

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2018, № 2

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2018, № 2 (127)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

It was called «Professional education» up to 2003.

Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

Founders:

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

HEAD EDITOR:

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

Deputy chief editor:

I. Mukhametzyanov,
doctor of medical sciences, full professor

Managing editor:

E. Levina,
candidate of pedagogic sciences

Editor, proofreader:

L. Mukhametzyanova,
candidate of pedagogic sciences, associate
professor

Technical editor:

G. Gabdullazyanova

EDITORIAL BOARD:

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences
(Russia)

A. Gumerov, doctor of economic sciences, professor
(Russia)

A. Gusejnov, doctor of psychological sciences,
associate professor (Russia)

R. Hunagov, doctor of social sciences, full professor
(Russia)

M. Kukonata, PhD, Professor (Italy)

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate
professor (Russia)

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

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

A. Machiyanova doctor of social sciences, associate
professor (Russia)

S. McKinney, PhD, professor (Scotland)

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

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

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

G. Shaikhutdinova, candidate of pedagogic sciences,
associate professor (Russia)

V. Shcherbakov, candidate of pedagogic sciences,
associate professor (Russia)

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

J. Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

R. Zinnurova, doctor of social sciences, full professor
(Russia)

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

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

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

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

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

Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan,

Isaev st., 12, apt. 320.

E-mail: kpj07@mail.ru

Official site: <http://kp-journal.ru>

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

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

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2018, № 2 (127)

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 ЖУРНАЛА:

Вербицкий В.А., академик РАО, д.п.н.,
Грязнов А.Н., д.псих.н. (Россия)
Гумеров А.В., д.э.н., профессор (Россия)
Гусейнов А.Ш., д.псих.н., доцент (Россия)
д.п.н., профессор (Казахстан)
Зиннурова Р.И., д.соц.н., профессор (Россия)
Камалеева А.Р., д.п.н, доцент (Россия)
Куколата М., PhD, профессор (Италия)
Кусаинов А.К., академик АПН Казахстана,
Леонов Н.И., д.псих.н., профессор (Россия)
Маккини С., PhD, профессор (Шотландия)
Махиянова А.В., д.соц.н., доцент (Россия)
Мухаметшин А.Г., д.п.н, профессор (Россия)
Новиков Д.А., член-корр. РАН, д.т.н.,
профессор (Россия)
Олейникова О.Н., д.п.н., профессор (Россия)
профессор (Россия)

Хунагов Р.Д., д.соц.н., профессор (Россия)
Цзянь Сяоянь, к.п.н., (Китай)
Шайхутдинова Г.А., к.п.н., доцент (Россия)
Щербаков В.С., к. п.н., доцент (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).

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

E-mail: krj07@mail.ru

Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

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

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

© Казанский педагогический журнал, 2018

Содержание

ПЕДАГОГИКА

Методология педагогики

- Стукалова О.В., Масалимова А.Р., Шайдуллина А.Р. МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СПЕЦИФИКА И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ..... 7
- Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л. СУБЪЕКТНОСТЬ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ДИСКУРСИВНОМ ПОЛЕ..... 12

Общее образование

- Мухаметзянова Ф.Ш., Жураковская В.М. КОУЧИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, МЕХАНИЗМ РАСКРЫТИЯ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ..... 16
- Корниенко Т.В., Потапов А.А. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЦИИ БАЗОВОГО И МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ..... 25
- Самохин И.С., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. ОСНОВЫ РЕСУРСНО-ИЕРАРХИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРНЫХ ДЕФИНИЦИЙ..... 30
- Кудрина С.В., Кудрин М.Ю. ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОМПЬЮТЕРНЫХ УЧЕБНО-РАЗВИВАЮЩИХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ..... 35
- Мережко Е.А. К ПРОБЛЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 41
- Воробьева С.А., Шамрина Е.А. МОДЕЛИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ МУЗЫКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 44
- Джанзакова Ш.И., Шагаева Н.А., Лукпанова Б.С. ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 48

Профессиональное образование

- Сергеева М.Г., Соколова Н.Л., Углов В.В., Герасименко Т.Н. СТИМУЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 54
- Булгакова Т.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 61

Высшее образование

- Шевченко Н.Н., Шевченко В.И. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ИМПЕРАТИВ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 64
- Голубева Е.А., Смагина М.В. САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ПОИСК ОШИБОК КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ..... 70
- Тихонова Н.В. ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ВУЗЕ: ПОТЕНЦИАЛ И ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ..... 74
- Пастюк О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»..... 79

Подготовка педагогов

Береговая Е.Б., Лебедева Н.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	85
Газимагомедова А.О. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	89
Москвин С.Н. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	93
Сюнина А.С. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К САМОРАЗВИТИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	99
Саламатина Ю.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	103
Подлеская О.С., Шкитырь О.Н., Гуторова Г.А., Дайнеко С.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ.....	107

Дошкольное образование

Андреева Н.А. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	112
Сергеева М.Г., Локтионова Т.Е. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	117

Педагогическая лингвистика

Батунова И.В., Воног В.В., Яроцкая Л.В. ПРОДУКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ В КОНТЕКСТЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ.....	123
Назарова П.А. БИЛИНГВАЛЬНОЕ РЕАЛЬНО-ВИРТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО.....	131
Басова Л.В., Почтарёва О.В. ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	136
Климова Ю.А., Субботина И.М., Абрамова Е.С. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ВУЗАХ КНР).....	143

История и культура

Гетманская М.К. О РОЛИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ...	146
Куриленко А.А. УРОВНИ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ.....	151

Точка зрения

Первозванский В.Б. К ВОПРОСУ О ГРАМОТНОСТИ КАК ОСНОВЕ ОБРАЗОВАННОСТИ.....	155
---	-----

Рецензии на научные труды

Смирнов И.П. МЕЦЕНАТСТВО: ШКОЛА, ГДЕ НЕ ЖАЛЕЮТ ДЕНЕГ.....	162
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Анохина Е.В., Пряжникова Е.Ю., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТОГЕННЫХ ЗОН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	172
Камнева О.А., Мельникова М.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИЕЙ.....	177
Байбакова Е.С., Пряжникова Е.Ю., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРА НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	181
Брель Е.Ю. ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ АЛЕКСИТИМИИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА ТЕКСТА.....	193
Малетина Е.А., Полякова Я.Н. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ОСУЖДЕННЫХ К ОСВОБОЖДЕНИЮ.....	196

СОЦИОЛОГИЯ

Ореховская Н.А. КАКИЕ ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ СТАВИТ ПЕРЕД МОЛОДЕЖЬЮ, И КАК ИХ ПРЕОДОЛЕВАТЬ.....	202
Фатхуллин Н.С., Королев В.В. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ПЕРИОДЕ: СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ СИТУАЦИЯ.....	206
Гизатова Г.К., Иванова О.Г. НАЦИЯ КАК СУБЪЕКТ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.....	210
Кириллова В.Э., Закирова А.Р. РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ.....	213
Информация учредителей журнала.....	219

ПЕДАГОГИКА

Методология педагогики

УДК 378

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СПЕЦИФИКА И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ*

О.В. Стукалова, А.Р. Масалимова, А.Р. Шайдуллина

* Статья выполнена в рамках Государственного задания для ФГБНУ ИХоиК РАО, проект «Содержание и механизмы модернизации художественного образования», номер государственной регистрации АААА-А16-116041400061-0, руководитель – д.п.н. Алексеева Л.Л.

Аннотация. В статье концептуально обосновываются положения о приоритете гуманитарной составляющей высшего образования. В статье выделены вызовы информационного общества: развитие компьютерных технологий, доминирование потребностей в услугах массовой культуры, увеличение количества естественнонаучных открытий, когда гуманитарное знание оказывается в положении «отстающего», рассогласование между циклом наук о человеке, системой образования и значительным влиянием научно-технической и естественно-научной информации. Авторами определены принципы отбора и структурирования содержания высшего образования на основе идей его гуманитаризации. Раскрыта специфика опоры на приоритетность гуманитарного знания как системообразующего фактора образовательного процесса в вузах.

Ключевые слова: гуманитаризация, высшее образование, информационное общество, диалогизация, гуманитарный метод познания, массовая культура

CONTEMPORARY HUMANITIES METHODOLOGY AS THE BASIS OF HIGHER EDUCATION: SPECIFICITY AND BASIC PRINCIPLES*

O. Stukalova, A. Masalimova, A. Shaidullina

Abstract. The article conceptually substantiates the provisions on the humanitarian component of higher education priority. The article highlights the challenges of the information society: the development of computer technologies, the dominance of needs for mass culture services, the increase in the number of natural science discoveries, when humanitarian knowledge is in the position of "lagging behind", the discrepancy between the humanities cycle, the educational system and the significant influence of scientific and technical and natural scientific information. The authors define the principles for selecting and structuring the content of higher education on the basis of ideas of its humanitarianization. The specifics of support for the humanities knowledge priority as a system development factor of the educational process in higher education institutions are revealed.

Keywords: humanitarization, higher education, information society, dialog, humanitarian method of cognition, mass culture.

Обращение к проблематике гуманитарного знания как системообразующего фактора высшего образования связано с рядом все более усиливающихся тенденций в современной психолого-педагогической науке. Это прежде всего:

– скепсис ученых в отношении возможностей гуманитарного метода познания мира [11]. По сравнению с естественно-научными открытиями, информационными технологиями, прорывами в области биохимии, генетики, астрономии, кибернетики и т.д. гуманитарное знание часто выглядит, образно

говоря, «отстающим», устаревшим, малоубедительным, поскольку оно, как иногда кажется не особенно глубоко вглядывающимся в эту сферу людям, не способно достаточно быстро и социально значимо реагировать на такие поразительные перемены в научно-техническом развитии общества;

– разочарование теоретиков и практиков педагогики в возможности влияния гуманитарных наук на становление личности, на формирование устойчивых ценностных ориентаций, на воспитание гражданской идентичности. В научном сообществе, как и в

средствах массовой информации, довольно часто звучат сомнения в способности гуманитарного знания, включая философию, психологию, педагогику, культурологию, определить наиболее четкие и верные положения о перспективах развития человечества, понять законы общественных отношений и межкультурного взаимодействия, осознать концептуальные позиции сущности бытия человека в информационном постиндустриальном обществе;

– наконец, это очевидно растущее рассогласование между циклом наук о человеке, системой образования и лавинообразным влиянием научно-технической и естественно-научной информации [14].

В связи с этим, возникает закономерный вопрос: насколько необходимо гуманитарное знание в образовательном процессе при подготовке современных компетентных специалистов в разных областях науки и техники? Если раньше изучение, скажем, философии, предполагалось во всех вузах, независимо от их специализации, то нужно ли продолжать эту традицию? Не формализует ли она процесс подготовки, не давая при этом реально значимых знаний, навыков, стимулов для профессионального роста студентам? Упрощенно эти вопросы можно представить так: зачем будущему IT-специалисту философия, культурология и другие гуманитарные предметы?

Краткий опрос студентов 3-го курса одного из ведущих технических вузов г. Москвы (134 человека) о необходимости, с их точки зрения, гуманитарных предметов в их учебном расписании подтвердил выдвинутую в начале этого небольшого эксперимента гипотезу о том, что студенты в большинстве своем не понимают значимости изучения этих предметов, считают их балластом и относятся к ним максимально формально. 92% студентов ответили, что для них важно получить по этим дисциплинам «зачет», сдать реферат или другую письменную работу по требованию преподавателя. Они также отметили отсутствие связи содержания гуманитарных предметов со специальными дисциплинами – например, с «лазерной техникой», «наноэлектроникой» и др.

Очевидно, что в высшем образовании современной эпохи есть глубокое противоречие. С одной стороны, необходимость гуманитарного знания трудно оспорить. Ведь это знание обращено к духовному миру личности, оно изучает связь жизненного пути человека с общей культурой, с другими людьми [9]. Гуманитарное знание обладает, следовательно,

всеобщим характером. С другой стороны, практическая польза гуманитарного знания малозаметна, его престиж в современном мире нанотехнологий и запуска квазиспутников весьма снижен. Безусловно, выявленное противоречие не является новым. Можно привести в пример харизматичную фигуру тургеневского Базарова с его вульгарно-материалистическим отношением к миру. Можно вспомнить горячие дискуссии шестидесятых «о физиках и лириках». Но в современную эпоху это противоречие осложняется тенденцией потребительства в отношении науки, тревожными фактами профанации истинного предназначения гуманитарного знания, его серьезнейшей редукцией в высшем образовании [10].

С нашей точки зрения, целесообразной представляется разработка единой методологии гуманитарного знания как некоего стержня высшего образования, его системной основы.

Гуманитарные науки в этом контексте становятся не энциклопедией фактов, биографий, точек зрения и теоретических позиций, а методом понимания этих фактов, связующей составляющей, механизмом структуризации. Мы убеждены, что дегуманизированное высшее образование игнорирует само понимание сущности человеческой деятельности, ее предназначения, задач общественного развития по созданию культурных ценностей, которые включают не только материальные блага и комфортные условия, но и ценности духовно-нравственные и эстетические.

