактор, как сон и сновидения.

В педагогической среде фактор сна и сновидений не рассматривается как основополагающий при обучении. В данной статье мы обоснуем и приведем примеры того, как влияют депривация сна и различная психическая активность во сне на качество обучения. Рассмотрим возможность проработки в период сна в сновидении учебного материала и выхода из трудных психологических и педагогических ситуаций посредством сновидений.

Проблемам сна в нашей стране уделяется

недостаточно внимания, несмотря на значительное число обществ сомнологов (на 2015 год их было зарегистрировано шесть) [14]. В педагогике эта проблема рассмотрена лишь на поверхностном уровне; нет четкого понимания зависимости обучения от продолжительности сна или наличия сновидений [9, с.510]. В настоящее время делаются первые шаги для осознания и решения данной проблематики (К.А. Газенкамф, Д.В. Дмитренко, Н.А. Шнайдер и др.).

Результаты проведенного нами исследования показали, что, несомненно, есть взаимосвязь продолжительности сна и качества обучения. Было выявлено, что продолжительность сна отличника в среднем на один час больше продолжительности сна обучающегося троечника и составляет около 9 часов [7, с.85]. Это позволяет говорить о том, что продолжительность сна, несомненно, влияет на возможность качественно воспринимать и усваивать знания, полученные в школе. Для наглядности, подтверждения и понимания изменения продолжительности сна с возрастом приведем график онтогенеза сна [12, с.608], (см. рис. 1).

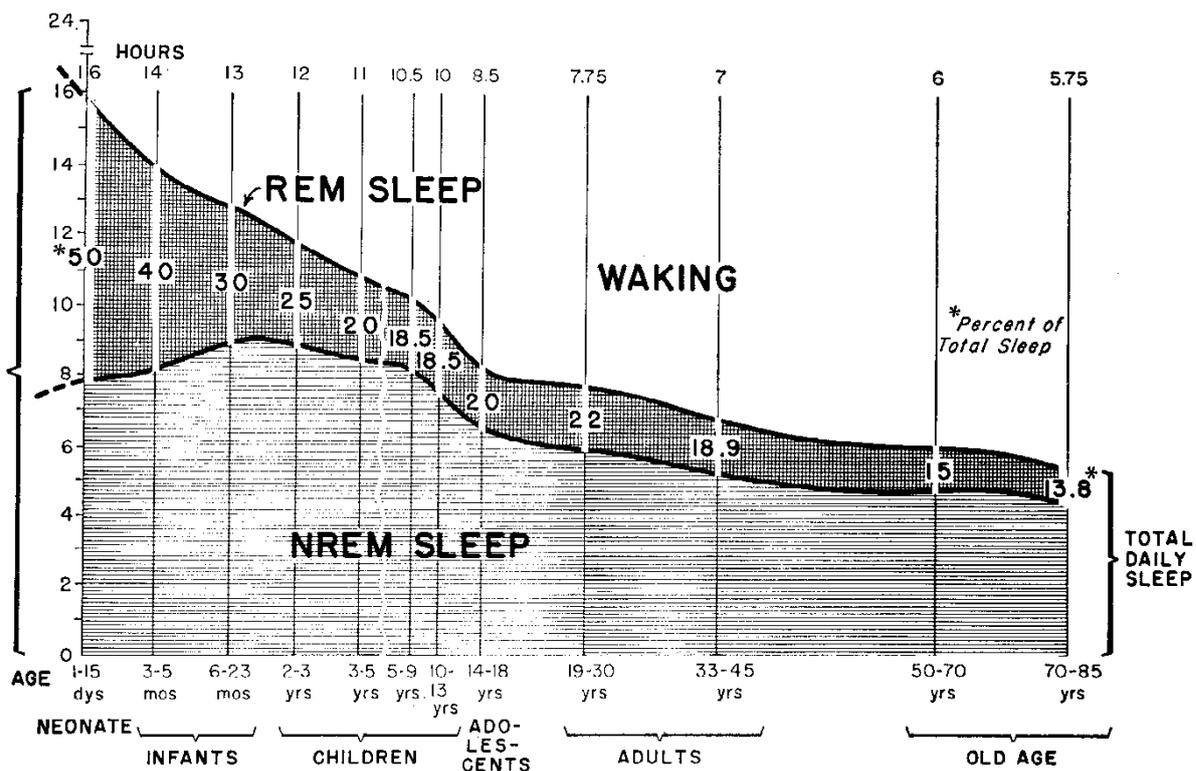


Рисунок 1. – Онтогенез сна

Данный график показывает, как по мере взросления меняется продолжительность сна человека, и какую часть сна будет занимать фаза с быстрыми движениями глаз, т.е. быстрый сон. Так, продолжительность сна новорожденного близка к постоянной, ребенок может просыпаться лишь на несколько часов, при этом и фаза БДГ так же увеличена по времени, и лишь к 14 – 15 годам сон ребенка становится похож на сон зрелого человека; продолжительность сна составляет около 8 часов; сон состоит из 5 – 6 сменяющихся циклов, а быстрая фаза сна продолжается около 2 часов.

В свою очередь, отечественный ученый, профессор Ковальзон В.М. в своей работе «Обучение и сон» констатирует тот факт, что при депривации на 36 часов декларативная память снижается на 40% [3, с.9], а дневной сон в течение одного или полутора часов вызывает улучшение процедурной памяти. Ученый делает вывод о том, что для успешного обучения новым навыкам нужно обязательно поспать, и не важно, днем или ночью [3, с.10].

Таким образом, есть основания утверждать, что продолжительность сна является одним из факторов, а возможно и ведущим в период обучения человека. Между тем, следует заметить, что если с депривацией и продолжительностью сна мы находим общие точки соприкосновения с педагогикой и психологией (что подтверждают эксперименты), то с психической активностью во сне (сновидениями) картина выглядит наиболее

туманно. Основной вопрос, который решить на сегодняшний момент весьма затруднительно, это то, что наличие сновидения мы можем отследить по ЭЭГ, но структуру, символизм и динамику сюжета сновидения возможно изучать только по рассказам сновидца. Имеется эксперимент, в котором исследовалась психическая активность во сне школьников [8, с.143]. Данный эксперимент продемонстрировал, что психическая активность во сне снижается по мере взросления и перехода из младших классов в старшие, однако в ходе эксперимента наблюдался резкий скачок количества сновидений в девятом классе. Подобный резкий всплеск психической активности может быть вызван препубертатным ростовым скачком, так как это период бурного полового созревания у девочек и его начала у юношей. В этом возрасте происходит резкое изменение функции эндокринных желез [10, с.68], что в совокупности может дать подобную концентрацию сновидений в период ночного сна у обучающихся девятого класса.

Результаты, полученные нами при проведении эксперимента среди студентов МГОУ очной формы обучения, говорят о том, что среднее количество сновидений у них за одну ночь было равно 0.7. Эти данные согласуются с результатами эксперимента в школе, так как они находятся в пределах и немного превышают данные о психической активности во сне учеников 10 классов. В ходе обработки результатов о психической активности во сне и

продолжительности сна у студентов было выявлено, что основной проблемой студентов является время, затраченное на дорогу от дома (общежития) до университета. Эта проблема развивает другую наиболее медицински обоснованную сложность - нарушение гигиены сна. Дорога крадет у студентов то время, которое они могли бы затратить на сон и на подсознательном уровне проработать полученный на занятиях учебный материал [6, с.96]. Это подтверждается тем, что во сне мы видим сновидения, а образный ряд сновидения формируется как результат опредмечивания внутренних психических и соматических процессов, внешних раздражителей для удовлетворения в впечатлениях, а также контроля и управления организмическими процессами с целью восстановления и поддержания психического и соматического гомеостаза [2, с.6]. В данном контексте психическая активность во сне у студентов и будет являться тем маячком учебно-педагогического катарсиса, который поможет в решении сложных ситуаций, возникающих в процессе обучения.

Каждый из нас, обучаясь в школе или ВУЗе, видел сны, в которых прорабатывал продолжение реального дня или доделывал то, что у него не получалось, или на что не хватало времени для исполнения задумки в реальности. Такая символичность сновидения, направленная в будущее, фиксируется, как правило, у школьников и студентов, когда им что-то не

удается или нет возможности успеть воспроизвести задуманное в реальности, и является показателем начала невротических расстройств [1, с.5]. По данным ВОЗ, постоянно увеличивается количество людей, страдающих расстройствами сна, что, в свою очередь, может привести к целому ряду проблем и снижению уровня жизни [5, с.30]. Поэтому следует считать недопустимым нарушением пренебрегать гигиеной сна в период обучения.

Ярким примером отсутствия понимания влияния сна на жизнь человека стал закон о переводе жизни россиян на летнее время, которое на два часа опережает поясное время, принятое в большинстве стран. Жизнь по новому времени зимой 2011 и 2012 годов вызвала массовый рост числа заболеваний; снижение успеваемости и здоровья детей; увеличение аварийности на транспорте и т.д., что привело к требованиям отмены этого закона [4, с.65]. Чтобы не повторять подобных ошибок, можно смело заявить, что, эффективный и достаточный сон – это самый дешевый, безопасный и приятный способ улучшения как психического, так и физиологического здоровья [11, с.13].

Все вышесказанное позволяет констатировать проблему гигиены сна и психической активности во сне у студентов, что, в свою очередь, требует иного подхода к распределению учебной нагрузки студентов и составлению расписания занятий.

Литература:

1. Авакумов С.В. Порядок обращения к воспоминаниям в сновидениях / С.В. Авакумов // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта». - 2007. - № 8. - С. 3-6.
2. Авакумов С.В. Психология сновидения / С.В. Авакумов // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта». - 2008. - № 5. - С. 3-7.
3. Ковальзон В.М. Обучение и сон / В.М. Ковальзон // Природа. Серия «Нейрофизиология». - 2009. - № 7. - С. 3-11.
4. Ковальзон В.М., Дорохов В.Б. По поводу нового исчисления времени / В.М. Ковальзон, В.Б. Дорохов // Природа. Серия «Хронобиология». - 2012. - № 7. - С. 65-67.
5. Корабельникова Е.А. Возможности коррекции инсомнии без применения снотворных препаратов / Е.А. Корабельникова // Эффективная фармакология. Серия «Неврология и психиатрия». Спецвыпуск «Сон и его расстройства». - 2013. - № 12. - С. 30-36.
6. Курганов С.А. Психологическая составляющая циклов сон-бодрствование у студентов очного отделения / С.А. Курганов // Новая наука:

проблемы и перспективы; Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (4 февраля 2016 г., г. Стерлитамак). - Ч.3. - Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016. - С. 95-98.