Опора в содержании образования на гуманитарный метод означает:

1) усиление позиций герменевтики, диалектичность подхода к любой информации. Почему это так важно? В процессе познания с помощью гуманитарного метода происходит смыслонаделение рассматриваемых объектов за счет интерпретации и приращения смыслов. Так, любое исследование становится диалогом: между природой и человеком, между технологией и человеком и т.д.;

2) междисциплинарность исследований. Гуманитарный метод использует различные приемы, характерные для так называемых «точных» наук: логические размышления, вычисления и др. При этом в исследовании на основе гуманитарного метода участвуют эмоции, экспрессивная оценка. Ведь основной целью гуманитарного знания является не столько установление истины, сколько динамично развивающийся диалог мнений об том или ином факте и объекте, их столкновение,

порой парадоксальное, в целом – проблематизация ситуации, что позволяет более глубоко и неожиданно интерпретировать полученные данные, преломлять их через авторское видение, через различные социально-психологические, философские призмы;

3) гуманитарный метод основан на положениях этики, на мировоззренческих установках. Следовательно, аксиологический принцип в познании становится одним из определяющих. «Нет науки, свободной от ценностей. ... то, что познавательная деятельность аксиологически ориентирована, не лишает содержания знания объективности» [721; 325].

Насколько важна опора на этические позиции в науке, доказывать вряд ли нужно. Свидетельство тому – развивающиеся технологии массового уничтожения...

Фундаментальность гуманитарного подхода определяется также глубоким освоением мировоззренческих идей через изучение и анализ корпуса научных, публицистических и художественных текстов [1].

Гуманитарный метод позволяет сохранять в научном познании идеалы гуманизма [2]. Приведем в пример теоретические идеи Ганса-Георга Гадамера, который четко и обоснованно критикует экстраполяцию естественнонаучной методологии на область гуманитарного знания.

Созданная Гадамером концепция «действенно-исторического сознания» выявляет опасность неограниченной экспансии естествознания [8].

С педагогической точки зрения значимо, что опора на гуманитарный метод направляет образовательный процесс в русло диалогизации. Приведем такое высказывание выдающегося гуманитария XX века М.М. Бахтина: «Точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает вещь и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только безгласная вещь. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [4, с.392].

Что означает диалогизм образовательного процесса, и почему так важно опираться на его принципы в обучении студентов?

Именно диалог, живая конструктивная дискуссия, проблематизация стимулирует

обучающихся к поиску новой парадигмы восприятия мира и его интерпретации [13].

При этом акцентирование права на субъективную интерпретацию должно быть уравновешено приобщением студентов к культуре адекватной оценки факта, логичной аргументации. Регулировать подход к интерпретации информации может продуманная система критериев, которые дают четкие ориентиры в анализе текстов и фактов, ситуаций и мнений. Очевидно, что изучение данных должно быть комплексным, основанным на выявлении существующих предпосылок объяснения фактов.

Предлагаем также в разработке содержания образования, основанного на гуманитарном методе, опираться на следующие принципы отбора и структурирования информации:

– принцип историзма. Это означает, что подход к анализу информации требует учета эволюции взглядов автора/ составителя текста, в котором содержится информация, точки зрения изменения текста переводчиком, переписчиком и др.; позиций изменения восприятия информации в зависимости от культурных кодов эпохи; существующих критических работ;

– принцип комплексности и всесторонности изучения информации. Этот принцип опирается на представление о возможности различных подходов к интерпретации текстов и фактов [6, с. 24-35]. Следовательно, для адекватного понимания информации необходимо автору/составителю текста и интерпретатору поставить в относительно одинаковые условия, т.е. учитывать особенности языка, культуры и т.д. Этот возможно при достаточно глубоком понимании условий появления информации, мировоззрения и индивидуального стиля автора текста. В этом случае возникает столь значимая для объективной оценки информации диалоговая позиция [12]. Безусловно, эта педагогическая проблема связана и с герменевтикой. Поддержка готовности к формированию диалоговой позиции возможна в условиях диалогического пространства занятия и свободного взаимодействия между равноправными субъектами образовательного процесса;

– принцип достижения объективной истины за счет эмпирической проверки теоретических положений. Объективность предполагает тщательное изучение и взвешенное отношение к классическим первоисточникам как основной ценности науки;

– принцип единства объективной истины и аксиологической оценки, направленный на

поддержку выбора информации на основе определенных моделей ценностных ориентаций и идеалов. Этот принцип определяет приоритет общечеловеческих ценностей в отборе содержания образования и его гуманистическую основу;

– принцип доминирования в организации образовательного процесса личностно-ориентированного подхода, а также педагогических методов, предлагающих активизацию самостоятельной деятельности проблемно-творческого характера и выстраивание субъект-субъектных отношений в образовательной среде вуза.

Данные принципы позволяют оценить информацию достаточно объективно, без догматизма, при этом предоставляя достаточно широкий спектр критериев для сопоставительных интерпретационных комментариев к тому или иному факту, явлению, тексту.

Кроме того, ориентация на данные принципы направлена на развитие способностей обучающихся к эмпатии, рефлексии, децентрации, иначе говоря - осознанному принятию коммуникативной позиции полипозиционного общения [7].

В целом, определяя актуальность опоры на приоритетность гуманитарного знания как системообразующего фактора образовательного процесса в вузах, можно констатировать, что:

– существует необходимость в разработке целостного подхода к образовательному процессу, связывающему запрос на подготовку компетентного конкурентоспособного специалиста, способного к самореализации в поликультурном информационном обществе, и достижения гуманитарного знания, способствующего формированию диалоговой позиции, ценностного отношения к науке, расширению спектра интерпретаций и стремлению к объективности оценки информации;

– при отборе и структурировании

содержания высшего образования важно учитывать также и социокультурные факторы [12], в том числе – культурные коды данного периода общественного становления, психологические особенности студенческого возраста [5], значимость происходящего сейчас в высшем образовании перехода от знаниевой парадигмы к парадигме личностно-ориентированной [3];

– для оптимизации образовательного процесса в вузах необходимы условия, содействующие сознательному освоению объективных ценностей знания как неотъемлемой части культуры и субъективной потребности личности;

– современный образовательный процесс должен быть основан на со-творчестве каждого студента и преподавателя, когда все субъекты образовательного процесса открыты непрерывному духовному росту и постижению жизненных смыслов окружающей реальности;

– проблема опоры на гуманитарный метод тесно взаимосвязана с деятельностным аспектом высшего образования, с представлениями о продуктивной и полноценной реализации личности в профессиональной деятельности;

– к приоритетным направлениям развития высшего образования относятся качественное изменение его содержания и реформирование методик, форм, подходов к преподаванию;

– развитие высшего образования в настоящее время прежде всего должно быть направлено на активизацию познавательной самостоятельности студента, на воспитание творческой личности специалиста с высокой профессиональной компетентностью, на развитие его позитивного мировосприятия и этического отношения к действительности. Кроме того, необходимо развивать способности к адаптации к социальному окружению, что предполагает развитие гуманитарного мышления, рефлексивной позиции, творческой инициативы и потребность в постоянном самосовершенствовании.

Литература:

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. - Самара: Издательский Дом «Бахрах - М», 2000. - 336 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб.: Питер. 2001, - 288 с.
3. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования, 2008. - № 1. - С. 65-86.

4. Бахтин М.М. К методологии точных наук / В кн. Эстетика словесного творчества. Изд. 2-е. - М.: Художественная литература, 1986. – С. 381-393, 429-432.
5. Бойко Л.И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества // Социальные исследования, 2002, - № 3. - С. 78-83.
6. Быховская И.М. Науки о культуре и практика образования: контексты развития, модусы сопряженности // Ориентиры культурной политики

/ Мин-во культуры РФ. Гл. ИВЦ. 2000. - № 6. - С. 24-35.

7. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций. - М.: Эксмо-Пресс, 2000.

8. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного / Пер. с нем. - М.: Искусство, 1991.

9. Изард К.Э. Психология эмоций. - СПб.: Издательство «Питер», 1999.

10. Каган М.С. Гуманитаризация образования как общекультурная проблема. *Magister = Magistr*, 1998. - № 4. - С. 88-95.

11. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли. - М.: Владос, 2003.

12. Стукалова О.В. Проблемное поле художественного образования в социокультурном

контексте // Педагогика искусства, 2016. - № 3. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/stukalova_41-50_0.pdf

13. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность. - 2000. - № 2. - С. 151-165.

14. Fisher J.B., Schumaker J.B., Culbertson J., Deshler D.D. (2010). Effects of a computerized professional development program on teacher and student outcomes // *Journal of Teacher Education*. - 2010. - № 61. - С. 301-312.

Сведения об авторах:

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории интеграции искусств и культурологии Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: chif599@mail.ru

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, email: alfkazan@mail.ru

Шайдуллина Альбина Рафисовна (г. Альметьевск, Россия), доктор педагогических наук, заведующий кафедрой «Иностранные языки», Альметьевский государственный нефтяной институт, e-mail: albina-plus@mail.ru

Data about the authors:

O. Stukalova (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, leading researcher of the laboratory of integration of arts and Culturology, Federal state budgetary scientific institution "Institute of art education and cultural studies of the Russian Academy of education", e-mail: chif599@mail.ru

A. Masalimova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, Professor of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: alfkazan@mail.ru

A. Shaidullina (Almetyevsk, Russia), doctor of pedagogical sciences, Head of the Department of Foreign Languages, Almetyevsk State Oil Institute, e-mail: albina-plus@mail.ru



УДК 378

СУБЪЕКТНОСТЬ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ДИСКУРСИВНОМ ПОЛЕ**Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко**

Аннотация. В статье дается смысловой анализ понятия «субъектность» как междисциплинарной категории. Целью выступает выявление потенциала использования понятия в межпредметном научном дискурсе. Статья представляет собой теоретико-методологический анализ и попытку смысловой реконструкции. Отмечается, что начало исследования Субъекта как особой научной категории связано с философской онтологией и антропологией. Базовым является философское противопоставление Субъекта Объекту, а также философское осмысление активности как предпосылки развития субъектности. В сегодняшнем философском и обществоведческом дискурсах происходит возврат к Субъекту, что связано с возрастанием роли коммуникации в жизни индивида. Социологический аспект субъектности предполагает, что она (субъектность) выносится за пределы индивида и его психики. В педагогической науке собственно ведется поиск инвариантных критериев субъектности, в чем состоит практико-ориентированный характер исследования субъектности. К таким наиболее общим критериям относятся самодеятельность, целенаправленность, ответственность, творчество.

Ключевые слова: Субъектность, Субъект, социология, педагогика, междисциплинарный дискурс.

SUBJECTIVITY IN THE FIELD OF INTERDISCIPLINARY DISCOURSE**F. Mukhametzyanova, O. Panchenko**

Abstract. The article presents an attempt to understand the various facets of subjectness as an integral category. The goal is to identify the potential of its use in interdisciplinary scientific discourse. The article represents a theoretical and methodological analysis and attempt of semantic reconstruction. The authors note that the beginning of the study of the subject as a special scientific category is associated with philosophical ontology and anthropology. The basis for subjectivity is the philosophical understanding of the subject and his activity, where the subject was opposed to the object. In today's philosophical and social discourse there is a return to the subject, which is associated with the increasing role of communication in the life of the individual. The sociological aspect of subjectivity assumes that it (subjectivity) is carried beyond the limits of the individual and his psyche. The authors note, that in the pedagogical sciences the search for invariant criteria of subjectivity is implemented. It is the practice-oriented nature of the study of subjectivity. Among such most common criteria noted self-activity, purposefulness, responsibility, creativity.

Keywords: subjectivity, subject, philosophy, sociology, pedagogy, interdisciplinary discourse.

Субъектность как междисциплинарная категория активно исследуется сегодня представителями различных областей научного знания. Прежде всего, становление гражданского общества в современной России детерминирует необходимость осмысления места и роли личности как субъекта в социальном пространстве. Кроме того, повышение экзистенциального риска также вызывает необходимость понимания субъектности как ипостаси личности – как, какими путями возможно противостояние личности возникающим рискам. Помимо собственно экзистенциального смысла субъектности, актуализируется ее изучение в связи с изменением роли образования в жизни современного человека, точнее, – с трансформацией понимания места и роли субъекта образования [1, 8, 9]. Реализация компетентностного подхода в образовании восходит к констатации субъектной сущности формируемых компетенций, следовательно,

требует методологического осмысления исходного понятия Субъект и производного – Субъектность. Другим аспектом проблемы субъектности выступает гуманизация педагогики, разработка нового направления – педагогики Субъекта. С этой целью необходим поиск инвариантных критериев субъектности как основы самодетерминации развития личности. Таким образом, субъектность выступает интегральной категорией, вбирающей в себя не только междисциплинарные научные знания, но и знания прикладного характера. Очевидно, что здесь, прежде всего, необходимо определиться с методологией междисциплинарного подхода к изучению субъектности. В данной статье осуществлена попытка осмысления различных граней субъектности как интегральной категории, что позволит выявить потенциал ее использования в межпредметном научном дискурсе. Статья представляет собой теоретико-методологический анализ и попытку смысловой

реконструкции. Для проведения исследования использован массив теоретических работ, посвященных становлению и развитию категории Субъектность в философской, социологической и педагогической науках.

Начало исследования Субъекта как особой научной категории связано, конечно же, с философской онтологией и антропологией. Философская трактовка субъектности восходит к вопросам бытия и со-бытия. Коль скоро философская мысль задалась вопросом о нетождественности бытия и сознания, то уже на данном этапе можно смело говорить о самой постановке проблемы Субъекта. Безусловно, наиболее отчетливо данная проблема обрисовалась в эпоху Нового времени, в картезианском *cogito* [7]. Далее эта линия получила уже отдельное развитие как проблема Субъекта в философии. Ключевым здесь являлся процесс познания. Эволюция философской мысли привела к сегодняшнему пониманию Субъекта через его соотношение с предметно-практической, преобразовательной деятельностью. В таком понимании философия трактует субъектность как универсальное качество индивида. Однако, как нам думается, в подобной постановке вопроса теряется смысл субъектности как понятия, характеризующего высший уровень человеческой активности, готовность личности к субъективным усилиям и осуществлению стратегии выбора.

В сегодняшнем философском и обществоведческом дискурсе мы снова говорим о возвращении Субъекта, что связано, в первую очередь, с возрастанием роли коммуникации. Но возвращение Субъекта не означает его прежней сущности. Новый Субъект – это, прежде всего, коммуникатор, что отнюдь не тождественно пониманию субъекта как интегрального образования в классической философии.

Социологическая интерпретация Субъекта восходит к парадигме социального действия, автором которой считается М. Вебер. Веберовская традиция задала субъекта как исходное звено интерпретации социальной реальности. Веберовская социология названа «понимающей», поскольку она ориентирована на *понимание смысла* действия, которое в него вкладывает индивид. Таким образом, действие индивида априори осмыслено, если оно рационально [4, с.455-491]. Такой подход привел нас к социологическому пониманию Субъекта как *индивида действующего*. Действующего в социальных контекстах.

Далее проблема Субъекта в социологии интерпретируется через использование бинарной оппозиции «Я-Другой», в рамках теории

интеракционизма. Наиболее показательной в данном смысле выступила теория зеркального Я Ч. Кули, согласно которой индивид формирует мнение о себе на основе отраженного мнения Другого [6, с.123]. Эта линия в дальнейшем и нашла отражение в интеракционизме. Дж. Мид утверждал, что Я вырастает из социального опыта, таким образом, субъектность индивида обусловлена процессом его взаимодействия со значимыми Другими. Субъектом при этом выступает не Я, но Другой для меня. Субъектность из сферы личности, индивида переносится в сферу социального. Именно социум в лице значимых других выступает для Я субъектом. Точно также Я выступаю субъектом для других, для кого имею значение в качестве значимого Другого. Таким образом, социологический аспект субъектности предполагает, что она (субъектность) выносится за пределы индивида и его психики, вовне. Субъектность присуща индивиду только через его значение для других, для его социального окружения. Без других, тем самым, Я не являюсь субъектом, субъектность не есть мое внутреннее свойство, имманентно мне присущее.

Наконец, идентификация Субъекта в социологии происходит в рамках интегральных теорий (Э. Гидденс, П. Бурдьё). Авторы по-разному именуют субъекта, говоря об «агентах» (П. Бурдьё) или о «действующем «Я» (Э. Гидденс), но сутью современных постмодерных теорий остается интеграция субъекта в социальную ткань посредством структуризации практик. Здесь мы не увидим первичности субъекта, как у Вебера, но субъект вынесен за скобки через действия, которыми он конструирует социальную реальность. П. Бурдьё видит проблему современного субъекта в «необходимости удовлетворять требованиям и существующим общественным запросам» [3, с.187], что противоречит самой сущности понимания Субъекта.

Не углубляясь более в область социологических размышлений, перейдем к педагогической науке, где понятие Субъектность, пожалуй, раскрыло себя наиболее ярко.

Субъектность в педагогической науке начинается с личностно-ориентированного подхода и развивающего обучения. Именно в нем содержится ссылка на субъект-субъектные взаимоотношения в процессе обучения и образования. Первейшей задачей, с точки зрения теории развивающего обучения и личностно-ориентированного подхода, выступает поиск педагогических условий, стимулирующих

познавательную активность субъекта обучения (Н.А. Алексеев) [2].

Для педагогической трактовки Субъектности в большей степени характерен поиск критериев данного понятия, в чем проявляется его практико-ориентированный аспект. Мы не видим подобного в философии, социологии, и даже меньше наблюдаем это в психологии. Между тем, поиск инвариантных критериев субъектности – как педагога, так и учащегося, активно продолжается, и пока такой консенсус не найден. Мы вполне согласны с мнением коллег о том, что сущностной характеристикой (читаем - критерием) субъектности педагога является его *«способность отличить себя как деятеля от процесса и результатов педагогической деятельности, в способности возвыситься над ними субъективно, сделать свою собственную жизнедеятельность предметом своей педагогической деятельности»* [5, с.32]. Однако и это также не может служить валидным критерием оценки субъектности педагога. Таким образом, поиск критериев субъектности выступает, пожалуй, главной задачей для современных ученых как представителей педагогической науки.

Проанализировав смысловое поле понятия «Субъектность» в рамках различных социогуманитарных наук, можно сделать вывод об интегральном характере данного понятия. Философия как источник понимания субъектной сущности личности оперирует понятием «активность» как субстанции, позволяющей дифференцировать субъекта и объект. Философия выделяет надситуативность как базовую характеристику субъекта. Понимание Субъекта как творца собственной жизненной траектории сегодня возвращается в философский дискурс после долгого господства феномена «смерти субъекта». Это позволяет заключить, что возрастание роли коммуникации в жизни индивида вновь актуализировало проблему Субъекта в философии.

В рамках социологической интерпретации Субъектности как категории мы восходим к теоретической парадигме социального действия,

в рамках которой Субъект выступает исходным звеном интерпретации социальной реальности. Социологический аспект субъектности предполагает, что она (субъектность) присуща индивиду только через его значение для других, для его социального окружения.

Наиболее целостное представление о Субъектности как категории дано в педагогике. Педагогика субъектности и социология субъектности родственны тем, что обе апеллируют к такому атрибуту понятия как выстраивание межличностных связей и отношений. Наиболее остро проблема измерения субъектности стоит в рамках педагогической науки. Акцент здесь сделан на поиске педагогических условий, стимулирующих познавательную активность субъекта обучения и творческую активность субъекта научения (соответственно, наиболее часто данное понятие применимо именно к педагогу и обучаемому).

Таким образом, интегральность понятия «Субъектность» обусловлена тесным сочетанием категорий, акцентов, подходов и методов различных наук, его использующих. Философская категория Активность является базовой по отношению в Субъектности. Социологической доминантой в трактовке Субъектности выступает ее внеличный, социальный характер. Педагогический смысл Субъектности перемещает нас в поле соотношения понятий «Субъектность» и «Личность». Проведенный анализ ориентирует нас на широкое использование понятия Субъектность в рамках междисциплинарного дискурсивного поля. Перспективными направлениями исследований выступают поиск и разработка инвариантных критериев Субъектности, отражающих ее интегральный характер.

Результаты теоретико-методологического исследования субъектности в междисциплинарном дискурсивном поле могут быть полезными магистрам, аспирантам, докторантам при изучении данного феномена в современном образовательном пространстве в контексте философии образования.

Литература:

1. Аксенова Г.И., Мухаметзянова Ф.Г. Критерии и индикаторы субъектности студента и курсанта высшего учебного заведения // Прикладная юридическая психология. - 2015. - № 3. - С. 10-20.
2. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. - 341 с.

3. Бурдые П. Практический смысл. СПб.: 2001. – 456 с.
4. Вебер М. Основные социологические понятия // Западноевропейская социология XIX - XX веков. - М.: 1996. - С. 455-491.
5. Кашлев С.С., Глазачев С.Н., Соколова Н.И. Субъектность как профессиональная компетентность педагога // Вестник международной Академии наук (русская секция). - 2011. Специальный выпуск. - С. 24-25.

6. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. - 2009. - т. 8. - № 4. - С. 121-134.

7. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления / В кн. «Философские чтения». - СПб.: Азбука-классика, 2002. - 832 с.

8. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О. Л., Хайрутдинов Р.Р., Хасанова Л.В. Критерии субъектности студентов магистерского уровня подготовки в сфере туризма // Субъектность молодого ученого в продвижении идеи «История для всех»: Материалы Международного

Исторического Форума «Молодые ученые в реализации идеи «История для всех» (15-17 ноября, г. Казань, Россия) / Под общей ред. Ф.Г. Мухаметзяновой, О.Л. Панченко. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2017. - С. 149-153.

9. Мухаметзянова Ф.Г., Шабельников В.К., Осьмина Е.В., Коржова Е.Ю., Рудыхина О.В. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах. - Казань: Издательский центр Университета управления «ТИСБИ», 2016. - 252 с.

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник археографической лаборатории Института международных отношений, истории и востоковедения, Казанский федеральный университет, e-mail: florans955@mail.ru

Панченко Ольга Львовна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры всемирного культурного наследия Института международных отношений, истории и востоковедения, Казанский федеральный университет, e-mail: kadri@bk.ru

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, leading researcher of the archeographic laboratory of the Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: florans955@mail.ru

O. Panchenko (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, Associate Professor of the Department of World Cultural Heritage of the Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: kadri@bk.ru



Общее образование

УДК 37.032

КОУЧИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ, МЕХАНИЗМ РАСКРЫТИЯ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Ф.Ш. Мухаметзянова, В.М. Жураковская

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена решением проблемы развития индивидуальности обучающегося как главной цели образования, которая может быть осуществлена через описание механизма развития индивидуальности обучающегося. К такому механизму отнесена технология коучинга, представленная его техниками. В статье обосновывается, что техники коучинга могут быть отнесены к приемам развития индивидуальности обучающихся. На основе анализа коуч-техник авторами статьи разработаны коуч-сессии, ориентированные на решение следующих проблем педагога: мотивация обучающихся к разработке индивидуальной образовательной траектории; организация осознанного, свободного выбора необязательной деятельности обучающимися, связанной с выполнением разноуровневых заданий с позиции реализации ФГОС ООО; организация осознанного, свободного выбора проектной деятельности обучающимися в образовательном процессе, а также свободного выбора необязательной деятельности обучающимися, связанной с внеурочной деятельностью школьников.

Ключевые слова: развитие индивидуальности обучающегося, коуч-технология, коуч-техники, рефлексивные сессии.

COACHING AS THE TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF THE PERSONAL POTENTIAL OF THE LEARNER, THE MECHANISM OF DISCLOSURE OF ITS INDIVIDUALITY

F. Mukhametzyanova, V. Zhurakovskaya

Abstract. The article is relevant because it raises the problem of developing the individuality of the learner as the main goal of education. This goal can be realized through a description of the mechanism of development of the learner's individuality. To this mechanism is attributed the technology of coaching, represented by its techniques. The article justifies that coaching techniques can be attributed to the methods of developing the individuality of students. The authors of the article developed coaching sessions aimed at solving the following teacher's problems: motivating students to develop an individual educational trajectory; organization of a conscious, free choice of non-compulsory activities by students related to the implementation of multilevel assignments from the perspective of implementing the standards of general education; organization of a conscious, free choice of project activity by students in the educational process, free choice of non-compulsory activities by students associated with extra-school activities of schoolchildren.

Keywords: development of the individuality of the student, coaching technology, coaching techniques, reflexive sessions.

На современном этапе развития образования актуальным является развитие личности обучающегося в его индивидуальности. Целями реализации основной образовательной программы ООО и НОО являются обеспечение планируемых результатов по достижению выпускником целевых установок, знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося среднего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья; *становление и развитие личности в её индивидуальности*, самобытности, уникальности, неповторимости [1]. В этой связи одним из важнейших факторов развития индивидуальности обучающегося является овладение педагогом

лично-ориентированными технологиями, обеспечивающими проявления индивидуальности обучающегося. *С полным правом техники коучинга можно отнести к приемам лично-ориентированного обучения, обуславливающим развитие индивидуальности обучающегося.*

В России коучинг появился в 1997 г., и на сегодняшний день этот термин довольно прочно вошел в деятельность разных сфер: менеджмент, образование, консалтинговые услуги, проводящие бизнес-тренинги и др. В последнее время коучинг используется в образовании в виде рефлексивных сессий, бесед и др. Вопросы коучинга раскрыты в трудах зарубежных и отечественных ученых, исследователей: М. Аткинсон [2], Э. Парслоу [3], Хамери, Дэвид [4], Дж. Уитмор, И.К. Адизес, М. Бэт О'Нил,

Н.Е. Гульчевская [5]. О.И. Давыдов [6], И.Ф. Дедкова, М. Лымарева [7], Некрасова [8], М.М. Поташник [9], А. Пригожин др.

Под коучингом понимают процесс, построенный на принципах партнерства, стимулирующий мышление и творчество клиентов (обучающихся), и вдохновляющий их на максимальное раскрытие своего личного и профессионального потенциала [2], [5], [8]. Коуч (партнер) актуализирует посредством открытых вопросов, обращенных к внутренним ресурсам человека, его субъектную активность в достижении успеха и сопровождает человека в его долговременном индивидуально-личностном развитии.