7. Курганов С.А. Влияние продолжительности сна на успеваемость старших школьников: сборник научных трудов / С.А. Курганов // Инновации в современной науке: Материалы X Международного осеннего симпозиума (29 ноября 2015 г.); научный ред. д.п.н., проф. С.П. Акутина. - М.: Издательство «Перо», 2015. - С. 83-85.

8. Курганов С.А. Сон, сновидение и обучение в школе, проводим параллели / С.А. Курганов // Новая наука: теоретический и практический взгляд; Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (14 декабря 2015 г., г. Стерлитамак). - Ч.2. - Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2015. - С. 142-144.

9. Курганов С.А., Сморгачева В.П. Константа сомнологии в парадигме педагогических наук / С.А. Курганов, В.П. Сморгачева // Профессионализм педагога: сущность содержание перспективы развития. - М.: МАНПО, 2016. - Часть 1. - С. 509-513.

10. Кучма В.Р. Гигиена детей и подростков: учебник / В.Р. Кучма. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. - 480 с.

11. Пигарев И.Н., Пигарева М.Л. Асинхронное развитие сна как вероятная причина снижения когнитивных функций и возникновения ряда патологических состояний, связанных с циклом «сон-бодрствование» / И.Н. Пигарев, М.Л. Пигарева // Эффективная фармакотерапия. Серия «Неврология и психиатрия». Спецвыпуск «Сон и его расстройства». - Ч. 2. - С. 6-14.

12. Roffwarg H.P., Muzio J.N., Dement W.C. Ontogenetic development of the human sleep-dream cycle [Электронный ресурс] // Science. 1966. - V. 152. - No.

3722. - P. 604-619. - Режим доступа: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>

13. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/documents/2690/file/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_\(Проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/documents/2690/file/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_(Проект).pdf)

14. История национального общества по сомнологии и медицине сна в документах [Электронный ресурс]. - Сайт отделения медицины сна Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова. - Режим доступа: <http://www.sleepmed.ru/NOSMS.htm>

Сведения об авторах:

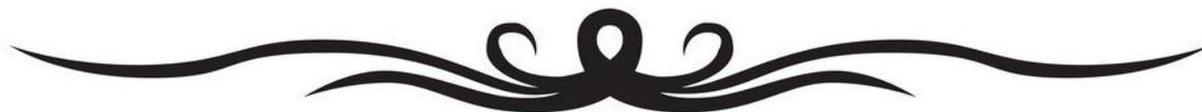
Сморчкова Валентина Петровна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета, e-mail: valenta-sm@rambler.ru

Курганов Сергей Александрович (г. Москва, Россия), инженер ГБОУ Школы № 2075 г. Москвы, член Российского общества исследователей сновидений, e-mail: kurganov.s@bk.ru

Data about the authors:

V. Smorchkova (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of General and Educational Psychology Moscow State Regional University, e-mail: valenta-sm@rambler.ru

S. Kurganov (Moscow, Russia), engineer of GBOU School № 2075 Moscow, member of the Russian society of researchers dreams, e-mail: kurganov.s@bk.ru



ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ПО АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ – СИРОТ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.М. Халимова, Е.А. Бабицкая, Л.А. Ворожцова, Е.С. Назмутдинова

Аннотация. В статье раскрыты особенности социально-педагогической адаптации детей-сирот в условиях колледжа. Проанализированы результаты проведенного эмпирического исследования на базе сельскохозяйственного колледжа ХГУ им Н.Ф. Катанова по выявлению проблемного поля адаптации обучающихся – сирот; представлены результаты диагностики реактивной и личностной тревожности, влияющей на их профессиональное, социальное и личностное становление.

Ключевые слова: социально-педагогическая адаптация, дети-сироты, колледж, детский дом.

IDENTIFY PROBLEM FIELD IN ADAPTATION OF TRAINING - ORPHANS IN THE SECONDARY EDUCATION

N. Halimova, E. Babitskya, L. Vorozhtsova, E. Nazmutdinova

Abstract. The article reveals the peculiarities of social and pedagogical adaptation of children-orphan in terms of College. We analyzed the results of the empirical research on the basis of the College of agriculture of KSU them F. Katanov to identify the problem field of adaptation of students – orphans; presented the results of diagnostics of reactive and personal anxiety that affects their professional, social and personal formation.

Keywords: social-pedagogical adaptation, college, orphan children.

Сегодня проблема адаптации выпускников детского дома одна из востребованных современной практикой и избираемой исследователями тема. Как правило, внимание ученых сосредоточено на влиянии различных форм депривации (эмоциональной, сенсорной, социальной) на формирование специфического типа развития личности воспитанника интернатного учреждения (А.М. Прихожан, Г.В. Семья) [6]. В других работах рассматриваются психологические (С.А. Беличева, А.А. Реан) [1;7], и социальные факторы, влияющие на процесс адаптации сироты к условиям социума (З.Г. Данилова, Т.С. Кичигина, Л.Е. Красавцева, М.С. Леонтьева, Н.М. Халимова) [2;3;4;5;8] и другие.

Вместе с тем остается мало изученным вопрос адаптации воспитанников - сирот в условиях среднего профессионального образования. Острота вопроса усугубляется тем, что обучающиеся - сироты занимают иждивенческую позицию по отношению к обществу – «Нам все обязаны и должны». С точки зрения такой позиции резко возрастает опасность их пассивности и маргинальности. Они продолжают подпитывать безработицу, правонарушения, наркоманию, инфекционные заболевания, порождают деструктивный характер общественных отношений [9].

Анализ сложившейся педагогической практики профессионального обучения детей-

сирот в колледжах Республики Хакасия позволил выделить следующие противоречия:

– между необходимостью адаптации детей-сирот в учреждениях среднего профессионального образования и неготовностью педагогической системы к осуществлению этого процесса;

– между требованиями к формированию профессиональных компетенций выпускников-сирот и недостаточной разработанностью основ социально-педагогической деятельности, обеспечивающей их профессиональное, социальное и личностное становление.

В рамках гранта РГНФ 2016г. нами проводится научное исследование по адаптации обучающихся – сирот в колледжах ХГУ им. Н.Ф. Катанова г. Абакана Республики Хакасия: колледже педагогического образования, информатики и права; медицинского колледжа медико-психолого-социального института; сельскохозяйственного колледжа сельскохозяйственного института; музыкального колледжа института искусств. Целью первого этапа исследования явились выявление проблемного поля адаптации обучающихся - сирот в условиях среднего профессионального образования; определение диагностики реактивной и личностной тревожности, влияющей на их профессиональное, социальное и личностное становление.

Анализ теоретических источников, проведенный в теоретической части настоящего исследования, показал, что большинство студентов, относящихся к группе «социального сиротства», имеют особенности в чертах характера и поведения, среди которых наиболее часто встречаются: отсутствие коммуникативных навыков, умения строить отношения с окружающими; эмоциональная незрелость, несформированность эмпатии, деформация чувства собственного достоинства; узость кругозора; нежелание учиться; выбирать и осваивать профессию [9].

В данной статье представлены результаты диагностики уровня первичной адаптации обучающихся-сирот в сравнении со студентами из кровных семей в условиях сельскохозяйственного колледжа ХГУ им. Н.Ф. Катанова по следующим методикам [10]:

— для изучения уровня социальной адаптированности была использована шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда (версия Т.В. Снегиревой);

— для определения уровня тревожности использовалась методика Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина;

— для оценки уровня социальной адаптации использовалась модифицированная анкета, составленная преподавателями предметно-цикловой комиссии социально-психологических дисциплин.

Анализ полученных нами данных по шкале социально-психологической адаптированности показал, что адаптированность студентов, относящихся к категории «дети-сироты», прибывших из детских домов, ниже адаптированности студентов, воспитывающихся в кровных семьях. Показатели по приятию других людей высокие, это говорит о низком уровне конфликтности данной категории студентов.

Эмоциональная комфортность у студентов-сирот чуть ниже средней, что говорит о необходимости обратить особое внимание на качество процесса адаптации студентов данной категории в колледже.

Стремление к доминированию по результатам проведенной методики невысокое. В данном случае можно говорить о том, что все показатели входят в норму; какие-либо отклонения отсутствуют.

Анализ результатов диагностики реактивной тревожности показал следующее:

Студенты, воспитывающиеся в кровных семьях:

— 50% студентов данной категории, имеет высокий уровень тревожности, что характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность может вызвать нарушение внимания, иногда даже нарушение тонкой координации;

— 40% имеют умеренную реактивную тревожность, оптимальный уровень «полезной тревоги». Он не мешает их жизни и помогает в деятельности, обеспечивая необходимый уровень беспокойства за результаты деятельности и мотивации труда;

— 10% испытуемых имеют низкую реактивную тревожность. Они не испытывают напряжения, беспокойства, нервозности в деятельности. Низкая тревожность требует повышения чувства ответственности и внимания к мотивам деятельности.

Студенты, имеющие статус «дети-сироты», прибывшие из детских домов:

— 40% - высокая реактивная тревожность;

— 30% - средняя реактивная тревожность;

— 30% - низкая реактивная тревожность.

Анализ результатов диагностики личностной тревожности показал следующее:

Студенты, воспитывающиеся в кровных семьях:

— 30% испытуемых имеют высокую личностную тревожность, что характеризуется устойчивой склонностью воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации стоянием тревоги. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями. Высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у студента в ситуациях оценки его компетентности. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуаций и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

— 60% испытуемых имеют умеренную личностную тревожность. Как и умеренная реактивная тревожность, она не создает никаких проблем в их жизни;

— 10% имеет низкую личностную тревожность. Она требует повышения чувства ответственности и внимания к мотивам деятельности. Но иногда очень низкая тревожность активного вытеснения личностью

высокой тревоги ставит целью показать себя в «лучшем свете».

Студенты - сироты, прибывшие из детского дома:

- 10% - высокий уровень личностной тревожности;
- 40% - средний уровень личностной тревожности;
- 50% - низкий уровень личностной тревожности.