Обоснуем, почему техники коучинга можно отнести к приемам развития индивидуальности обучающихся. Предполагается, что учитель с позиции коуча должен организовывать общение с обучающимися с позиции следующих принципов, согласующихся с принципами личностно-ориентированного обучения: учитель должен видеть в ученике только хорошее и обращаться с ним, как с полноценным, умным, сильным, способным, умелым и талантливым; каждый ученик делает в данной ситуации наилучший выбор для себя; в основе любого действия ученика – позитивное намерение; беседу с обучающимся следует осуществлять посредством открытых и «сильных» вопросов [5], [8]. Коучинг – важный инструмент влияния на результаты деятельности руководителя, педагогов, обучающихся. Техники коучинга ориентированы на оценку компетенций, выявление сильных и слабых сторон обучающихся/педагогов, усиление его мотивации, достижение результата и повышение эффективности.

Изучение, освоение, анализ коуч-техник [2] позволили нам разработать коуч-сессии, ориентированные на решение следующих проблем педагога:

1. Мотивация обучающихся к разработке индивидуальной образовательной траектории, осознанный, свободный выбор ее реализации, способствующей *развитию индивидуальности обучающегося*.

2. Организация осознанного, свободного выбора *необязательной деятельности обучающимися*, связанной с выполнением разноуровневых заданий с позиции реализации ФГОС ООО, – выбор и решение учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые предъявляются обучающимся в ходе изучения каждого раздела программы, относящихся к блоку «*Выпускник получит*

возможность научиться», являющихся планируемыми результатами освоения учебных и междисциплинарных программ в соответствии с ФГОС ООО. Разноуровневые задания повышенного уровня сложности способствуют *развитию креативности обучающегося, являющейся сущностной характеристикой его индивидуальности*.

3. Организация осознанного, свободного выбора проектной деятельности обучающимися в образовательном процессе: в учебной и внеурочной деятельности. Проектная деятельность является фактором *развития индивидуальности обучающегося*.

4. Организация осознанного, свободного выбора *необязательной деятельности обучающимися*, связанной с их внеурочной деятельностью. С позиции реализации ФГОС общего образования внеурочная деятельность является *свободно выбираемой, не обязательной*. Внеурочная деятельность, ориентированная на решение проблем общества (экологические десанты, оказание помощи кому-либо, решение проблем жизни в мультикультурном обществе и др.) обеспечивают *проявление индивидуальности обучающегося*.

Рассмотрим разработанные нами рефлексивные сессии с позиции коучингового подхода.

1. Рефлексивная сессия «Индивидуальная образовательная траектория обучающегося как основание его успешности» (с позиции коучингового подхода)

Цели рефлексивной сессии:

1. способствовать возникновению мотивации обучающихся к разработке индивидуальной образовательной траектории;

2. организовать осознанный, свободный выбор и разработку индивидуальных образовательных траекторий обучающимися.

Ход реализации сессии:

I этап. Вступительное слово учителя: педагог рассказывает об ярких индивидуальностях, людях, которые своим «цветом» окрашивают общество, являются двигателями прогресса, развития общества; о потенциале человека, его ресурсах, об ученике как человеческом ресурсе общества, потенциальной и реальной его ценности для общества и др.

II этап. Использование коучинговых техник, ролевых игр, являющихся основанием разработки индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

1). Использование техники «Колесо жизненного баланса»:

(Приводим пример построения колеса жизненного баланса старшеклассника 9-11 класс на 3 года).

Вопросы и задания обучающимся:

1. Ребята, из каких областей состоит Ваша жизнь? (Какие области жизни важны для Вас в этот временной период?) (например, старшеклассники могут отметить на круговой шкале следующие сферы их жизнедеятельности: учебная деятельность, внеурочная деятельность, самообразование, саморазвитие, хобби, будущая профессия, семья (положение в семье, коммуникации), деятельность, связанная с отдыхом, спортивная деятельность, духовная деятельность, деятельность, связанная с укреплением здоровья, коммуникации (со сверстниками, одноклассниками, взрослыми, родителями и др.), деятельность, связанная с будущей образовательной траекторией в вузе и др. (участие в конференциях, подготовительные курсы и др.), деятельность, соотносимая с будущей профессией (стажировки, социальные практики, в том числе на производстве и др.) и другая деятельность (необходимо указать, какая).

2. Шкала удовлетворенности каждой областью жизни, где 1 – минимальная удовлетворенность, 10 – максимальная.

3. Ребята, что для Вас «10» по каждой области на этот временной период?

4. Какая степень удовлетворенности у Вас сейчас по шкале от 1 до 10?

5. Ребята, что Вы замечаете, глядя на это колесо?

6. Уважаемые старшеклассники, найдите ключевую область, изменив которую на 1 пункт, начнут изменяться и другие области.

7. Если сдвинуть ее на один пункт – то, что изменится в каждой из областей? (Если выбранная область не двигает остальные – попробовать другую).

8. Ребята, какие будут первые, самые легкие шаги для изменения?

2). *Использование приема «Эффективная модель успеха».*

ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ - *Уровень видения/духовности* связан с вопросами осмысления обучающимися своей деятельности с точки зрения ее вклада в глобальном контексте. Обучающиеся отвечают на следующие вопросы: «Кто я?», «Какой я человек?», «Какие мои жизненные цели?», «Зачем я в этом мире?», «Какие мои роли, миссия?» и др.

ВТОРОЙ УРОВЕНЬ - *Уровень ценностей.* Обучающиеся отвечают на следующие вопросы: «Какие ценности важны для меня?», «С позиции

каких жизненных принципов я живу?». Учитель может организовать деловую игру для обучающихся «Мои жизненные принципы», *разработанную нами*, которая поможет обучающимся сориентироваться, определить их жизненные принципы.

ТРЕТИЙ УРОВЕНЬ - *Уровень способностей* включает в себя те компетенции, которыми уже обладает обучающийся в отмеченных им жизненных сферах (см. технику «Колесо жизненного баланса», разработанное обучающимися в рамках настоящей сессии). Обучающиеся разрабатывают круговую Шкалу компетенций, соответствующих их сферам жизнедеятельности. Например, обучающиеся 9-11 кл. отмечают следующие компетенции (*на выбор*):

– шкала компетенций в учебной деятельности: метапредметные компетенции - коммуникативные, регулятивные, познавательные, ИКТ компетенции; личностные компетенции: умения занимать гражданскую позицию, следовать в своем поведении моральным нормам и этическим ценностям и др.; предметные компетенции (развитие умений решать задачи по физике из раздела «Динамика» и др.);

– шкала компетенций во внеурочной деятельности: умения решать проблемы на стыке разных дисциплин в рамках интегрированных программ в дополнительном образовании; умения конструировать роботов, программировать, играть в шахматы и др.;

– шкала компетенций в самообразовании: умения самостоятельно приобретать необходимые знания, формировать навыки, работать с информацией, обрабатывать информацию и др.;

– шкала компетенций в самовоспитании: умения определять цели и идеалы, развивать волю, умения определять качества личности, требующие исправления, устранять недостатки (указать какие), определять способы работы над собой, вырабатывать, совершенствовать черты характера (указать какие), привычки поведения (указать какие), качества личности (указать какие), в том числе моральные и др.;

– шкала компетенций в хобби (указать какие);

– шкала компетенций в будущей профессии (указать какие);

– шкала компетенций в семье (указать какие);

– шкала компетенций в деятельности, связанная с отдыхом (указать какие);

– шкала компетенций в спортивной деятельности (указать какие);

– шкала компетенций в духовной деятельности (умения в сфере искусств; умения саморазвития, самовосвершенствования, самореализации и др.);

– шкала компетенций в деятельности, связанная с укреплением здоровья (указать какие);

– шкала компетенций в коммуникации (со сверстниками, одноклассниками, взрослыми, родителями и др.) (указать какие);

– шкала компетенций в деятельности, связанной с будущей образовательной траекторией в вузе и др. (участие в конференциях, подготовительные курсы и др.) (указать какие);

– шкала компетенций в деятельности, соотносимой с будущей профессией (стажировки, социальные практики, в том числе на производстве и др.);

– шкала компетенций в другой деятельности (необходимо указать, какая).

Типы вопросов в соответствии с круговой шкалой:

1) Ребята, представьте круговую шкалу от 1 до 10, где 1 – это минимальная удовлетворенность от определенных способностей, а 10 – полная удовлетворенность. Посмотрите, где вы находитесь в данный момент. На какую отметку вы себя поместили бы сейчас?

ЧЕТВЕРТЫЙ УРОВЕНЬ - *Уровень действия/поведения* состоит из ежедневного поведения или реакций.

Вопросы для учащихся из техник «Колесо компетенций», «Шкалирование»:

Действия:

– Ребята, какие шаги нужно предпринять, чтобы перейти на вашей шкале, например, с отметки 5 на 6?

– Что Вам предложили бы сделать ваши одноклассники /руководители проектов/члены команды, чтобы перейти с отметки 5 на 6?

– Ребята, что Вы станете делать по-другому, когда на шкале перейдете от 6 к 7? От 7 к 8? Или даже к 9? И что еще?

– Что нового заметят в ваших действиях ваши одноклассники /руководители /члены команды, когда Вы достигнете отметки 9? Как окружающие вас люди узнают о том, что Вы уже на 9? А еще как?

Приверженность:

Ребята, насколько Вы привержены тому, чтобы довести это до конца по шкале от 1 до 10?

– Как оценили бы Вашу приверженность достижению этого результата ваши одноклассники / руководители / родители?

Уверенность:

– Ребята, как вы оцениваете шансы на успех реализации индивидуальной траектории развития? Сравните их на шкале.

– Согласно вашей внутренней шкале от 1 до 10, насколько Вы уверены, что сможете подняться на одну ступеньку, чтобы справиться с этой задачей?

Достижение целей:

– Ребята, что дает вам сейчас уверенность и надежду, что вы действительно достигнете уровня 10?

– Как окружающие вас люди увидят вашу уверенность?

Эффективность результатов:

– Уважаемые старшешкклассники, представьте, что прошло уже три месяца и вы достигли отметки 9; как вы узнаете, что находитесь на этом уровне? Что такого вы видите, слышите и чувствуете, что доказывает, что вы находитесь на этой отметке?

Мотивация:

– Ребята, как вы оцените по шкале от 1 до 10, каков будет через шесть месяцев Ваш уровень удовлетворенности этим проектом?

– Что дает Вам сейчас уверенность и надежду, что Вы действительно достигнете уровня 10?

– Ребята, как окружающие вас люди увидят вашу уверенность?

– Глядя назад с уровня 10, скажите, что помогло Вам мотивировать себя для достижения этой отметки? Какие навыки Вы у себя создали, которые помогли Вам дойти до отметки 10? Каковы были некоторые из лучших шагов, благодаря которым Вы дошли до этой отметки?

Удовлетворение:

– Ребята, интересно, что такого недавно произошло, что помогло Вам пройти еще дальше в желаемом направлении по вашей шкале?

– Что такого произошло в вашем развитии этого проекта, что вы продвинулись еще немного в том направлении, которое вам нужно сейчас?

ПЯТЫЙ УРОВЕНЬ - *Окружение* — это то, в какой обстановке совершаются действия.

Использование техники «Два списка».

Вопросы для учащихся:

1) Ребята, что находится в «В зоне вашего контроля»?

2) Что находится в «Вне зоны вашего контроля»?

3) Как расширить «Зону вашего контроля»? Кто Вам в этом может помочь? С кем можно сотрудничать? Составьте долгосрочный план по перемещению пунктов, перечисленных в колонке «Вне зоны моего контроля» в колонку

«В зоне моего контроля».

III этап. Разработка индивидуальной образовательной траектории обучающимися

На основе результатов, полученных после использования техник коучинга, примененных

на II этапе сессии, обучающиеся заполняют собственную индивидуальную образовательную траекторию (таблица 1).

Таблица 1. - Индивидуальная образовательная траектория обучающегося

<i>Вопросы для разработки траектории</i>	<i>Характеристики траектории</i>	<i>С кем сотрудничаю при реализации траектории</i>
«ПЕРВЫЙ ВЕКТОР ТРАЕКТОРИИ» - вектор видения/духовности: <i>«КТО Я?», «КАКОЙ Я человек?»</i>		
Мои жизненные цели		
Зачем я в этом мире?		
Мои роли, миссия		
«ВТОРОЙ ВЕКТОР ТРАЕКТОРИИ» - вектор ценностей: <i>ПОЧЕМУ я буду это делать? Что для меня важно, ценно?</i>		
Какие ценности важны для меня?		
С позиции каких жизненных принципов я живу?		
«ТРЕТИЙ ВЕКТОР ТРАЕКТОРИИ» - вектор способностей: <i>КАК я буду делать? Что я умею?</i> Компетенции, имеющиеся у меня, необходимые для создания моего успеха.		
Компетенции в учебной деятельности... <i>(перечисляются в столбик)</i>	<i>(Учащийся отмечает уровень сформированности компетенции: шкала от 1 до 10)</i>	
Компетенции во внеурочной деятельности... <i>(перечисляются в столбик)</i>		
Компетенции в духовной деятельности... <i>(перечисляются в столбик)</i>		
Компетенции в коммуникации... <i>(перечисляются в столбик)</i>		
Компетенции в деятельности, связанной с будущей образовательной траекторией в вузе... <i>(перечисляются в столбик)</i>		
Компетенции в будущей профессии... <i>(перечисляются в столбик)</i>		
и др.		
«ЧЕТВЕРТЫЙ ВЕКТОР ТРАЕКТОРИИ» - вектор действия/поведения: <i>ЧТО я буду делать? КАКИЕ действия я буду предпринимать, чтобы повысить уровень своих компетенций?</i>		
Компетенции в учебной деятельности... <i>(перечисляются в столбик)</i>	<i>(Учащийся пишет, как он будет развивать свои компетенции)</i>	
Компетенции во внеурочной деятельности... <i>(перечисляются в столбик)</i>		
Компетенции в духовной деятельности... <i>(перечисляются в столбик)</i>		
Компетенции в коммуникации... <i>(перечисляются в столбик)</i>		
Компетенции в деятельности, связанной с будущей образовательной траекторией в вузе... <i>(перечисляются в столбик)</i>		
Компетенции в будущей профессии... <i>(перечисляются в столбик)</i>		
и др.		

IV этап. Рефлексия сессии.

Учитель просит обучающихся сформулировать ответы на следующие вопросы:

– Ребята, в чем заключалась для каждого из Вас польза сессии?

– Какова была для Вас ценность этой сессии?

– Что Вы извлекли для себя из нашей встречи?

– Что Вы вынесете из осуществленной сессии?

2. Рефлексивная сессия «Разноуровневые задания, проектные работы как основание для развития креативности, критичности обучающегося» (с позиции коучингового подхода)

Цель сессии:

1. Организовать осознанный, свободный выбор *необязательной деятельности* обучающимися, связанной с выполнением разноуровневых заданий с позиции реализации ФГОС ООО, которые предъявляются

обучающимся в ходе изучения каждого раздела программы, и приводятся из блоков *«Выпускник получит возможность научиться»*, относящихся к планируемым результатам освоения учебных и междисциплинарных программ.

2. Организовать осознанный, свободный выбор проектной деятельности обучающимися.

Ход реализации сессии:

I этап. Вступительное слово учителя: педагог рассказывает об ярких индивидуальностях, людях которые своим «цветом» окрашивают общество, являются двигателями прогресса, развития общества; объясняет, что одной и важных сущностных характеристик индивидуальности является – креативность как способность человека порождать множество оригинальных, альтернативных способов решения проблемы, осуществлять постановку и решение проблем, творческих заданий исследовательского, инновационного и других типов и др. Креативность необходима человеку во всех сферах его жизни: в профессиональной, образовательной, учебной, личной, семейной, коммуникации и др. Перед креативным человеком открываются многие «двери», которые для других людей, не обладающих такими способностями, останутся закрытыми.

II этап. Использование коучинговых техник, являющихся основанием для выбора проектной деятельности и необязательной деятельности, обучающимся – решение разноуровневых заданий, относящихся к блоку «Выпускник получит возможность научиться», с позиции реализации ФГОС ООО.

Использование техники «Линия времени как инструмент планирования».

Постановка следующих вопросов обучающимся:

1. Ребята, представьте себя успешными супер-студентами того образовательного учреждения (вуза, колледжа), который актуален для Вас. Опишите компетенции супер-студента, которого «расхватывают» уже на 3 курсе зарубежные и отечественные работодатели, предлагая ему передовые «позиции» на предприятиях.

2. Что успешный супер-студент делает не так, по-другому в отличии от обычных, обычных студентов?

3. Какие «двери» перед ним могут открыться после окончания вуза (колледжа)?

4. Какие чувства Вы испытываете, став таким успешным супер-студентом?

5. Как Вы поймете, что стали успешным супер-студентом?

6. Как к Вам (успешному супер-студенту) относятся окружающие?

7. Что нужно сделать, чтобы стать таким успешным супер-студентом?

8. Как если бы Вы из будущего могли дать совет себе настоящему - что бы Вы сказали?

9. Какие из нижеперечисленных умений характеризуют успешного супер-студента?

– креативные умения: предлагать инновационные, более эффективные, новые способы решения задач, проблем, осуществлять выбор более сложных, новых видов деятельности, отказываться от известных способов решения проблем, задач и др.;

– умения критически относиться к кому/чему-либо: сомневаться в общеизвестных истинах, общепризнанных понятиях, проявлять критическое отношение к иным позициям, точкам зрения, обществу, самому себе, ценностным ориентациям и др.; высказываться логично, аргументированно к себе, другим людям, мыслительному процессу, мыслить альтернативно и др.

10. Ребята, осуществите ранжирование умений успешного супер-студента по степени убывания.

Постановка следующих вопросов обучающимся:

1. Уважаемые старшеклассники, представьте себя успешными супер-профессионалами в тех видах профессиональной деятельности, которые актуальна для Вас. Опишите компетенции успешного супер-профессионала, которого «расхватывают» на разных предприятиях, предлагая ему передовые «позиции» на них.

2. Ребята, что успешный супер-профессионал делает не так, по-другому в отличии от обычных, обычных работников?

3. Какие «двери» перед успешным супер-профессионалом могут открыться?

4. Какие чувства Вы испытываете, став таким успешным супер-профессионалом?

5. Как Вы поймете, что стали успешным супер-профессионалом?

6. Как к Вам (успешному супер-профессионалу) относятся окружающие?

7. Что нужно сделать, чтобы стать таким успешным супер-профессионалом?

8. Как если бы Вы из будущего могли дать совет себе настоящему - что бы Вы сказали?

9. Какие из нижеперечисленных умений характеризуют успешного супер-профессионала?

– креативные умения: предлагать инновационные, более эффективные, новые способы решения задач, проблем, осуществлять

выбор более сложных, новых видов деятельности, отказываться от известных способов решения проблем, задач и др.

– умения критически относиться к кому/чему-либо: сомневаться в общеизвестных истинах, общепризнанных понятиях, проявлять критическое отношение к иным позициям, точкам зрения, обществу, самому себе, ценностным ориентациям и др.; высказываться логично, аргументированно к себе, другим, мыслительному процессу, мыслить альтернативно и др.

10. Ребята, осуществите ранжирование этих умений успешного супер-профессионала по степени убывания.

III этап. Осознанный свободный выбор проектной деятельности, необязательной деятельности обучающимися – решение разноуровневых заданий, относящихся к блоку «Выпускник получит возможность научиться», с позиции реализации ФГОС ООО.

Учитель обращает внимание обучающихся, что они выбрали примерно одни и те же умения, обеспечивающие им становление быть успешными супер-студентами, супер-профессионалами.

Использование методики шкалирования как самооценки и саморазвития.

Постановка следующих вопросов обучающимся:

1. Ребята, нужно ли формировать эти умения или они даются от рождения?

2. Оцените свою минимальную удовлетворенность сформированностью у Вас следующих умений: а) креативных умений, б) умений критически относиться к чему/кому-либо, используя круговые шкалы (на круговой шкале нужно отметить примерно, около 7-10 умений, которые ученики проранжировали по степени убывания, отдельно для шкалы креативных умений и шкалы критических умений).

3. Ребята, какие шаги нужно предпринять, чтобы перейти, например, от минимального значения какого-либо умения на 1 шаг выше, на 2 шага выше и др.?

4. Что Вам предложили бы Ваши одноклассники, чтобы перейти с отметки, к примеру, 5 на 6?

Использование приема коучинга «Китайское меню».

1. Ребята, Ваши одноклассники для формирования креативных умений, умений критически мыслить выбирали проектные работы, учебно-познавательные и учебно-практические задачи более высокого уровня

сложности (которые относятся к блоку «Выпускник получит возможность научиться»).

2. Как Вы собираетесь формировать креативные умения, умения критически относиться к чему/кому-либо?

Использование методики шкалирования как самооценки и саморазвития.

Приверженность:

1. Ребята, оцените, насколько Вы привержены тому, чтобы довести проектные работы/разноуровневые задания до конца, например, от 5 до 10?

Уверенность:

1. Ребята, как Вы оцениваете шансы на успех? (от 1 до 10 баллов)

Достижение целей:

1. Что дает Вам уверенность, и надежду, что Вы действительно достигнете уровня 10 при выполнении проектных работ/разноуровневых заданий?

2. Ребята, как окружающие увидят Вашу уверенность?

Эффективность результатов:

1. Представьте, что прошло 3 месяца и Вы достигли отметки 8 или 9.

2. Как Вы узнаете, что находитесь на этом уровне?

3. Ребята, что нового появится в Ваших умениях, поведении?

IV этап. Рефлексия сессии (аналогично, см. выше)

Учитель просит обучающихся сформулировать ответы на следующие вопросы:

– Ребята, в чем заключалась для каждого из вас польза сессии?

– Какова была для вас ценность этой сессии?

– Что вы извлекли для себя из нашей встречи?

– Что вы вынесете из осуществленной сессии?

3. *Рефлексивная сессия: «Внеурочная деятельность обучающегося как фактор развития его успешности» (с позиции коучингового подхода)*

Цель сессии:

Организовать осознанный, свободный выбор *необязательной деятельности обучающимися*, связанной с их внеурочной деятельностью, с позиции реализации ФГОС общего образования, относящейся к планируемым личностным результатам обучающегося.

1. Ребята, обсудите личностные качества успешного супер-студента.

2. Действительно ли успешный супер-студент общественное ставит на первое место, личное - на второе. Приведите примеры из

жизни, к/ф, литературы. Назовите те виды деятельности, в которых он участвует осознанно, свободно.

3. Ребята, обсудите личностные качества успешного супер-профессионала.

4. Действительно ли успешный супер-профессионал общественное ставит на первое место, личное - на второе. Приведите примеры из жизни, к/ф, литературы. Назовите те виды деятельности, в которых он участвует осознанно, свободно.

5. Как Вы относитесь к реально действующим общественным фондам?

Необходимо отметить, что общественные фонды осуществляют благотворительную деятельность в следующих целях:

- социальная поддержка и защита граждан, включая улучшение материального положения малообеспеченных, социальная реабилитация безработных, инвалидов и иных лиц и др.;

- подготовка населения к преодолению последствий стихийных бедствий, экологических, промышленных или иных катастроф и др.;

- оказание помощи пострадавшим в результате стихийных бедствий, экологических, промышленных или иных катастроф, социальных, национальных, религиозных конфликтов, беженцам и вынужденным переселенцам;

- содействие укреплению мира, дружбы и согласия между народами, предотвращению социальных, национальных, религиозных конфликтов;

- содействие укреплению престижа и роли семьи в обществе;

- содействие защите материнства, детства и отцовства;

- содействие деятельности в сфере образования, науки, культуры, искусства, просвещения, духовному развитию личности;

- содействие деятельности в сфере профилактики и охраны здоровья граждан, а также пропаганды здорового образа жизни и др.;

- содействие деятельности в сфере физической культуры и массового спорта;

- охрана окружающей среды и защиты животных;

- охрана и должного содержания зданий, объектов и территорий, имеющих историческое, культовое, культурное или природоохранное значение, и мест захоронения.

6. Ребята, жить только своими личными проблемами, не включаясь в проблемы общества, интересно?

7. Как Вы думаете, кто может за Вас решить проблемы общества? Нужно ли самому включаться в решение проблем общества?

8. Какие проблемы общества могут решать его члены, граждане страны? Какие проблемы общества могут решать школьники как граждане страны?

Использование техники коучинга: Вопросы, расширяющие рамки привычного мышления.

9. Ребята, Вам предстоит осуществить деятельность, связанную с ... (экологический десант/проведение Дней культуры разных народностей России и др.) *на основе осознанного, свободного выбора.*

1) *Сдвиг точки зрения*

- Ребята, представьте, что Вы смотрите на ситуацию глазами ваших одноклассников из параллельных классов/родителей/лучших друзей/др., что бы они Вам сказали?

2) *Сдвиг на систему*

- Ребята, давайте посмотрим с точки зрения всей школы/класса в целом на Вашу выбираемую/осуществленную деятельность?

- Несколько важна и ценна для них Ваша выбираемая/осуществленная деятельность?

- Несколько важна и ценна для Вас ваша выбираемая/деятельность? Какие качества будут формироваться у Вас в ходе/результате этой деятельности?

- Какие чувства Вы будете испытывать, реализовав эту деятельность? Опишите их.

- Пожелайте себе что-нибудь сегодняшнему из будущего (конца завтрашнего дня), когда Вы осуществите эту деятельность. Что Вы можете себе сказать?

3) *Сдвиг во Времени*

- Ребята, представьте, что с того момента, как Вы сделали выбор, прошел год, и в течение этого года Вы постоянно осознанно, свободно участвовали в таких акциях - свободного выбора деятельности на пользу общества, других людей.

- Какие результаты в личностном плане Вы замечаете, - опишите, что происходит с Вашей волей, Вашим отношением в другим людям, их потребностям?

- Какие личностные качества у Вас развиваются?

4) *Вопросы, побуждающие творческое мышление.*

- Ребята, найдите еще большую ценность в этих выполненных Вами деятельности?

- Кого бы Вы могли попросить о поддержке, если бы не смогли осуществить осознанный, свободный выбор деятельности на благо других людей, общества и др?

- Каким новым *способам* Вы могли бы научиться в процессе этой деятельности?
- Чему Вы научитесь в процессе свободного выбора деятельности и ее осуществления?
- Что вы хотите получить от этой деятельности?
- Как вырастут ваши способности, когда вы будете выполнять эту деятельность?
- Что будет вдохновлять Вас в процессе выполнения этой деятельности?
- Каким образом вы могли бы *получить удовольствие* от участия в этой деятельности?