Следует обращать внимание не только на тех студентов, кто имеет высокий уровень тревожности, но и на тех студентов, которые отличаются «чрезмерным спокойствием» (т.е. на тех, у кого очень низкий уровень тревожности). Подобная нечувствительность к неблагоприятию носит, как правило, защитный характер и препятствует полноценному развитию личности. При этом следует иметь в виду, что ответы во многом зависят от желания отвечать искренно, от доверия к экспериментатору. Так, высокие баллы по шкалам могут выступать своеобразным «криком о помощи» или за «чрезмерным спокойствием» может скрываться повышенная тревога, о которой человек не хочет сообщать.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

Студенты, воспитываемые в кровных семьях, имеют более высокие показатели личностной и реактивной тревожности, в сравнении со студентами-сиротами, прибывшими из детского дома. Данную ситуацию можно объяснить тем, что студенты-сироты, прибывшие из детских домов, страдают нечувствительностью к неблагоприятию, а это носит, как правило, защитный характер. При этом следует иметь в виду, что ответы во многом зависели от желания студентов отвечать искренно, от доверия к экспериментатору.

Для оценки уровня социальной адаптации использовалась модифицированная анкета, составленная преподавателями предметно-цикловой комиссии социально-психологических дисциплин. По результатам анкетирования были выделены три группы студентов с различным уровнем адаптации. В первую группу студентов с

высоким уровнем адаптации вошли 80% студентов, воспитываемых в кровных семьях, и 50% студентов-сирот, прибывших из детских домов. В группу со средним уровнем адаптации вошли 20% студентов, воспитываемых в кровных семьях, и 50% студентов-сирот. Студентов с низким уровнем адаптации выявлено не было. Тем не менее, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что студенты-сироты испытывают определенные трудности в адаптации.

Таким образом, анализ результатов первого этапа эмпирического исследования особенностей процесса социальной адаптации студентов, относящихся к категории «дети-сироты», прибывших из детских домов в учреждения среднего профессионального образования, подтвердил данные теоретических источников и позволил сделать следующие выводы:

- уровень социальной адаптированности студентов, относящихся к категории «дети-сироты», прибывших из детских домов, ниже уровня социальной адаптированности студентов того же возраста, воспитываемых в кровных семьях;

- уровень тревожности у студентов, относящихся к категории «дети-сироты», прибывших из детских домов, не выше, чем у детей, воспитываемых в кровных семьях.

Обучающиеся - сироты испытывают затруднения в адаптации в условиях профессионального образования. Данная категория обучающихся зачастую оказывается неподготовленной к реальной жизни, плохо ориентируется в правовых вопросах. Бывшие воспитанники интернатных учреждений оказываются неготовыми противостоять жизненным трудностям, а потому более склонными к асоциальному поведению; как правило, у них не сформированы семейные ценности.

Учитывая вышеизложенное, необходимо на следующем этапе исследования разработать и реализовать программу по адаптации обучающихся - сирот в условиях среднего профессионального образования.

Литература:

1. Беличева С.А. Сложный мир подростка / С.А. Беличева. - Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во, 2004. - 129 с.

2. Данилова З.Г. Профессионализация и ресоциализация детей-сирот в системе среднего профессионального образования: монография / З.Г. Данилова. - М.: Издательство НИИРПО, 2008. - 212 с.

3. Кичигина Т.С. Социально-педагогические проблемы (аспекты) обучения детей-сирот в колледже / Т.С. Кичигина // Научно-методический сборник. Вып. 7. Психолого-педагогические проблемы социальных девиаций личности. - М., 2011. - С. 58-64.

4. Красавцева Л.Е. Адаптация как условие вхождения личности в социум / Л.Е. Красавцева //

Среднее профессиональное образование. - 2010. - № 6. - С. 54-58.

5. Леонтьева М.С. Теоретические проблемы социализации и социальной адаптации детей-сирот / М.С. Леонтьева // Среднее профессиональное образование. - 2011. - № 8. - С. 146-160.

6. Семья Г.В. Система социально-профессиональной адаптации выпускников интернатных учреждений при первичном трудоустройстве (методические рекомендации для специальных центров, предоставляющих первичные рабочие места выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей) / Г.В. Семья, Н.В. Владимирова, Н.Г. Зайцева. - М.: Слово, 2006. - 103 с.

7. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Курдашев, А.А. Баранов. - СПб.: Прайм. - ЕВРОЗНАК, 2006. - 479 с.

8. Халимова Н.М., Попова Т.В. Особенности социальной адаптации первокурсников-сирот в учреждениях среднего профессионального образования: учебное пособие; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2010. - 104 с.

9. Халимова Н.М., Ворожцова Л.А. Адаптация детей-сирот в условиях среднего профессионального образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. - 2015. - № 2(32). - С. 97-102.

10. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие; сост. Е.Е. Миронова. - Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. - 155 с. - С. 16-18.

Сведения об авторах:

Халимова Надежда Михайловна (г. Абакан, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, e-mail: nmhal@mail.ru

Бабицкая Елена Алексеевна (г. Абакан, Россия), старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, elenabubiz@mail.ru

Назмутдинова Елена Сабирьяновна (г. Абакан, Россия), старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, sabiryarovna@mail.ru

Ворожцова Лилия Александровна (г. Абакан, Россия), педагог дополнительного образования Хакасского сельскохозяйственного колледжа Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, vorozhcovalili@mail.ru

Data about the authors:

N. Halimova (Abakan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor of psycho-pedagogical education, of Khakass State University Institute of Continuous Pedagogical Education named after N.F. Katanov, e-mail: nmhal@mail.ru

E. Babitskaya (Abakan, Russia), senior lecturer in psychological-pedagogical education of Khakass State University Institute of Continuous Pedagogical Education named after N.F. Katanov, e-mail: elenabubiz@mail.ru

E. Nazmutdinova (Abakan, Russia), senior lecturer in psychological-pedagogical education of Khakass State University Institute of Continuous Pedagogical Education named after N.F. Katanov, e-mail: sabiryarovna@mail.ru

L. Vorozhtsova (Abakan, Russia), the teacher of an additional education of Khakass Agricultural College Khakas State University named after N.F. Katanov, e-mail: vorozhcovalili@mail.ru



ДИСПОЗИЦИЯ СУБЪЕКТА НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЁ ИССЛЕДОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Л.Ф. Баянова, Э.А. Садретдинова¹

¹Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10954а

Аннотация. В статье отражаются теоретические и эмпирические аспекты исследования нормативной диспозиции в дошкольном возрасте. Под нормативной диспозицией понимается готовность ребенка вести себя в соответствии с правилами в нормативной ситуации. Теоретический обзор проблемы нормативной диспозиции включает теоретические положения иерархической теории диспозиции В.А. Ядова; положения теории установки Н.Д. Узнадзе; концепции нормативной ситуации Н.Е. Вераксы; уровневой оценки поведения в нормативной ситуации А.К. Пашенко.

Цель заключается в разработке метода исследования индивидуального уровня нормативной диспозиции у детей дошкольного возраста. Метод представляет собой серию незавершенных сюжетов, отражающих типичные для дошкольного возраста нормативные ситуации. Данные сюжеты соответствуют ситуациям с правилами, регламентирующими безопасность, послушность, самообслуживание и самоконтроль ребёнка в старшем дошкольном возрасте. Оценка ответов производится по четырем уровням, среди которых – импульсивный, полевой, ролевой, нормативный. В процессе работы над конструированием метода произведена его психометрическая оценка по параметрам конструктивной и внешней валидности, ретестовой надежности и дискриминативности. Метод оценки нормативной диспозиции позволяет выявить доведенческую характеристику субъекта нормативной ситуации – степень установки ребенка вести себя в соответствии с правилами.

Ключевые слова: нормативная ситуация, диспозиция, дошкольник, конструктивная валидность, ретестовая надежность.

THE DISPOSITION OF THE NORMATIVE SITUATION SUBJECT AND THE PROSPECTS FOR RESEARCH PRESCHOOL AGE CHILDREN

L. Bayanova, E. Sadretdinova

Abstract. The article reflects theoretical and empirical aspects of the preschool age normative dispositions study. The normative disposition refers to the child's readiness to act in accordance with the rules in the normative situation. The theoretical overview of the problem of normative disposition includes theoretical positions of the hierarchical disposition theory by V.A. Yadova, the principles of N.D. Uznadze readiness theory, the normative situation concept by N.E. Veraksky, the level evaluation of behavior in the normative situation by A.K. Paschenko.

The study purpose is to develop method for studying the individual level normative dispositions in preschool children. The method is a series of unfinished stories, reflecting the typical preschool normative situations. These stories correspond to situations including rules which regulate safety, obedience, self-service and self-control of the child at the senior preschool age. The responses are evaluated according to four levels, including - impulsive, "field", role-playing, normative. While constructing the method its psychometric evaluation was made according to the parameters of construct and external validity, test-retest reliability and discriminative. The method for the normative disposition assessment allows revealing the prebehavior characteristics of the normative situation subject - the degree of the child's readiness to behave in accordance with the rules.

Keywords: normative situation, disposition, pre-schooler, construct validity, test-retest reliability.

Поведение человека в ситуации детерминировано многими факторами, важнейшим из которых является диспозиция личности - готовность поступить определенным образом, предрасположенность к конкретному поведенческому акту. Исследование диспозиции представляется достаточно сложным, поскольку данная проблема недостаточно изучена в психологической науке. Известно, что социологи уделяют большое внимание феномену диспозиции. Так, общепринятой является социологическая теория, известная как диспозиционная

концепция регуляции поведения личности, созданная В.А. Ядовым [11]. Диспозицию ученый исследовал комплексно как диспозиционно-установочное явление; исходным при этом было положение теории Н.Д. Узнадзе об установке как целостно-личностном состоянии готовности так или иначе вести себя в предлагаемой ситуации с целью удовлетворения потребностей и достижения целей [10]. Исследования установки как особого состояния проводились в рамках научной школы Н.Д. Узнадзе [6;8]. В данных исследованиях важным представляется

тот факт, что установка формируется как за счет самой ситуации, так и за счет личностных свойств субъекта. В социологической теории диспозиции детерминантой поведения в ситуации является не установка, а диспозиция. Диспозиция в его концепции имеет иерархическую структуру, в которой представлен и когнитивный, и эмоциональный компоненты [11].

Для психологии, на наш взгляд, важно понимать, что проблема диспозиции сопряжена с тремя научными контентами: с психологией ситуации, с психологией субъекта, с психологией установки. В данном исследовании нами изучалась нормативная диспозиция дошкольника, которая отражает то, как ребенок проявляет готовность действовать в соответствии с предлагаемым в ситуации правилом. В психологии подобная ситуация рассматривается в качестве нормативной и определяется как «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно четко определены правила социального поведения» [5, с.84]. В нормативной ситуации ребенок выступает как субъект культуры, «сознательно отражающий культурные нормы и проявляющий соответствие им в своем поведении, общении, деятельности» [1, с.287].

Нормативная ситуация представлена для субъекта как идеальными (предписанные способы действия), так и материальными свойствами (признаки) [5]. Ребенок, осваивающий мир социальных отношений, находится при этом в социальной ситуации развития, свойственной для конкретного возраста системе отношений со взрослым. Взрослый, транслирующий культурные нормы ребенку, осуществляет это опосредованно, наделяя правило признаком, предметно представленным ребенку. Со стороны ребенка важна дифференциация правила, что связано с его способностью различать предметные признаки ситуации как соотносённые с правилом. В зарубежной психологии развития активно ведутся исследования психологии детей дошкольного возраста в контексте правил, о чем подробно описано в одной из наших публикаций [2]. На первом этапе восприятия нормативной ситуации дошкольник должен установить правило, обращенное к нему, затем вести себя в соответствии или не в соответствии с правилом – быть конгруэнтным или не конгруэнтным культуре. Между восприятием нормативной ситуации и непосредственным поведением есть важный этап, связанный с установкой на то ли иное

поведение. Если методики, диагностирующие дифференциацию правила в нормативной ситуации и культурной конгруэнтности разработаны и апробированы [3;4;12], то методика на исследование нормативной диспозиции предлагается впервые. Исследование по разработке методики на определение нормативной диспозиции в дошкольном возрасте проводилось в период с 2011 по 2016 годы в дошкольных образовательных учреждениях Казани.

В данной методике оценка диспозиции осуществляется, исходя из предложенных А.К. Пашенко уровней поведения в нормативной ситуации [7]:

1) Импульсивный. Поведение на данном уровне сопровождается либо неконтролируемыми, непровольными движениями или другими действиями, либо продолжительными «замкнутыми».

2) Полевой. Поведение на данном уровне характеризуется как непосредственное правилом; направленность действий устремлена по отношению к эмоционально привлекательным внешним факторам.

3) Ролевой. Поведению на данном уровне свойственны проявления устойчивых поведенческих паттернов, возникающих в различных социальных микрогруппах и социальных ситуациях.

4) Нормативный. Поведение на данном уровне характеризуется целенаправленностью, легким выполнением действий, при которых важен не результат, а характер их выполнения, при этом само поведение не прерывается и не сопровождается какими-либо другими видами действий.

Выделение уровней схемы нормативной ситуации относительно поведения обусловлено необходимостью понимания структуры нормы и нахождения объективного инструмента для качественной оценки поведения. Методика на определение нормативной диспозиции дошкольника состоит из описания историй с незавершенными предложениями. Сами ситуации не случайны, а соотносены с привычными для дошкольного возраста сюжетами, включающими типичные правила, обращенные к дошкольникам. В исследованиях поведения детей обнаружено, что типичные для дошкольного возраста нормативные ситуации образуют четыре фактора: «Послушность, соответствие ожиданиям взрослого», «Безопасность», «Самоконтроль», «Самообслуживание» [4]. Предлагаемые сюжеты были сгруппированы в соответствии с указанными факторами. Всего детям

предложены 12 сюжетов. Примеры сюжетов на каждый из типичных для дошкольного возраста нормативных ситуаций следующие:

«Послушность, соответствие ожиданиям взрослого»

Павлик с родителями в воскресенье пошли в гости к родственникам. Зайдя в квартиру и увидев гостей, Павлик...

«Безопасность»

Как-то раз Оле захотелось купить мороженое, и она решила пойти в магазин, который находится через дорогу. Начала она переходить дорогу, как вдруг на светофоре загорелся красный свет. Тогда...

«Самоконтроль»

Однажды мальчик играл со своей любимой игрушкой – «железная дорога» и до того увлекся, что не заметил как наступила ночь. В комнату зашла мама и сказала мальчику, что пора ложиться спать, на что мальчик ответил: «Мама, можно я еще поиграю?». Тут он...

«Самообслуживание, гигиена»

Ксюша гуляла во дворе с друзьями. В обеденное время мама позвала ее домой кушать. После того как девочка зашла домой, мама попросила ее помыть руки с мылом. Ксюша зашла в ванную комнату, открыла кран с водой, потянулась к мывальнице, а в ней мыла не оказалось, тогда...

Дошкольнику предлагается инструкция: «Послушай, пожалуйста, несколько историй. Истории надо продолжить, досочинить».

Ответы оценивались следующим образом:

0 баллов - ответ отражает импульсивное, спонтанное поведение ребенка в заданной ситуации.

1 балл - ответ отражает полевое поведение, характеризующееся низким уровнем произвольности и преобладанием ориентации ребенка на ситуативно-значимые объекты воспринимаемого окружения.

2 балла - ролевое поведение - степень соответствия роли, исполняемой действующим лицом в заданной ситуации.

3 балла - нормативный уровень - поведение отражает понимание и применение правил.

Индивидуальные баллы различные, но наблюдается определенная согласованность. Большим и малым значениям первичного опроса приблизительно соответствуют большие и малые значения повторного опроса. Расчеты показывают, что тест обладает высокой ретестовой надежностью $r = 0,7659$, при $p = 0,05$. Повторное исследование проводилось с интервалом в два месяца.

Внешняя валидность установлена с помощью расчёта коэффициента корреляции со шкалой «социальная нормативность» опросника Рене Жилия. Коэффициент корреляции показал высокую валидность, подтверждающую соответствие методики изучаемому параметру нормативности. Так, коэффициент корреляции между показателями методики на определение нормативной диспозиции и социальной нормативности имеет статистическую значимость и подтверждает валидность: $r = 0,7701$, при $p = 0,05$.

Дискриминативность методики измерялась с помощью критерия δ Фергюсона. Данный показатель указывает на высокую дискриминативность методики ($\delta = 0,830$).

Как показали исследования, связанные с психологией субъекта нормативной ситуации, верификация психологических параметров представляется весьма сложной процедурой. Во-первых, оценка поведения с точки зрения его соответствия правилам нормативной ситуации (культурной конгруэнтности) требует оценки внешнего эксперта. Во-вторых, важнейшим моментом в психологии субъекта нормативной ситуации является его способность увидеть правило. Данный аспект психологии субъекта связан с анализом им предметного (материального) уровня нормативной ситуации, признаков, в которых с помощью культурных средств закодировано правило. И наконец, в-третьих, самым сложным в плане диагностики является выявление нормативной диспозиции, которая в непосредственном поведении не проявляется, поскольку является доповеденческим аспектом психологии субъекта нормативной ситуации. В целом нами создан ряд психодиагностических методик, позволяющих определить те или иные аспекты психологии ребенка в его взаимодействии с культурной нормой в социальной ситуации развития. Дальнейшее исследование поведения дошкольника в нормативной ситуации может быть продолжено в условиях игровой деятельности, что обусловлено ресурсом игры как ведущего вида деятельности в данном возрасте [9]. Исследование поведения ребенка могут быть продолжены и в кросскультурном аспекте, где результаты зарубежных исследований [13-17] сравнивались бы с результатами изучения российской выборки детей дошкольного возраста в нормативной ситуации.

Литература:

1. Баянова Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии / Л.Ф. Баянова // Филология и культура. Philology and Culture. - 2012. - № 3(29). - С. 294–299.
2. Баянова Л.Ф., Байрамян Р.М. О взаимодействии ребенка и правила в зарубежной психологии развития / Л.Ф. Баянова, Р.М. Байрамян // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2016. - № 2. - С.14-21.
3. Баянова Л.Ф. Определение дифференциации правила дошкольником в нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова // Филология и культура. Philology and Culture. - 2013. - № 3(33). - С. 286–289.
4. Баянова Л.Ф. Методика исследования соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова // Филология и культура. Philology and Culture. - 2015. - № 3(41). - С. 225-232.
5. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход / Н.Е. Веракса // «Перемены». - 2000. - № 1. - С. 81-107.
6. Имедадзе И.В. Категория поведения в теории установок / И.В. Имедадзе. - Тбилиси, 1991. - 120 с.
7. Пащенко А.К. Особенности организации нормативного пространства младших школьников // Психологическая наука и образование. - 2010. - № 1. - С. 48-54.
8. Прангишвили А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангишвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1967. - 201 с.
9. Садретдинова Э.А. Особенности исследования индивидуального стиля интеллектуально-предметного компонента игровой деятельности / Э.А. Садретдинова // Филология и культура. Philology and Culture. - 2015. - № 1(39). - С. 339-346.
10. Узнадзе Н.Д. Психология установки / Н.Д. Узнадзе. - Санкт-Петербург: Питер, 2001. - 416 с.
11. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука, 1975. - С. 89-105.
12. Bayanova L.F., Mustafin T.R. Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context // European Early Childhood Education Research Journal. - 2016. - Vol. 24, Is.3. - P. 357-364.
13. Chernyak N., Kushnir T. (2014). The Self as a Moral Agent: Preschoolers Behave Morally but Believe in the Freedom to Do Otherwise. *Journal of Cognition and Development*, 15(3), 453-464.
14. Dixon J.K., Egendoerfer L.A., Clements T. (2009). Do they really need to raise their hands? Challenging a traditional social norm in a second grade mathematics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 72-81.
15. Goh Wendy W.L., Bay S., & Chen, Hsueh-Hua V. (2015). Young school children's use of digital devices and parental rules. *Telematics and Informatics*, 32(4), 787-795.
16. Kalish C.W., Shiverick S.M. (2004). Children's reasoning about norms and traits as motives for behavior. *Cognitive Development*, 19(3), 401-416.
17. Matthies E., Selge S., & Klöckner C.A. (2012). The role of parental behaviour for the development of behaviour specific environmental norms – The example of recycling and re-use behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 277-284.