IV этап. Рефлексия сессии (аналогично, см. выше)

Таким образом, коуч-сессии стимулируют рефлексии обучающихся, связанную с анализом, оценкой, прогнозированием своих образовательных и жизненных потребностей, целей, потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей, создают условия для самостоятельной, успешной деятельности, проектирования индивидуального образовательного маршрута, индивидуально-личностного саморазвития, обеспечивающих развитие индивидуальности обучающегося.

Литература:

1. Государственные образовательные стандарты среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф>
2. Аткинсон М. Пошаговая система коучинга: Наука и искусство коучинга / Мэрилин Аткинсон, Рае Т. Чойс. - К.: Изд-во Companion Group, - 2009. - 256 с.
3. Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники [Текст] / Э. Парслоу, М. Рэй. - СПб.: Питер, 2003. - 204 с. (Серия «Практическая психология»).
4. Хамери Дэвид. Как помочь ребенку добиться успеха? / Дэвид Хамери (Серия «Вы и ваш ребенок»). – СПб.: Питер, 2008. – 160 с.
5. Сборник тезисов IV Международной конференции «Коучинг в образовании» 22–24 ноября 2016 года. Часть 3. Коучинг в управлении образованием. Коучинг в дополнительном образовании и повышении квалификации. Коучинг в репетиторстве / Н.Е. Гульчевская.- М.: «Издательские решения», 2016.-206с.
6. Давыдов О.И. Использование коучинг-сессий при аттестации педагогических кадров ДОУ / О.И. Давыдов, Л.Г. Богословец // Управление ДОУ. - 2007. - № 2.
7. Дедкова И.Ф., Лымарева О.А. Коучинг в систем управления персоналом: учеб. пособие / И.Ф. Дедкова, О.А. Лымарева. - Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2017. - 128с.
8. Некрасова М. Коучинг в школьном образовании. Сборник избранных статей / М. Некрасова. - М.: «Издательские решения», 2017. -156 с.
9. Поташник М.М. Коучинг - вершина профессионализма руководителя в работе с людьми / М.М. Поташник // Народное образование. - 2010. - № 9. - С. 110-115.
10. Дедкова И.Ф., Лымарева, О.А. Коучинг в систем управления персоналом: учеб. пособие / И.Ф. Дедкова, О.А. Лымарева. - Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2017. - 128с.

Сведения об авторах:

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

Жураковская Вера Михайловна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательного менеджмента, Академия социального управления Московской области, e-mail: gvera66@mail.ru

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), corresponding member of RAE, professor, doctor of pedagogical sciences, director of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: ipppo-rao@mail.ru

V. Zhurakovskaya (Moscow, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Educational Management, Academy of Social Management of the Moscow Region, e-mail: gvera66@mail.ru

УДК 371

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЦИИ БАЗОВОГО И МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Т.В. Корниенко, А.А. Потапов

Аннотация. В статье описана деятельность детского объединения Школьный Медиа-Холдинг; приведены его структура и пакет необходимых документов. Основной целью деятельности Школьного Медиа-Холдинга является повышение степени социализации учащихся через интеграцию базового и медиаобразования. Новизна данного проекта заключается в сетевой форме его организации. Также в статье описывается рабочая программа по технологии для 5 класса, интегрированная с внеурочной деятельностью на базе Школьного Медиа-Холдинга. Данная программа будет полезна, прежде всего, тем образовательным организациям, у которых нет специальных помещений для кабинетов домоводства и трудовых мастерских. При этом программа не подменяет занятия по технологии уроками по информатике и содержит разработанное ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга дидактическое электронное сопровождение каждого урока.

Ключевые слова: информация, медиаобразование, образовательная организация, проект, социализация, технология, Школьный Медиа-Холдинг.

EXPERIENCE IN IMPLEMENTING THE INTEGRATION OF BASIC AND MEDIA EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

T. Kornienko, A. Potapov

Abstract. The article describes the activities of the children's association School Media Holding, its structure, package of necessary documents are given. The main goal of the activity of the School Media Holding is to increase the degree of socialization of students through the integration of basic and media education. The novelty of this project is the network form of its organization. Also, the article describes a working program on technology for the 5th grade integrated with off-hour activities based on the School Media Holding. This program will be useful, first of all, to those educational organizations that do not have special premises for home economics and labor workshops. At the same time, the program does not replace lessons on technology with computer science lessons and contains didactic electronic accompaniment developed for each lesson developed by the State Educational Institution of School No. 17 in St. Petersburg.

Keywords: information, Media education, Educational organization, project, socialization, technology, School Media Holding.

В информационном пространстве современного общества главным условием успешности каждого человека становится знание, полученное благодаря беспрепятственному доступу к информации и умениям с ней работать. Данный факт обуславливает необходимость инновационного изменения современной школы. Сегодня информационно-коммуникационные технологии имеют ключевое значение в экономическом развитии общества, давая новые стимулы для повышения конкурентоспособности экономики.

В современных образовательных организациях данные технологии развиваются быстро и, как следствие, широко представлены в образовательном процессе. Для повышения эффективности школьного образования учебно-воспитательный процесс следует организовывать с учетом тех изменений, которые имеют место в мире, окружающем современного человека [6].

На современного ребенка воздействуют источники информации, каждый из которых позиционирует себя как самый необходимый: компьютеры, телевидение, сотовые телефоны, реклама и т.д. Современный школьник

принадлежит к поколению гаджетов, ставших неотъемлемой частью его повседневной жизни.

Система школьного образования обязана адекватно реагировать на информационные и технологические вызовы современности. Также всю систему работы с детьми в школе необходимо выстраивать с учетом их массового клипового мышления. Невозможно не учитывать эти факторы в организации школьной деятельности, так как иначе без должного образования может остаться целое поколение.

Основой медиаобразования является деятельностная составляющая, в которую включены «субъект – объектное» и «субъект – субъектное» взаимодействия. В свою очередь, деятельностная составляющая – основа ФГОС, что подчеркивает актуальность выбранного направления развития.

Медиаобразование – это образование, ориентированное на приобретение учащимися знаний о коммуникациях и средствах массовой информации, использование средств коммуникации для приобретения различных знаний и творческого самовыражения, развитие критического мышления, умение правильно

организовать информационный процесс, оценить и обеспечить информационную безопасность [1].

Программа «Развитие образования в Санкт-Петербурге на 2015-2020 годы» нацеливает школу на обеспечение высокого качества образования в соответствии с перспективными задачами развития экономики Санкт-Петербурга и повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного социально-ориентированного развития Санкт-Петербурга [2].

Организация Школьного Медиа-Холдинга на базе общеобразовательной школы способствует созданию современной комфортной обучающей среды образовательного учреждения, что соответствует направлениям, определенным Программой «Развитие образования в Санкт-Петербурге на 2015-2020 годы».

Школьный Медиа-Холдинг включает редакторскую группу школьного печатного издания; фотостудию; видеостудию; анимационную студию.

Все указанные структурные блоки Школьного Медиа-Холдинга тесно взаимодействуют друг с другом. Объединяющим фактором в работе Школьного Медиа-Холдинга является создаваемая комфортная, интенсивная, бесстрессовая, здоровьесозидательная, лидерская образовательная среда, нацеливающая на успешность каждого участника.

В состав выделенных блоков Школьного Медиа-Холдинга входят учащиеся 5-11 классов, педагоги школы, а также родители (законные представители) учащихся (в большей степени в качестве посредников между Школьным Медиа-Холдингом и внешними партнерами).

Практическая деятельность Школьного Медиа-Холдинга включает в себя теоретические и практические занятия с учащимися в рамках занятий отделения дополнительного образования детей на базе школы; выпуск печатных изданий, радиопрограмм, видеоматериалов, электронных продуктов; систематическое освещение всех проводимых образовательным учреждением мероприятий для учащихся и их родителей, педагогического сообщества, социума как фактор реализации принципа открытой школы; проведение интегрированных уроков с предметами гуманитарного и естественно-математического цикла предметов; обеспечение наглядным материалом и фото- и/или видеосъемкой представителей ученического и учительского сообществ при их участии в образовательных мероприятиях различного уровня.

Организационно – методическая деятельность Школьного Медиа-Холдинга включает в себя

выпуск методической продукции всех видов для педагогов и учащихся образовательного учреждения, буклеты и программы проводимых в образовательном учреждении семинаров, мастер-классов, конференций и др., размещение информации о них в Интернете, создание электронных носителей с материалами проведенного мероприятия для ознакомления с ними участников, а также для тиражирования положительного инновационного опыта.

Также к организационно – методической деятельности Школьного Медиа-Холдинга относятся проведение мастер-классов различных уровней и организация на базе своего образовательного учреждения методических обучающих семинаров для педагогической общественности школы, района, города с привлечением представителей профессионального журналистского сообщества без привлечения дополнительного финансирования.

Разработка локальных актов, регламентирующих деятельность Школьного Медиа-Холдинга, является весьма важным этапом в процессе организации Школьного Медиа-Холдинга. Для успешного функционирования Школьного Медиа-Холдинга необходимы следующие локальные акты: Положение о Школьном Медиа-Холдинге; функциональные обязанности (должностная инструкция) руководителя Школьного Медиа-Холдинга; должностная инструкция педагога дополнительного образования Школьного Медиа-Холдинга; инструкция по правилам безопасности при работе в кабинетах Школьного Медиа-Холдинга; порядок организации сетевого взаимодействия; договор о сетевой форме реализации дополнительных общеобразовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций; сетевая Образовательная программа (при реализации программ Школьного Медиа-Холдинга в сетевой форме).

Приведенный перечень локальных нормативных актов не является исчерпывающим, они могут быть установлены и по другим функциональным направлениям и задачам деятельности Школьного Медиа-Холдинга.

Анализ результатов интеграции базового и медиаобразования на базе ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга через проведенные опросы и анкетирования ученической, педагогической и родительской общественности позволяет говорить о развитии таких качеств участников Школьного Медиа-Холдинга, как творческий потенциал, самодисциплина и ответственность, направленность на саморазвитие и

самосовершенствование, креативность и речевая культура, мотивация на добросовестное отношение к учебе и общественной деятельности, умение ставить цели и задачи и успешно решать возникающие проблемы; умение правильно организовывать свое рабочее время (урочное и послеурочное), умение грамотно и системно представлять результаты своей деятельности, умение работать с текстовой и электронной информацией.

Федеральные государственные образовательные стандарты не только задают четкую структуру образовательной программы, но и по-новому расставляют приоритеты в ее реализации. Приоритетной задачей российской школы, реализующей новые стандарты, является социализация обучающихся.

Реализуя обучение по новым стандартам в 5 классе, ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга выявила проблему несоответствия прошлой рабочей программы по технологии с ныне действующим Федеральным компонентом общего образования. В связи с этим возникла задача выработать новые подходы к организации обучения по технологии для 5 класса.

Продуктом исследовательской и проектной деятельности могут быть конкретные материальные объекты труда (изделия из конструкционных и поделочных материалов), а также нематериальные объекты (сценарии праздников, мероприятий, оформление кабинетов, выставки, наглядные пособия, выполненные с использованием различных технологий, декоративно-прикладного искусства, традиционных ремесел и т.д.) [5].

Базовое образование интегрируется с идеями медиаобразования с целью повышения эффективности социализации и самореализации школьников.

Основы печатной, фото- и видеожурналистики являются средством, с помощью которого учащиеся представляют материалы об истории предприятий района, о наиболее привлекательных профессиях и специальностях, о требованиях рынка труда островного района к подготовке квалифицированных кадров. Особое место занимает подготовка печатных и видеointervью с представителями профессий из различных сфер общественной деятельности.

Ценностью программы является реальность использования продукта деятельности на практике, возможность самостоятельного решения личностно значимых для учащихся проблем.

Так как проектная деятельность, в основном, является коллективной, в процессе обучения

формируются коммуникативные и организационные навыки [3].

В процессе обучения создается атмосфера, в которой уважают мнение ученика, его право на выбор, отсутствует принуждение, поощряется творческий поиск, аргументированность материала. Ребенок находит своё «Я», самостоятельно осмысливает общечеловеческие ценности, учится общаться, ответственно строит своё поведение, встаёт в позицию содержательного лидера и возводит базис личной культуры.

Методической особенностью курса является обязательное участие учащихся в различных конкурсах, выставках и фестивалях со своими проектами медийной направленности. Это даёт возможность проверить собственные силы, сравнить свои работы с работами сверстников, получить оценку профессионального жюри, дополнительный стимул к творчеству. В результате формируется личность, ответственная и творческая, вдумчивая и всесторонне развитая, способная к реалистичной самооценке, умеющая объективно оценивать работу других.

Многие учащиеся 5-х классов продолжают реализацию урочных проектов и во внеурочной деятельности, например, при занятиях журналистикой в Школьном Медиа-Холдинге вместе с более старшими ребятами.

С разработанной ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга рабочей программой по технологии для 5 класса, интегрированной с внеурочной деятельностью Школьного Медиа-Холдинга и имеющей дидактическое электронное сопровождение, можно познакомиться на официальном сайте школы [4].