Сведения об авторах:

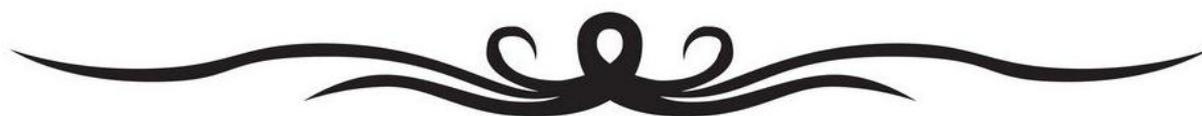
Баянова Лариса Фаритовна (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: balan7@yandex.ru

Садретдинова Эльвира Азгамовна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, заведующий муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад № 113 комбинированного вида» Советского района города Казани, e-mail: eas-2007@rambler.ru

Data about the authors:

L. Bayanova (Kazan, Russia), Doctor of Psychology, Professor of Psychology at Kazan (Volga) Federal University, e-mail: balan7@yandex.ru

E. Sadretdinova (Kazan, Russia), Ph.D., head of the municipal budget preschool educational institution "Kindergarten № 113 combined type" of the Soviet district of the city of Kazan, e-mail: eas-2007@rambler.ru



УДК 316

СООТНОШЕНИЕ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

И.Н. Валиев

Аннотация. Автором статьи раскрывается необходимость согласованности в образовательной среде целей образования, формирования и развития. В работе отмечается, что «формирование» и «развитие» выпадают из поля зрения социального проектирования образовательной среды. Обоснованная автором необходимость охвата социально-проектировочной деятельностью развивающих и формирующих влияний социальной среды, включения этих влияний в структуру образовательной среды изменяет сами задачи ее проектирования и обуславливает важность уточнения ее структуры и основных характеристик.

Ключевые слова: образовательная среда, цели образования, формирования и развития.

THE RATIO OF THE PURPOSES OF EDUCATION, FORMATION AND DEVELOPMENT IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

I. Valiev

Abstract. The author of the article reveals the need for coherence in the educational environment, educational goals, formation and development. In work it is noted that "formation" and "development" are not taken into account in the design of the educational environment. The author explains the need for the inclusion of "formation" and "development" in the structure of the educational environment; the need to clarify the task of designing the educational environment; the importance of clarifying the structure and major characteristics of the educational environment.

Keywords: educational environment, educational goals, purpose of formation and development.

Любая социальная среда (в ее локальном виде), включающая человека в качестве своего элемента, намного шире возможностей ее индивидуального освоения, что определяет относительность и многообразие влияния средовых характеристик на процесс становления социального типа личности. Относительность рассматриваемого влияния объясняется, в частности, изменением субъективной значимости того или иного объекта реальности по мере его «приближения» или «удаления». Так, например, значимость учителя достаточно высока для любого школьника, находящегося в школе на уроке. В это время учитель оказывает на ребенка гораздо более сильное влияние, чем, например, дворовая компания. Но после уроков ситуация изменяется диаметрально противоположным образом – компания становится «ближе» и, соответственно, намного значимее учителя.

Человек активен в отношении условий среды. Это означает, что человек постоянно изменяет свое положение в пространстве этих условий. Отчасти такого рода индивидуальная активность объясняет субъективность влияния средовых воздействий на человека.

Говоря об изменении значимости для человека различных элементов реальности, нужно указать на то, что эта значимость может

быть объективной и субъективной. В приведенном выше примере с учителем и дворовой компанией мы проиллюстрировали объективную взаимозависимость, обусловленную пространственно-временной раздельностью взаимодействующих индивидов. Субъективная же значимость определяется отношением объекта реальности к существующей у человека системе ценностей. Иными словами, если дворовая компания обладает для подростка абсолютной ценностью, то он и в школе будет вести себя так, как того требует дворовый «кодекс чести».

Итак, совокупное влияние на человека его биосоциальной наследственности и условий внешней среды обуславливает процесс личностного развития, целенаправленный по определению. То есть, специфические условия жизнедеятельности человека как представителя вида и социальной общности определяют появление и развитие у него определенного перечня типических качеств и особенностей, соответствующих этим условиям. Но, цель развития как объективный, поддающийся прогнозированию результат действия объективных и субъективных факторов и условий не может быть конкретной. Цель развития представляет собой некоторое направление развития, наиболее вероятное для данного

конкретного человека, т.е., является стохастической по своей природе.

С позиций диалектики возможности и действительности, цель развития может быть определена как совокупность наиболее реальных возможностей, для превращения которых в действительность есть все необходимые условия и которые, соответственно, потенциально содержатся в действительности (что указывает на их прогнозируемость). Однако таких возможностей у каждого конкретного человека «несть числа». Так, например, юноша с крепким от природы здоровьем может стать в будущем спортсменом, полярником, кадровым военным, а может и не реализовать эту предрасположенность как основу профессиональной деятельности, занимаясь спортом на уровне хобби. Не говоря уже о том, что физическая сила и выносливость способны реализоваться и в асоциальном направлении, проявляясь в преступной деятельности насильника, грабителя, рэкетира и т.п.

Предрасположенность человека к тому или иному виду деятельности, равно как и способы реализации этой предрасположенности, должны получить некоторое целостное оформление – стиль поведения, способность к решению определенных задач определенным способом. В данном случае мы говорим о формировании личности. Будучи, по определению, способом существования и выражения содержания, форма связана с внутренней организацией (структуризацией) свойств и особенностей личности в процессе их развития.

Если развитие личности представляет собой постоянное, достаточно динамичное изменение составляющих ее компонентов, то формирование личности может быть определено как установление устойчивых связей между элементами структуры личности, а также между этими элементами и внешней средой.

Отвечая на вопрос о механизмах формирования личности, мы должны отдать приоритет условиям внешней среды, в которых личность развивается. Выше мы уже указывали на роль среды в развитии различного рода личностных свойств и качеств, что вызывает необходимость различения развивающего и формирующего воздействия.

Совокупность социальных и природных (в широком смысле) условий, в которых находится человек, характеризуется категорией «содержание среды». Не будучи системной по своей природе, окружающая среда содержит в своей структуре множество взаимодействующих друг с другом, но причинно не связанных целостных образований, характеризуемых

собственной формой как способом связи структурных элементов целостности. Так, например, на одной лестничной площадке в условиях одного и того же социального окружения живет несколько семей. Каждая из этих семей как социальная целостность характеризуется собственной формой, собственным типом связей. Соответственно дети, развивающиеся в каждой из семей под влиянием внешних условий, формируют в себе тот тип отношений, который соответствует форме их семьи. Через призму этой формы просеивается всё остальное влияние, что определяет различность воздействия одной и той же среды на разных людей. Иными словами, развивает среда, а формирует форма среды.

Таким образом, личностные изменения, происходящие под действием внешних, социально неуправляемых факторов и условий, помимо цели развития характеризуются еще и целью формирования. Поскольку эти цели если и поддаются корректировке, то в крайне незначительных пределах и с применением серьезных усилий, они вызывают негативное отношение со стороны некоторых педагогов. Л.И. Маленкова, раскрывая основные признаки категории «воспитание» указывает, что они – эти признаки, не будучи реализованными в практической деятельности воспитателя, «сводят на нет сам процесс воспитания, превращая его в совершенно другие педагогические явления: формирование личности (придание «формы», заданной извне, без учета возможностей и желания воспитанников), управление развитием (опять без учета индивидуальности воспитанника) ... (спонтанное развитие (отсутствие целенаправленности, неосознанность цели воспитателем и воспитанником)» [3, с.20].

Негативное отношение педагогов к процессам развития и формирования личности (стихийного, педагогически не управляемого) является профессионально обусловленным и знаковым, и, вместе с тем, требующим специального рассмотрения. Одной из основных претензий, выдвигаемых к рассматриваемым процессам, является их нецеленаправленность и неосознанность. Выше мы уже отмечали возможность трактовки категории «цель» с позиций объективной каузальности процессов и явлений. Остановимся на этом более подробно.

В философии существует два абсолютно равноправных понимания категории «цель». «Первый вариант, модус категории «цель» служит и в обыденном, и в научном языке обозначением предвосхищения в сознании (а в более широком отношении – в психике вообще) некоторого результата, на достижение которого направлены

или будут направлены действия. В качестве явления сознания она не может не быть формой отражения как идеальный «внутренний образ» предмета, «мысленно представляемый предмет»...

Второй вариант категории выражает объективное отношение, «состоящее в направленности причин на порождение определенного следствия, соответствующую структуру каузальных цепей. От обычной каузальности оно отличается моментом обратного влияния следствия на причины, видоизменяющего их действие в сторону все большего приближения к данному результату. В таких случаях этот результат обозначался термином «цель». Иллюстрацией здесь может служить материал чуть ли не всей биологической науки» [2, с.145-146].

Анализируя проблему развития и формирования личности в контексте двойственного понимания категории «цель», мы приходим к закономерному выводу о том, что целенаправленность развития и формирования связана с целью как «объективным отношением» (второй вариант понимания «цели»), существующим в потенциальном виде результатом действия причинных цепей, приводящих к определенным изменениям личности в процессе ее формирования. Образование же в узкосоциальном смысле определяется целью в первом значении этой категории как сознательном предвосхищении результата специально организованного воздействия [4, с.110].

Основная проблема заключается в том, что «объективная» и «субъективная» цели далеко не всегда согласуются друг с другом. Более того, предвосхищаемая, осознанная цель образования чаще не только не бывает тождественной объективной цели, но и отличается от нее весьма существенно. Об этом наглядно свидетельствуют хотя бы исследования профессиональных планов выпускников школ. Так, например, проведенный нами социологический опрос выпускников школ г. Елабуги (март 2016 г.) показал, что после окончания школы планируют: поступить в высшее учебное заведение – 79,6%; поступить в техникум – 5,9%; получить рабочую специальность в училище – 3,6%; пойти работать – 0,5%; еще не решили, что будут делать – 10,3% [1, с.203].

Мы пока не затрагиваем проблему соответствия/несоответствия профессиональных планов молодых людей реальным потребностям рынка труда [5]. На данном этапе анализа проблемы гораздо важнее то, что представленные результаты исследования свидетельствуют о

серьезном несоответствии объективных и субъективных целей становления личности представителя молодого поколения – в недалеком будущем, профессиональной смены. Действительно, соотношение людей, склонных к интеллектуальной и физической деятельности, соответственно, никак не может быть 80:20. Скорее наоборот – 20:80. Таким образом, мы наблюдаем явное несоответствие воспитанных у ребенка в школе жизненных и профессиональных ценностей объективным свойствам и способностям его личности. Причем это несоответствие формируется как раз осознанно и целенаправленно, так как процент выпускников, поступивших в высшие учебные заведения, традиционно считается одним из важных показателей эффективности социального функционирования общеобразовательной школы.

Логично предположить, что в идеале объективная и субъективная цели должны если не совпадать, то взаимно дополнять друг друга. В этом случае роль образования практически сведется к контролю и незначительной корректировке естественного процесса развития человека. Однако такая ситуация возможна не всегда. Нередки случаи, когда естественные задатки человека крайне неблагоприятны, или он находится в агрессивной (по отношению к нему) социальной среде. Объективная цель (потенциальный результат) стихийного, педагогически не управляемого процесса формирования человека в данном случае, может оказаться социально негативной. Задачей образования в очерченной ситуации является кардинальное изменение «каузальной цепочки», влекущее за собой изменение результата процесса формирования человека в социально положительном направлении, что возможно, кстати, лишь при кардинальном изменении развивающей и формирующей личности среды ее обитания.