Школьное медиаобразование в ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга также тесно связано с организацией профориентационной деятельности, которая представляет собой 4-х уровневую систему.

Первый уровень рассчитан на учащихся 1-4 классов. Сюда относятся экскурсии учащихся на предприятия Василеостровского района Санкт-Петербурга, на которых работают их родители (в т.ч. виртуальные экскурсии); организация на базе школы встреч учащихся с их родителями - представителями различных профессий; визуализированные презентации учащимися продуктов труда своих родителей, процесса создания этих продуктов, а также подготовка учащимися докладов об истории профессий их родителей.

Цель данного уровня - формирование у учащихся добросовестного отношения к труду, понимания его роли в жизни человека и общества, установки на выбор профессии,

развитие интереса к трудовой деятельности, используя в качестве инструмента элементы медиаобразования.

Например, в рамках проекта «Профессии моей семьи» среди учащихся 1-4 классов реализуются следующие подпроекты: «Профессий много есть на свете» (занятия и экскурсии на предприятия для учащихся в рамках школьной программы «Родительский Университет»); «Найди себя» (интеллектуально-практический конкурс в рамках школьного Дня профориентации), «Кем я хочу стать» (конкурс творческих работ).

Второй уровень системы профориентационной работы в ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга рассчитан на учащихся 5-8 классов. Он включает в себя знакомство учащихся с рынком труда Василеостровского района. Содержание работы школы на этом уровне состоит в подборе будущих специальностей для учащихся в соответствии с их интересами, склонностями и способностями.

Целью данного уровня системы профориентационной работы в школе является формирование осознания учащимися своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе, активно используя приемы печатной, фото и видеожурналистики.

Например, в рамках проекта «Я и профессии вокруг меня» среди учащихся 5-8 классов реализуются следующие подпроекты: «Всё обо всём» (интеллектуально-практический конкурс в рамках школьного Дня профориентации), «Я сам! Я могу!» (участие в днях открытых дверей учреждений-партнеров школы с погружением в практическую деятельность).

Третий уровень системы профориентационной деятельности ГБОУ СОШ № 17 Санкт-Петербурга рассчитан на учащихся 9 классов. Он содержит перечень мероприятий по знакомству учащихся со спецификой современного рынка труда Санкт-Петербурга.

Учащиеся используют возможности основ журналистики и операторского дела для всестороннего изучения истории становления и развития различных предприятий города, особенностей производства и создания продукции и услуг, требований к персоналу. Важным аспектом является изучение учащимися спектра предложений образовательных учреждений города, предоставляющих подготовку и обучение специалистов различных профессиональных сфер, и представление результатов данного исследования ученической и родительской общественности. Кроме общих результатов, учащиеся в обязательном порядке

сами принимают участие в днях открытых дверей, где самостоятельно примеряют на себя роли профессионалов в различных областях. Таким образом, представляемые материалы воспринимаются аудиторией неформально и содержат личностные оценки, основанные на субъектном опыте учащихся.

Цель данного уровня - формирование у учащихся представления о профессиях народного хозяйства, перспективах профессионального роста и мастерства, правилах выбора профессии, а также умения адекватно оценивать свои личностные возможности в соответствии с требованиями избираемой профессии, при этом активно используя навыки журналистской деятельности.

Например, в рамках проекта «Мир профессий» среди учащихся 9 классов реализуются следующие подпроекты: «Моя профессиональная карьера» (конкурс творческих разработок); «Мой выбор» (участие в днях открытых дверей учреждений-партнеров школы с погружением в практическую деятельность); «Формула профессии» (интеллектуально-практический конкурс в рамках школьного Дня профориентации).

Четвертый уровень системы профориентационной работы ГБОУ СОШ № 17 Санкт-Петербурга рассчитан на учащихся 10-11 классов. Он включает в себя деятельность по знакомству учащихся с рынком труда в России, проведение встреч учащихся с петербуржцами и василеостровцами, в частности, которые стали успешными в выбранной профессии, а также организацию сетевого партнерского взаимодействия с Издательско-полиграфическим техникумом, Радиотехническим колледжем, издательством «Форум Медиа».

Учащиеся старших классов выпускают в соответствии с утвержденным медиапланом школьную газету «Наше всё», где помимо прочего отражают вопросы, связанные с профессиональной подготовкой школьников, с особенностями и приоритетами современного рынка труда Васильевского острова, Санкт-Петербурга, России. Параллельно печатному изданию старшеклассники готовят видеофильмы о жизни школы, о наиболее значимых событиях в России, Санкт-Петербурге, Васильевском острове, микрорайоне школы. В этих фильмах также присутствуют сюжеты о предприятиях города (их истории, наиболее интересных, на взгляд учащихся, профессиях, об организациях, которые обучают основам этих профессий), собственные интервью с петербуржцами - успешными представителями своих профессий, а также сюжеты о погружении в различные

специальности во время дней открытых дверей в учреждениях - партнерах. Вместе с печатным изданием и видеофильмом, выпускаемыми в соответствии с утвержденным графиком, учащимися готовятся фотоотчеты проводимых, в том числе профориентационных, мероприятий для размещения на официальном сайте школы.

Цель данного уровня системы профориентационной работы ГБОУ СОШ № 17 Санкт-Петербурга - осуществление учащимися профориентационной деятельности на базе углубленного изучения тех предметов, к которым у них проявляются устойчивый интерес и способности; сосредоточение внимания старшеклассников на формировании профессионально важных качеств в избранном виде деятельности; знакомство учащихся со способами достижений результатов в профессиональной деятельности; самоподготовки к избранной профессии и саморазвития в ней.

Например, в рамках проекта «Я в мире профессий» среди учащихся 10-11 классов реализуются следующие подпроекты: «Будущее выбирает профессионалов» (интеллектуально-практический конкурс в рамках школьного Дня профориентации); «Кадры решают всё» (участие в днях открытых дверей учреждений-партнеров школы с погружением в практическую деятельность); «Взгляд в будущее» (серия

публикаций в школьных средствах массовой информации, посвященных вопросам профориентации школьников ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга).

Необходимо отметить, что профильная подготовка учащихся ГБОУ СОШ №17 Санкт-Петербурга позволяет не только продолжать образование или получать профессию журналистского направления, но и овладевать смежными специальностями, в которых важными компонентами являются умения анализировать информацию, представленную в различных формах, критически относиться к предоставляемой информации, работать в команде, грамотно и оптимально использовать информационно-коммуникационные технологии для поиска, обработки и хранения информации, а также навыки проектной деятельности и деятельности по созданию медийной продукции.

Таким образом, организация Школьного Медиа-Холдинга способствует не только расширению практики использования информационных технологий в общеобразовательном процессе, интеграции сетевой информации в базовое образование, но и созданию новых возможностей для организации и индивидуализации образовательного процесса, расширению методической базы как обучения, так и воспитания школьников.

Литература:

1. Гольдбурт А.М. Интеграция медиаобразования в условиях современной школы. Таганрог: ТГПИ, 2014. – 98 с.
2. Государственная программа Санкт-Петербурга «Развитие образования в Санкт-Петербурге на 2015-2020 годы». Утверждена постановлением Правительства Санкт-Петербурга от 04.06.2014 № 453.
3. Михайкина Т.М. Технология. Проектная деятельность как основа творческого развития школьников и их профессионального самоопределения. СПб АППО, 2004.
4. Рабочая программа по технологии для 5 класса, интегрированная с внеурочной деятельностью

Школьного Медиа-Холдинга. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school17vo.narod.ru/_17new/ip_2016/ip_2016_modul1.pdf

5. Сеница Н.В., Симоненко В.Д. Технология. Технологии ведения дома. 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / Н.В. Сеница, В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 193 с.
6. Управление инновационной деятельностью образовательных учреждений в условиях системных изменений: монография / под редакцией И.В. Гришиной, С.В. Кривых. СПб АППО, 2010. - 306 с.

Сведения об авторах:

Корниенко Татьяна Викторовна (г. Санкт-Петербург, Россия), директор, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия №24 имени И.А. Крылова Санкт-Петербурга, e-mail: t_v_kornienko@mail.ru

Потапов Андрей Александрович (г. Санкт-Петербург, Россия), заместитель директора, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия №24 имени И.А. Крылова Санкт-Петербурга, e-mail: andreas1980@bk.ru

Data about the authors:

T. Kornienko (St. Petersburg, Russia), director, State Budgetary Educational Institution Gymnasium No. 24 named after I.A. Krylov St. Petersburg, e-mail: t_v_kornienko@mail.ru

A. Potapov (St. Petersburg, Russia), deputy director, State Budgetary Educational Institution Gymnasium No. 24 named after I.A. Krylov St. Petersburg, e-mail: andreas1980@bk.ru

УДК 37.01

ОСНОВЫ РЕСУРСНО-ИЕРАРХИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРНЫХ ДЕФИНИЦИЙ

И.С. Самохин, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова

Аннотация. Актуальность исследования связана с содержанием инклюзивного образования, в рамках которого предполагается демонстрация всеми учащимися приемлемых результатов при минимизации издержек психологического характера. Рассматриваются понятия «эффективность» и «эффективность образования», приведенные в российских словарях по экономике, педагогике и смежным областям. В соответствии с полученными данными, понятие «эффективность образования» базируется не на терминологическом (экономическом), а на общелитературном значении существительного «эффективность»: выявлено, что имеется в виду качество, действенность, результативность образования, а не соотношение полученных результатов (усвоенных детьми знаний, сформированных у них навыков) с разного рода затратами (трудовыми, финансовыми, временными и прочими). В то же время подчеркивается, что практически все дефиниции термина «эффективность образования» напоминают определения экономического понятия «эффективность» с точки зрения структуры: рассмотрение результатов происходит не обособленно, а с учетом дополнительного фактора, которым в большинстве изученных дефиниций являются цели образования. Проводятся обзор и предварительный анализ ресурсно-иерархической модели школьного инклюзивного образования (автор И.С. Самохин). Новизна исследования состоит в изложении позиции, согласно которой все ресурсы обучающихся разделены на две категории: неприкосновенные (эмоциональный комфорт, здоровье, гармоничные отношения с окружающими) и те, что могут расходоваться в любом объеме (время, силы, свобода), если при этом не наносится ущерб ресурсам предыдущей категории.

Ключевые слова: эффективность, эффективность образования, инклюзивное образование, ресурсы, результат, затраты.

FUNDAMENTALS OF THE RESOURCE-HIERARCHICAL MODEL OF INCLUSIVE EDUCATION EFFECTIVENESS IN SCHOOLS: A RESEARCH BASED ON DICTIONARY DEFINITIONS

I. Samokhin, M. Sergeyeva, N. Sokolova

Abstract. The relevance of the research is associated with the content of inclusive education, within which all students are expected to demonstrate acceptable results with minimal psychological expenses. The authors of this paper study the concepts «эффективность» (“effectivnost”) and «эффективность образования» (“effectivnost’ obrazovaniya”) given in the Russian dictionaries on economics, pedagogy and adjacent fields. According to the received data, the concept “effectivnost’ obrazovaniya” is based not on the terminological (economic) but on the general literary meaning of the Russian noun «эффективность». It is revealed that the quality and effectiveness are meant, and not the ratio between the obtained results (knowledge acquired by children or their newly formed skills) and different kinds of expenses (labour, financial, temporal). At the same time, it is emphasized that practically all the definitions of the term «эффективность образования» bear a clear resemblance to the definitions of the economic concept «эффективность» (similar to the English concept “efficiency”) at the structural aspect: the results are not studied separately, but taking into account the additional factor, which is represented by educational goals in most definitions. Besides, the authors conducted a review and preliminary analysis of the resource-hierarchical model of school inclusive education (developed by Ivan Samokhin). The novelty of the research is seen in the position according to which all resources of students are divided into two categories: reserved (emotional comfort, health, harmonious relations with other people) and those that can be expended as much as needed (time, efforts, freedom) unless it does harm to reserved resources.

Keywords: effectiveness and efficiency, education, inclusive education, resources, result, expenses.

В ряде предыдущих работ авторы данной статьи осветили практически все ключевые аспекты инклюзивного (включающего) образования: нравственно-философский, юридический, методологический, организационный и другие [10, 11 и др.]. В настоящей работе мы ставим перед собой задачу провести анализ понятий

«эффективность» и «эффективность образования». В дальнейшем наш первый автор И.С. Самохин планирует исследовать их более подробно в своем диссертационном исследовании. В данной же статье мы лишь стремимся осмыслить отдельные расхождения, существующие между интерпретациями

понятия «эффективность» в двух различных сферах – экономической и педагогической.

В наши дни термин «эффективность» имеет междисциплинарный статус, пользуясь популярностью в экономике, социологии, психологии, педагогике, медицине и других науках. В экономическом словаре В.Г. Золотогорова под эффективностью понимается «показатель результативности конкретного хозяйственного или иного решения, определяемый отношением полученных от его реализации конкретных результатов (эффекта) к затраченным ресурсам (трудовым, материальным, финансовым и др.)» [6, с.678]. Очень похожие дефиниции приведены в других словарях аналогичной тематики [7, 9 и др.]. В то же время в справочной литературе по педагогике и связанным с ней сферам не наблюдается единства мнений в интерпретации данного понятия. В некоторых источниках эффективность рассматривается как мера соизмерения результатов с затратами [4, с.394 и др.], что роднит определения такого рода с толкованием эффективности в экономике. Данное обстоятельство представляется вполне разумным: обогащая понятийный аппарат другой науки, термин должен опираться на ее специфику, при этом не теряя своего главного значения. Тем не менее, А.А. Вербицкий трактует эффективность иначе: в его словаре она, в сущности, приравнивается к компетентности и адаптивности [3].