Проиллюстрируем отмеченное выше графически. На рис. 1 показана ситуация принципиального отличия каузальных целей развития и формирования и сознательно поставленной цели образования. Векторы \overline{OB} и \overline{OC} характеризуют соответственно направления формирования и развития личности, а их скалярная величина – степень выраженности формирующего и развивающего влияния. Образно говоря, эти векторы образуют пространство возможностей личностных изменений в отсутствие специального, целенаправленного влияния, оказываемого на человека.

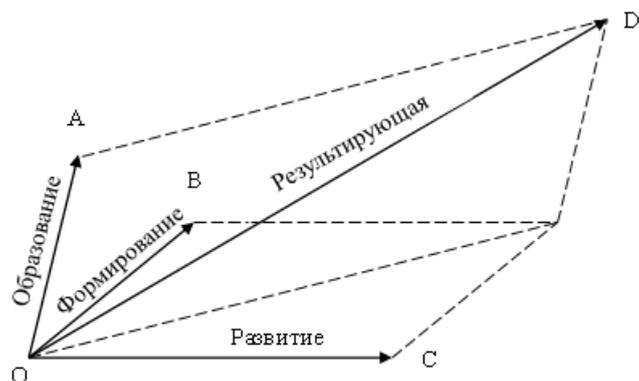


Рисунок 1. – Соотношение целей развития, формирования и образования

Такое собственно педагогическое влияние отражено на рисунке вектором \overrightarrow{OA} . Равнодействующая, представляющаяся как сумма векторов $\overrightarrow{OA} + \overrightarrow{OB} + \overrightarrow{OC} = \overrightarrow{OD}$, указывает направление личностных изменений под

действием совокупного образовательно-развивающе-формирующего влияния.

Рисунок 2, в отличие от предыдущего, иллюстрирует ситуацию принципиальной отличности направлений (целей) развития, формирования и воспитания.

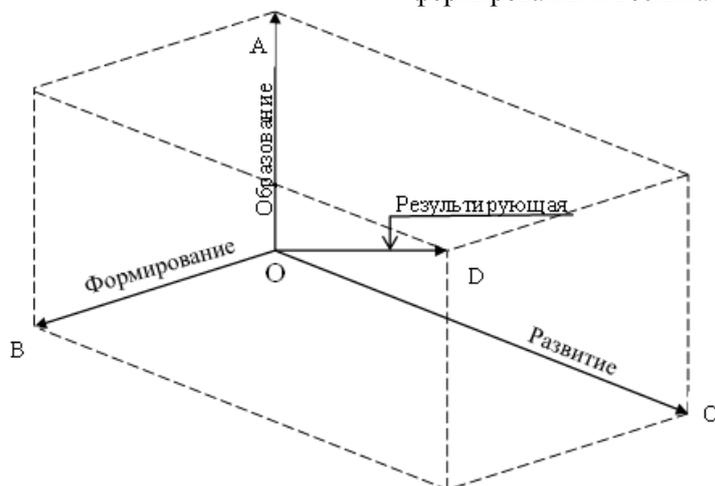


Рисунок 2. – Дисфункциональное соотношение целей развития, формирования и образования

Как наглядно следует из рисунка, в рассматриваемой ситуации результирующая личностных изменений оказывается значительно уступающей по величине значению каждого из векторов, составляющих своеобразный «репер социального становления личности». Такая ситуация складывается в силу того, что разнонаправленные «силы» развития, формирования и образования «гасят» действие друг друга.

Предложенная модель соотношения развития, формирования и образования может иметь существенное значение для мониторинга эффективности социального проектирования образовательной среды в случае, если появится возможность эмпирически зафиксировать направленность и скалярную величину соответствующих векторов. Решить эту задачу, безусловно, непосильно в границах лишь одного исследования. Данная модель имеет существенное гносеологическое значение,

помогая описать объективный процесс становления социального типа личности как представителя определенной социальной общности с учетом целостности этого процесса.

Действительно, несложно заметить, что из всех типов деятельности (развивающей, формирующей, образовательной), в различной степени влияющих на процесс социального становления личности, только образовательной деятельности, то есть такой, которая направлена на достижение конкретных образовательных целей и решение конкретных задач образования (в деятельности учителя, классного руководителя, воспитателя, наставника, руководителя детского объединения, родителей [3, с.22-23], соответствует институт образования. То есть, только собственно образовательная деятельность в узком смысле этого слова является объектом социального управления: фиксируется, оценивается, корректируется. При этом есть основания полагать, что по признаку качества

управления, воспитательная деятельность, как неотъемлемая часть деятельности образовательной, очень серьезно уступает учебной деятельности (не нормируется, не контролируется, практически не обеспечивается материально).

Таким образом, мы сталкиваемся с ситуацией, при которой два из трех типов деятельности, два из трех влияний образовательной среды, несмотря на их огромную роль в процессе становления социального типа представителей молодого поколения граждан, выпадают из поля зрения социального проектирования.

Очерченная ситуация обуславливается, в числе прочего, логико-семантическими особенностями

проектирования в рассматриваемой области. То есть, процессы, обусловленные «хаотическим» и «формирующим» влиянием среды на социальное становление личности с позиций традиционной логики понятий, или являются неуправляемыми, или не нуждаются в управлении. Таким образом, возникает необходимость логического объединения хаотического, формирующего и образовательного влияний как потенциальных объектов социального проектирования в рамках более обобщенного объекта «образовательная среда». Только проектирование образовательной среды в ее целостности может дать необходимый социальный эффект в условиях современного общества.

Литература:

1. Валиев И.Н. Характеристики образовательной среды в Елабужском муниципальном районе / И.Н. Валиев // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 4(117). - С. 202-206.
2. Макаров М.Г. Сложность и вариативность категорий диалектики / М.Г. Макаров. - Л.: Наука, 1988. - 182 с.
3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания / Л.И. Маленкова. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 480 с.

4. Седов, С.А. Педагогическая трактовка взаимообусловленности основных сфер общественной жизни / С.А. Седов // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5(112) Часть 1. – С. 107-111.
5. Education, Science and Production Integration as a Condition of Dynamics of Social Interaction Stereotypes / Sergey Alekseevich Sedov and Ildar Nakipovich Valiev // World Applied Sciences Journal 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication): 325-328, 2013.

Сведения об авторе:

Валиев Ильдар Накипович (г. Елабуга, Россия), кандидат философских наук, доцент, Казанский федеральный университет, e-mail: val2876@mail.ru

Data about the author:

I. Valiev (Yelabuga, Russia), candidate of philosophical sciences, associate professor, Kazan federal university, e-mail: val2876@mail.ru



УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ О ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОНКУРЕНЦИИ В ОБЩЕСТВЕ

Р.Ю. Вербицкий

Аннотация. В статье отражены основные теоретические и практические результаты исследования социальных представлений российской молодежи о политической конкуренции в обществе. Обозначены актуальность и практическая значимость указанного социально-психологического исследования. Кроме того, в статье представлены разработанные на основе полученных результатов практические рекомендации по управлению изучаемыми социальными представлениями, а также определены перспективные направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: социальные представления, политическая конкуренция, российская молодежь, управление социальными представлениями.

THE MANAGEMENT OF RUSSIAN YOUTH'S SOCIAL REPRESENTATIONS ON POLITICAL COMPETITION IN SOCIETY

R. Verbitskiy

Abstract. The article reflects the main theoretical and practical results of the study of Russian youth's social representations on political competition in society. The relevance and practical value of specified socio-psychological study are defined in the article. Also, the paper presents practical recommendations for the managing studied social representations, which were developed on obtained results' basis. In addition, the article identifies promising areas for further research.

Keywords: social representations, political competition, Russian youth, management of social representations.

Согласно результатам нашего социально-психологического исследования, социальные представления российской молодежи о политической конкуренции закрепляют в себе информацию о недобросовестной борьбе за власть. При этом информация о борьбе за власть закрепились в стабильном центральном ядре, а информация о недобросовестной политической конкуренции содержится в изменчивых периферических элементах.

Кроме того, в ходе нашего исследования мы выделили еще один структурный компонент – «ось социальных представлений», который содержит в себе эмоциональную информацию, а именно отношение к основному образу представлений. В изучаемых нами социальных представлениях «ось» закрепляет в себе информацию об отношении к образу Президента РФ В.В. Путина. Добавим, что валентность указанного отношения характеризуется как положительная [2].

В ходе изучения социальных представлений о политической конкуренции в молодежной среде нам удалось частично определить периоды формирования их отдельных элементов, а также предположить, какие условия могли повлиять на дальнейшие изменения указанных представлений. Так, результаты, полученные в ходе индивидуальных и групповых бесед, свидетельствуют о том, что центральное ядро было сформировано в период получения молодыми людьми среднего и высшего

образования. Периферические элементы изучаемых представлений, по нашим предположениям, формировались уже после получения опрашиваемыми среднего образования и продолжили трансформироваться в 2000-х годах на фоне улучшения социально-экономической ситуации. Стоит отметить, что, основываясь на результатах сопоставления анкетных данных, полученных от молодых людей, связанных с политической сферой, и молодых людей из обычной молодежной среды, в рамках нашего исследования мы рассматриваем российскую молодежь как одну большую социально-демографическую группу.

Результаты нашего исследования, в том числе результаты теоретического анализа [3] концепции социальных представлений, легли в основу разработки практических рекомендаций по управлению социальными представлениями о политической конкуренции.

По нашим предположениям, разработанные меры по управлению социальными представлениями о политической конкуренции в значительной степени могут повысить эффективность реализации стратегии государственного управления. Кроме того, предложенные нами меры частично могут быть использованы в обеспечении национальной безопасности, например, в области противодействия «цветным технологиям».

В ходе разработки практических рекомендаций по управлению исследуемыми

социальными представлениями мы отталкивались от выявленного нами парадокса, суть которого заключается в отсутствии раздражения и недовольства у молодых людей относительно радикальности закреплённой информации в периферии. Мы полагаем, что недовольство относительно информации о недобросовестной политической конкуренции отсутствует в обществе благодаря положительной валентности оси изучаемых социальных представлений. В свою очередь, положительная валентность оси изучаемых социальных представлений сформировалась в результате социально-экономического подъёма российского государства в 2000-х гг., в период президентства В.В. Путина, а также благодаря одобрению действий президента. Однако стоит отметить, что в случае происхождения обратных процессов, а именно резкого ухудшения уровня жизни людей или активизации других факторов, способных повлиять на ось представлений, валентность может измениться с положительной на отрицательную. Если это произойдет, в обществе будет нарастать массовое недовольство недобросовестной политической конкуренцией и политической системой в целом, что впоследствии спровоцирует массовые волнения.

Учитывая вышеизложенное, в рамках оформления рекомендаций по управлению социальными представлениями о политической конкуренции мы предлагаем план «перестраховки», суть которого заключается в заблаговременном изменении «проблемных» элементов социальных представлений. В данном случае речь идет об элементах, закрепивших в себе информацию о недобросовестной политической конкуренции. План «перестраховки» основывается на идее о том, что социальные представления могут быть «современной версией здравого смысла» или, иначе говоря, быть отражением реальной действительности [1]. В этой связи основная часть нашего плана будет предполагать изменение реальных или существующих условий, которые могут способствовать изменению политической конкуренции с «недобросовестной» на «добросовестную» в действительности для последующей трансформации самих социальных представлений. При этом в краткосрочной перспективе допускаются коммуникационное воздействие или манипуляции представлениями.

Прежде чем представить план изменения элементов периферии изучаемых социальных представлений, рассмотрим выявленные тенденции усиления влияния на формирование социальных представлений о политической конкуренции в молодёжной среде. Отметим, что

условия, влияющие на формирование представлений, могут быть естественными или созданными искусственно. Среди основных тенденций, влияющих на формирование изучаемых представлений, мы выделяем тенденции усиления влияния образования, семьи и СМИ. Также, мы полагаем, что влияние внешних условий на социальные представления проявляется в создании поводов для коммуникации.

Согласно нашему исследованию, представления о политической конкуренции в молодёжной среде начинают формироваться в школе, где особое влияние оказывали гуманитарные дисциплины, изучение которых предполагает получение первых знаний о существующей в РФ политической системе, о других возможных формах государственного устройства, об исторических фактах и т.д. При этом изучаемые социальные представления формировались и в процессе коммуникации в семье, где всегда осуществляется передача исторического опыта от родителей к детям. Основной же на сегодняшний день остается тенденция усиления влияния СМИ за счет постоянно растущего количества предоставляемой информации.

Помимо прочего, нами была предпринята попытка определить перспективные тенденции усиления влияния на формирование изучаемых представлений. Мы полагаем, что создание концептуальной ветви законодательства в области политической конкуренции окажет особое влияние на изучаемые представления. В частности, речь идет о возможном регулировании политической конкуренции, установлении ее границ, правил и ответственности за их нарушение.

Другую перспективную тенденцию, которую можно отнести как к искусственно создаваемым условиям, так и к естественным, мы определили как тенденцию усиления влияния внутренней и внешней политики государства. Здесь стоит отметить, что политические решения, принимаемые руководством страны в рамках проведения внешней или внутренней политики, влияют в большей степени на формирование эмоциональной составляющей элементов представлений, нежели на их основные компоненты. Также, мы полагаем, что в независимости от целей проводимой политики указанная тенденция оказывает на эмоциональную составляющую более существенное воздействие, чем действительное и осязаемое улучшение жизни.

Таким образом, мы определили основные условия, влияющие на изучаемые социальные

представления, и условия, которые могут усилить свое влияние в перспективе.

Переходя к рассмотрению плана по замене периферических элементов социальных представлений о политической конкуренции в молодежной среде, отметим нашу приверженность зеркальному принципу в этом процессе. Поскольку в результате нашего исследования выяснилось, что изучаемые социальные представления содержат в себе информацию о недобросовестной политической конкуренции, мы поставили цель – заменить информацию периферических элементов, наполнив их информацией о чистой, прозрачной и добросовестной политической конкуренции. Еще раз отметим, что достижение цели плана предполагает изменение реальной действительности.

План по замене периферических элементов социальных представлений:

1. Аналитическая часть: параметры группы; характеристики группы; каналы влияния на представления группы.

2. Практическая часть: условия формирования и изменения представлений; анализ современных условий формирования представлений; практические рекомендации.

Согласно структуре представленного плана, реализация первой его части предполагает анализ теоретической информации, в частности данных о параметрах и характеристиках заданной группы, а также каналов возможного влияния. Далее на основе собранных в первой части плана данных оформляется вторая (практическая) часть, в рамках которой рассчитываются условия формирования представлений, анализируются современные условия формирования и в конечном итоге оформляются практические рекомендации по изменению заданных элементов.

В рамках данной статьи мы можем лишь поверхностно отразить статистическую информацию, обработанную в ходе реализации первой части плана. Согласно плану, управление социальными представлениями предполагается в большой социально-демографической группе «российская молодежь». Численность указанной группы, по данным Росстата, с 1995 года варьировалась от 30 млн. до 40 млн. человек [4;5]. Основными объединяющими признаками названной группы можно считать совокупность социально-психологических характеристик, среди которых следует отметить особенности социального статуса, возрастные особенности, специфический психологический уклад.

На основе выявленных тенденций и условий, которые могут оказывать влияние на социальные

представления о политической конкуренции в молодежной среде, мы выделили особые каналы влияния: авторитетно-информационный и публично-социальный.

Авторитетно-информационный канал влияния – это своего рода симбиоз «авторитетов» и «информации». Под «авторитетным» каналом мы понимаем процесс влияния на изучаемые представления посредством авторитета, в качестве которого могут выступать родители, учителя, руководители. В свою очередь, «информационный» канал позволяет влиять на изучаемые представления посредством передачи массовой информации, в частности через СМИ. Связь между указанными каналами можно описать примитивно: «авторитеты» влияют на молодежь, а информация оказывает влияние на тех и других.

Под «публично-социальным» каналом мы подразумеваем некое воздействие на массы с помощью определенных условий, при этом речь не идет об искусственном формировании общественного мнения. Данный канал связывает власть и общество, при этом власть является источником информации, а общество – ее потребителем.

Переходя к поверхностному рассмотрению практической части плана, поясним, что мы предлагаем реализацию целого комплекса мер по замене элементов периферии социальных представлений российской молодежи о политической конкуренции.

В первую очередь мы рекомендуем либерализовать существующее законодательство в части выборов. Далее, необходимо активизировать разработку и создание концептуальной ветви законодательства о политической конкуренции, при которой последняя будет расцениваться как особая составляющая жизни общества на законодательном уровне. Подобного рода концепция обязательно должна включать положения о честности и прозрачности политической борьбы, а также положения, которые позволят образоваться условиям, обеспечивающим существование «адекватной оппозиции». Также, указанная концепция должна предполагать различного рода ответственность всех субъектов политической конкуренции. Однако стоит отметить, что даже принятие соответствующего закона не будет в полной мере обеспечивать достижение поставленной цели.

Далее следует подумать о том, чтобы сделать публичными процессы принятия политических решений и переговоры между властью и оппозицией.

В качестве следующего шага мы рекомендуем внести многосторонние изменения в систему образования, в частности пересмотреть школьную программу в пользу увеличения объема предлагаемых знаний о политике и политической конкуренции. При этом необходимо концентрировать внимание учащихся на знаниях о добросовестной политической конкуренции. Данные рекомендации нацелены на воспитание новых поколений с учетом формирования социальных представлений о политической конкуренции.

Следующая рекомендация основана на определении и фиксации роли СМИ в борьбе за власть различных политических сил или отдельных кандидатов (в рамках формирования информационной базы в первой части плана). Так, мы считаем необходимым обеспечить равноправный доступ власти, оппозиции и других участников политической конкуренции к медийному пространству.

Очевидным является тот факт, что для повышения доверия определенных групп общества, в том числе молодежи, к политической конкуренции как таковой и связанным с ней процессами, необходима периодическая смена политической элиты.

Отметим, что все перечисленные меры, как и

все наше социально-психологическое исследование, базируются на основном принципе формирования социальных представлений. Социальные представления формируются посредством коммуникации между людьми, источники и условия которой могут быть как естественными, так и искусственно созданными.

Практическое применение предложенных рекомендаций по замене проблемных элементов изучаемых социальных представлений, представляется сложной задачей. Это связано в первую очередь со стремлением сформировать в обществе идеальные социальные представления. Кроме того, реализация указанных мер потребует исключительных решений федеральных властей. В связи с этим в процессе достижения цели по замене элементов периферии изучаемых социальных представлений, в краткосрочной перспективе допускаются манипуляции представлениями или создание искусственных условий для формирования идеальных социальных представлений о политической конкуренции в обществе. Указанные меры воздействия в краткосрочной перспективе, находятся в стадии разработки и будут описаны в других наших публикациях. Кроме этого, мы полагаем, что в качестве приемлемого воздействия на изучаемые представления могут выступить социальная реклама или даже «социальная пропаганда».

Литература:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: учебное пособие / Г.М. Андреева. - М.: Аспект-пресс, 2004. - 288 с.

2. Вербицкий Р.Ю. Результаты исследования социальных представлений российской молодежи о политической конкуренции / Р.Ю. Вербицкий // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 2(2). - 404-409 с.

3. Вербицкий Р.Ю. Социальные представления как предмет социальной психологии / Р.Ю. Вербицкий

// Вестник Университета ГУУ. - 2015. - № 11. - С. 311-315.

4. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#

5. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/

Сведения об авторе:

Вербицкий Руслан Юрьевич (г. Москва, Россия), аспирант Московского гуманитарно-экономического института «Автономная некоммерческая организация высшего профессионального образования МГЭИ», помощник депутата Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, e-mail: ruslaningov@mai.ru

Data about the author:

R. Verbitskiy (Moscow, Russian), post-graduate student of Moscow humane and economic university «Autonomous non-profit organization of higher professional education MHEU», the assistant of the deputy of the Federal Assembly of the Russian Federation the State Duma, e-mail: ruslaningov@mai.ru

О РЕВОЛЮЦИОННЫХ ПЕСНЯХ: К 100-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ИСТОРИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ

Е.А. Тинякова

Аннотация. Объектом исследования для настоящей статьи были революционные песни, в историческом времени стоящие близко к началу революции 1917 года и после нее. Революционные песни этого периода вмещают концентрированно историческую информацию, которая была социально значима в советский период. Поэтому за этими историческими смыслами во многом стоит советская идеология. Предмет исследования - воспитательное значение исторической информации революционных песен указанного периода для современной молодежи.

Ключевые слова: отечественная история, советский период, перестройка, менталитет, воспитание, революционные песни.

ABOUT REVOLUTIONARY SONGS: FOR THE 100-TH ANNIVERSARY OF THE HISTORIC EVENT

E. Tinyakova

Abstract. The object of research is the revolutionary songs, close to 1917 and after it. The songs of this period contain the historical information in brief, that was socially significant in soviet times. Their historic meaning is closely connected with soviet ideology. The research has been aimed at discovering the upbringing effect of this historic content, particularly for contemporary young people.

Keywords: Russian history, soviet period, perestroika, research, mentality, pedagogics, revolutionary songs.

Революционная песня как новейший жанр фольклора сложилась в передовых европейских странах в эпоху буржуазных революций [8]. Жанр революционной песни приобретает интернациональный статус в конце XIX и начале XX веков, когда национальные освободительные движения пролетариата объединяются и, это, прежде всего, после создания 1-ого и 2-ого Интернационалов. Русская революционная песня имеет, как признано исследователями: М.С. Друскиным, Л.И. Лебединским, А.Н. Сохор, Е.В. Гиппиус, П. Ширяевой, Д.В. Житомирским, А.В. Шиловым, С.Д. Дрейзеным и другими – три периода: дворянский, народнический и пролетарский [6;9;12]. Для настоящей статьи был выбран третий период, который связан с кардинальным поворотом русской истории. В данной статье рассмотрено, как работают революционные песни на фоне меняющегося исторического осмысления революционных событий 1905 - 1917 годов, так как революционные песни хранят устойчивое историческое содержание, символичны по представлению событий и сильны в содержании организующего массы начала. Конкретизируем поставленный вопрос: рассуждения в статье более социальные, социально-педагогические, а не конкретно исторические, да они и не могут быть последними, так как историческая информация в революционных песнях максимально

сфокусирована и минимальна по конкретности [10]. Далее, из революционных песен 1905 - 1917 годов сложились красноармейские, партизанские песни периода Гражданской войны и военной интервенции, и первые комсомольские песни 1920-х годов и, наконец, массовые советские песни.

Русские революционные песни указанного периода исследования имеют интернациональное содержание (в основном, польское – «Варшавянка», французское – «Марсельеза», «Краманьола», итальянское – «Красное знамя»). Русские революционные песни тоже иммигрировали и использовались для революционной борьбы за рубежом. Революционные песни более близки к городской культуре, так как основной движущей силой революционных событий, особенно 1917 года, был пролетариат, а революционные песни на фоне складывающейся стратегии борьбы имели большое мобилизирующее начало. Но все же, глубокий корень революционных песен – это народный фольклор, и прежде всего песня «Дубинушка». Ее действующее историческое пространство было очень сильным в период 1905 - 1917 годов, особенно в исполнении Ф.И. Шаляпина. Именно этот «корень» и придает вечность революционным песням: события отошли в прошлое, меняются взгляды на них, но они продолжают жить в социально-культурном

контексте. Поэтому содержание революционных песен очень устойчиво. Изменений почти нет. Например, в песне «Интернационал» было только два изменения: «весь мир насилья мы *разрушим*», «это *есть* наш последний и решительный бой».

Революционные песни активно использовались для социалистического воспитания: по цитате В.И. Ленина для «пропаганды социализма»; они были на прямую связаны с комсомолом, многочисленной организацией молодежи. В 1966 году звуки интернационала, который был гимном страны советов, были переданы искусственным спутником Земли. Поэтому, выйдя после перестройки на новый этап истории, который был обоснован социальными потребностями общества, исторические события и сопровождающее их социальное содержание имели разную скорость ухода в прошлое. А.М. Горький отмечал, что в революционных песнях содержится «железное мужество», а это непреходящая социальная ценность. Революционные песни выбранного для анализа периода выполняли агитационные задачи благодаря политической призывности, чтители память погибших в траурных маршах, повествовали о событиях и героях в песнях балладного жанра, имели сатирически-обличительное содержание и таким образом помогали борьбе с врагом, и, наконец, вселяли оптимизм и праздничность – это больше касается первомайских песен [7;11].

В определенной степени эта статья посвящена приближающейся дате – 100-летию Октябрьской революции, и мы особо обращаем внимание на социально-организующую силу революционных песен. В широком плане анализа к революционным песням относятся песни призывного содержания к масштабным изменяющим структуру общества действиям. Именно эта черта заставила автора обратить внимание на революционные песни в период после перестройки – глобального с точки зрения геополитического значения события как для России, так и мира в целом.

В революционных песнях после отмены крепостного права и до второй русской революции 1917 года были отражены исторические настроения: впечатления от тяжелого ярма крепостного права; конспирационное складывание революционных песен; переломный момент в судьбе крестьянства, когда им предоставляли свободу, но вместе с тем лишали почвы для построения свободной жизни, оставляя безземельными; репрессии царского государственного аппарата в отношении

недовольных масс; духовная поддержка борющегося народа.

Песни второй русской революции интересны для прослеживания, как складывались организационно революционные силы в России [10]. Интернационализация русских движущих революционных сил началась только накануне революции 1917 года, и Первая мировая война сыграла свою роль [15]. Это доказывает заимствование революционных песен из французского, польского, итальянского революционных исторических контекстов [3;4;5]. Настоящее исследование предполагает понять современную актуальность революционных песен указанного периода. Безусловно, историческая жертвенность отошла в прошлое, но она помогает развивать чувство уважения к своей истории [13]:

- впечатления от тяжелого ярма крепостного права – «Долго нас помещики душили», «Полоса»;

- конспирационное складывание революционных песен – «Слушай», «Песня о земле и воле»;

- переломный момент в судьбе крестьянства, когда им предоставляли свободу, но вместе с тем лишали почвы для построения свободной жизни, оставляя безземельными – «Отпустили крестьян на свободу»;

- репрессии царского государственного аппарата в отношении недовольных масс – «Вы жертвою пали в борьбе роковой»;

- духовная поддержка борющегося народа – «Смело, друзья, не теряйте бодрость в неравном бою», «Вы жертвою пали в борьбе роковой», «Замучен тяжелой неволей».

В рамках настоящей статьи – революционные песни позволяют проследить историю русской национальной социальности на фоне исторических событий; помогают увидеть историю русской социальности в некоторой независимости от конкретных исторических событий. Поэтому в зафиксированной в революционных песнях национальной социальности надо различать вневременный фактор, типичный для социально возбужденного русского менталитета, и преходящий.

История ставит вопрос, на который трудно дать ответ: «Действительно ли стратегия лидеров революционных событий была ошибочна, или сложившийся исторический кризис был настолько глубок и обширен, что он в «своем извержении» смешал все в единую борющуюся массу»? В революционных песнях второй русской революции можно найти слова и фразы, которые не потеряли своей актуальности в наши дни:

*«Добро не может умереть!
Нам счастьем будет труд свободный»
(«Красное знамя»)*

Эти фразы сочетаются с фразой А.М. Горького о «железном мужестве».

Ближе к 1917 году революционная песня становится мощным средством политической агитации, революционная песня уже существует на большевистской концепции социал-демократической партии, созданной в 1895 году. Идея пролетарского социализма становится главной идеей революционного чувства. Песни теперь требовались для организации революционных масс и сопровождали забастовки, рабочие демонстрации, маевки, общественные похороны. Ведущим песенным жанром становится боевая маршевая песня, ей присущ твердый уверенный ритм, энергичность, мужество, призывные фанфары, оптимистическое представление светлого будущего.

Именно такие песни сопровождали Россию на протяжении всего советского периода [15], они стали духовной основой коллективности социального менталитета, их распевали на фоне массовых демонстраций 7 ноября на протяжении 69 лет советского периода.

В заключение отметим, что историческая песня революции 1917 года сопровождала весь советский период [14]; конкретная историческая документальность отошла в прошлое в измененных трактовках историков, но историческая духовность держится прочно [2]. Массовое историческое сознание, отраженное в этих песнях, устойчиво к различным точкам зрения на события 1917 года, как и сама русская народная традиционная культуры, в которую вписались революционные песни. И подключение революционных песен к пласту народных [1] будет убирать из них ориентацию на политический раскол, с которым они исторически связаны.

Литература:

1. Бачинская Н., Попова Т. Русское народное музыкальное творчество / Н. Бачинская, Т. Попова; хрестоматия. - 4-е изд. - М.: Из-во «Музыка», 1974.
2. Биографии песен: сборник статей. - М.: 1965.
3. Гиппиус Е., Ширияева П. «Из истории революционных гимнов» / Е. Гиппиус, П. Ширияева // «Советская музыка», 1960. - № 11.
4. Гиппиус Е., Ширияева П. «Боевой пролетарский гимн» / Е. Гиппиус, П. Ширияева // «Советская музыка», 1961. - № 7.
5. Гиппиус Е., Ширияева П. «Из истории песни «Красное знамя» / Е. Гиппиус, П. Ширияева // «Советская музыка», 1965. - № 11-12.
6. Дрейзен С.Д. Музыка революции / С.Д. Дрейзен. - М.: 1966.
7. Друскин М.С. Русская революционная песня / М.С. Друскин. - Л.: 1959.

8. Житомирский Д.В. Из прошлого русской революционной песни / Д.В. Житомирский. - М.: 1963.
9. Лебединский Л.Н. Старая революционная песня / Л.Н. Лебединский // «Советская музыка», 1941. - № 5.
10. 50 русских революционных песен в свободной хоровой обработке. Комментарии Друскина М.С. - Л.: 1938.
11. «Революционная песня» / Музыкальная энциклопедия. - Т.4. - М.: Из-во: «Советская энциклопедия», 1978. - С. 571-574.
12. Русские революционные песни. Комментарии Нестьева И.В. - М., 1952.
13. Соболева Г. Россия в песне / Г. Соболева. - М.: Из-во: «Музыка», 1976.
14. Сохор А.Н. Русская советская песня / А.Н. Сохор. - Л.: 1959.
15. Шилов А.В. Из истории первых советских песен (1917-1924) / А.В. Шилов. - М., 1963.

Сведения об авторе:

Тинякова Елена Александровна (г. Хотьково, Россия), кандидат философских наук, доцент, соискатель степени доктора наук по отечественной истории, ГПБОУ МО «Сергиево-Посадский колледж», e-mail: etinyakova@bk.ru

Data about the author:

E. Tinyakova (Khotkovo, Russia), the candidate of philosophical sciences, the associate professor, the applicant of a doctor's degree on national history, GPBOU MO "The Sergiyevo-Posadsky college", e-mail: etinyakova@bk.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 Psychological 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.