Теперь рассмотрим другой термин — «эффективность образования». В одном из словарей она характеризуется в первую очередь как «степень соответствия результатов обучения и воспитания социальным ожиданиям, корректно поставленным задачам» [8, с.32] и только во вторую — как фактор «соотношения затрат (материальных и духовных) и полученного продукта» [8, с.32]. В более позднем словаре под эффективностью образования понимается «оценочная категория, характеризующая результаты образовательной <...> деятельности по критерию их соответствия поставленным социальным целям» [13, с.336]. В труде С.М. Вишняковой присутствуют оба анализируемых нами термина: эффективность в нем рассматривается как «степень соизмерения результатов с затратами» [4, с.394], а эффективность образования — как «степень соответствия результатов образовательной деятельности поставленным целям» [4, с.394]. Тот факт, что указанный словарь составлялся и был опубликован в

конце прошлого века, в 90-е годы, позволяет допустить, что представленная интерпретация понятия «эффективность образования» (не имеющая почти ничего общего с экономической дефиницией термина «эффективность») сложилась задолго до того, как С.М. Вишнякова включила ее в свое исследование. Также наше предположение косвенно подтверждается использованием данного понятия в работах, опубликованных еще в советский период, в 1970–80-е годы.

Изучив справочную литературу, авторы статьи остановились на позиции, что существительное «эффективность», присутствующее в термине «эффективность образования», употребляется в своем общелитературном значении: как «свойство по знач. прил. эффективный» [12, с.772]. Что же касается прилагательного «эффективный», то оно приведено в словаре в значении «приводящий к нужным результатам; действенный» [12, с.772]. Следовательно, в данном смысловом статусе существительное «эффективность» имеет такие синонимы, как «результативность» и «действенность» [2, с.275]. Также следует отметить, что в большинстве случаев слово «эффективный» можно без малейших потерь заменить прилагательными «плодотворный», «продуктивный», «качественный» или просто «хороший». Подчеркнем, что в английском языке общелитературному и экономическому значениям русского слова «эффективность» соответствуют разные существительные: “effectiveness” и “efficiency” [5, с.298–299]. Прежде всего, об этом рекомендуется помнить переводчикам и исследователям, имеющим дело с англоязычными источниками.

Обратимся к еще одной особенности употребления экономического термина «эффективность» в области педагогики. Напомним: согласно определениям, приведенным в большинстве педагогических словарей, эффективность образования — это степень соответствия достигнутого результата поставленным целям. С нашей точки зрения, данную мысль возможно выразить гораздо более экономно: эффективность — это результат. Ведь понятно, что оценка результатов (полученных или ожидаемых) производится в контексте определенных целей (ценностей, нормативов). Так, тридцатое место в перечне лучших школ России можно рассматривать как позитивный результат, если целью было вхождение в «топ 100», и как

негативный, если образовательное учреждение рассчитывало на позицию в первой десятке. Мы полагаем, что авторам словарных дефиниций следовало подчеркнуть, *каким/чьим* целям обязана соответствовать эффективность образования. Едва ли имеются в виду задачи, которые формулируют для себя отдельные учебные заведения. Если же речь идет о миссии глобального характера, «путеводной звезде» мировой педагогики, то в этих спорах до сих пор ломается немало копий. Одни ставят во главу угла передачу школьникам значимых сведений о мире; другие – развитие у детей креативного мышления; третьи – их социализацию, достойную подготовку к трудностям и противоречиям взрослой жизни. Так, с точки зрения П. Фриера, основная задача образования заключается в том, чтобы «создавать возможности для продуцирования или конструирования знаний» [5, с.291]. Авторам данной статьи очень импонирует цель, приведенная в труде Т.С. Фещенко: «самоопределение обучающихся, осознание ими своих возможностей и соотнесение со своими желаниями» [15, с.93]. Эта цель была сформулирована лишь применительно к профильному обучению, однако, на наш взгляд, ее уместно экстраполировать на всю среднюю школу в целом.

Или же особое значение имеют интересы и потребности педагогов, школьников, родителей? По Е.М. Авраамовой, последним хотелось бы, чтобы в рамках среднего образования их дети получали ценные знания, учились жить в современном обществе, а также становились склонными к занятиям спортом и «продуктивному досугу» [1, с.118].

А может быть, в словарных толкованиях подразумевается цель, заявленная в документах федерального значения? Такая цель существует, она сформулирована в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012): школы и вузы создаются для «интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». Однако закон следует соблюдать по умолчанию; если в рассмотренных определениях речь идет именно о соответствии выполняемой деятельности требованиям нормативно-правового акта государственного уровня, то такое напоминание представляется немного избыточным.

С нашей точки зрения, современная школа должна преследовать цели, сложившиеся в контексте инклюзивного образования и прописанные в международных документах – таких, как «Конвенция о правах инвалидов» (“Convention on the Rights of Persons with Disabilities”, 2006), «Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования» (“Policy Guidelines on Inclusion in Education”, 2009) и других. В таком случае целью учебно-воспитательного процесса станет его эффективность в значении, приближенном к экономическому: достижение результатов, превышающих затраты. Не будем забывать о том, что в словарях и справочниках по экономике понятие «затраты» рассматривается в достаточно широком смысле: наряду с финансовыми, принимаются во внимание и другие виды ресурсов – «материальные», «трудовые» и т.д. [6, с.678 и др.]. Следовательно, расширенные трактовки могут применяться и в остальных науках, в том числе в педагогике. Стоит подчеркнуть, что обязательными составляющими инклюзивного образования являются толерантность (минимизация нравственных потерь); фасилитация (уменьшение усилий школьников), здоровьесберегающие технологии; а также психологическая безопасность и комфортность среды, окружающей учащегося (сохранение важнейшего ресурса – позитивного настроения, удовольствия от жизни). Сокращение хронологических затрат не входит в круг задач инклюзивной школы, но выступает одной из облигаторных функций современного образования в целом.

Н. А. Тимочкина отмечает, что обучение и воспитание должны оцениваться с помощью подходящей «единицы измерения знаний» [14, с.257]. Конечно же, данное требование касается не только результатов, но и затрат. Использование физических величин представляется не вполне адекватным: вряд ли усилия учащихся следует описывать в ньютонах или амперах, а с моралью и эмоциональным состоянием все еще более сложно. Видимо, необходим подход, включающий в себя комплекс психологических опросов, тестов, профессиональных разговоров с детьми и подростками об их проблемах, наблюдений школьных психологов и педагогов, ведущих отдельные предметы. При этом нужно опираться на тезис, правильность которого кажется особенно неоспоримой в контексте инклюзивных изменений: подавляющее

большинство людей не рассматривают образование как высшее благо. Выше него как минимум три универсальных ценности: *эмоциональное благополучие, здоровье и гармония в отношениях с окружающими* (пока будем считать это аксиомой, не обращая к анализу литературы и опросу людей). Следовательно, школа не имеет морального права расходовать упомянутые ресурсы (обозначим их как *ресурсы первой категории*). Посягательство на них является насилием над подлинными потребностями школьников и той иерархией ценностей, которая сформировалась в человеческом социуме. Образовательный процесс, приводящий детей и подростков к легкому ухудшению зрения, скуке или некоторым трудностям в общении с близкими, не может считаться эффективным и при весьма положительных результатах в области передачи знаний. Действительно серьезные ситуации (устойчивая агрессия, тяжелое невротическое расстройство) даже не обсуждаются.

Однако есть и такие ресурсы (обозначим их как *ресурсы второй категории*), которые, с нашей точки зрения, вообще не должны входить в структуру учебно-воспитательной эффективности. Они также рассмотрены в нашей более ранней работе [10, с.281]. Например, ребенок может отдавать учебе почти всё свое свободное *время*: если он сильно полюбил один из предметов, то почему бы и нет? Такой учащийся, скорее всего, готов и к определенным *усилиям*... Наконец, школа вправе ограничивать *свободу* своих подопечных. И на уроке, и на перемене должны соблюдаться определенные правила поведения – как, в принципе, и везде. Нельзя драться, грубить, мусорить, плевать на пол и так далее. Пока не закончились уроки, охранник не имеет права выпустить ребенка за территорию школы, если тот не предъявил ему записки с разрешением. Это вопрос физической безопасности.

Если ресурсы второй категории можно метафорически уподобить техническим алмазам, которые позволяют улучшить «производственные характеристики» инструмента (педагогических методов и приемов), то ресурсы первой категории будет уместно сравнить с алмазами ювелирного качества, обращаться с которыми нужно гораздо более деликатно.

Подведем итоги. Было выявлено, что в основе представления об эффективности образования в словарях педагогической и смежной направленности лежит не

терминологическое, а общелитературное значение главного понятия – «эффективность». Имеется в виду качество, действенность, результативность образования, а не соотношение полученных результатов (усвоенных детьми знаний, сформированных у них навыков) с разного рода затратами (трудовыми, финансовыми, временными и прочими). Тем не менее, практически все дефиниции термина «эффективность образования» напоминают определения экономического понятия «эффективность» с точки зрения структуры: рассмотрение результатов происходит не обособленно, а с учетом дополнительного фактора, которым в большинстве изученных нами дефиниций являются цели образования.

В дальнейшем мы планируем использовать сделанные выводы для совершенствования авторской концепции эффективности включающего обучения и воспитания в начальной и средней школе. Внимание будет уделено не только вопросам методологического характера, но и установлению роли финансовых затрат в рассматриваемой сфере. Авторы статьи полагают, что при анализе подобных затрат все же лучше опираться на результаты экономических, а не педагогических исследований.

Напоследок наш первый автор И.С. Самохин хотел бы поделиться с читателями небольшим воспоминанием-размышлением, имеющим прямое отношение к теме данного исследования:

«Несколько лет назад ушла из жизни моя Первая Учительница – Галина Анатольевна Шабалкина. Она считала, что знания не стоят наших слез – но стоят пота... «Ваши дети не перетрутся», – говорила она родителям, напуганным объемами домашнего задания. А в пятом классе сердобольных взрослых ждал сюрприз: их дети уже всё это проходили... Высокие результаты заставляли мам и пап мириться с психологическими издержками, игнорировать их или даже превозносить: многие считали, что без тех огромных усилий не было бы и столь значительных успехов – в соответствии с известной русской пословицей. Как, наверное, и без любви к ученикам – строгой, но безусловной... Качество образования, которое давала Галина Анатольевна, не вызывает сомнений. Но можно ли назвать её *эффективным* педагогом (не в общелитературном значении, а в близком к терминологическому)? Нравственный ресурс не расходовался и даже возрастал: золотое

сердце Первой Учительницы воспитывало нас лучше любых менторов. Однако затраты времени и сил были огромны; к тому же удовольствие такая учеба доставляла далеко не всегда и не всем. Да и здоровья, видимо, не

прибавляла... Тем не менее, я рад и даже счастлив, что моя школьная жизнь началась именно с Галины Анатольевны. Возможно, это связано с тем, что мне не довелось расти в инклюзивную эпоху...»

Литература:

1. Аврамова Е.М. Эффективность школы – позиция родителей / Е.М. Аврамова, Т.Л. Клячко, Д.М. Логинов // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 118–134.
2. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка / З.Е. Александрова. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 2001. – 568 с.
3. Вербицкий А.А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике / А.А. Вербицкий. – 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/
4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – Москва: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
5. Журавлёва Л.В. Эффективность образования: опыт Европы и США / Л.В. Журавлёва // Вопросы образования. – 2006. – № 3. – С. 291–299.
6. Золотогоров В.Г. Экономика: Энциклопедический словарь / В.Г. Золотогоров. – Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2003. – 720 с.
7. Кураков Л.П., Кураков В.Л., Кураков А.Л. Экономика и право: словарь-справочник. – Москва: Вуз и школа, 2004. – 1072 с.
8. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва: Академия, 2008. – 352 с.
9. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – Москва: ИНФРА-М, 1999. – 479 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/697926/>
10. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Путь к общему инклюзивному образованию в современной России: от «Ковчега» до Закона / И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева // Научный диалог. 2016. – № 7 (55). – С. 280–299.
11. Самохин И.С., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Определение потенциала учащегося на основе данных о результативности и психологической комфортности обучения / И.С. Самохин, М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2017. – № 8. – С. 37–42.
12. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой / РАН, Институт лингвистических исследований. – 4-е изд., стер. – Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999. – Т. 4. – С–Я. – 800 с.
13. Словарь-справочник терминов и определений понятий модельного законодательства государств – участников СНГ / Под ред. М.А. Вуса и В.В. Бондуrowsкого. – Санкт-Петербург: Издательство «Юридический Центр-Пресс», 2012. – 360 с.
14. Тимочкина Н.А. Методы и формы оценки эффективности обучения в школах / Н.А. Тимочкина // Novaum.ru. – 2017. – № 7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://novaum.ru/public/p245>
15. Фещенко Т.С. К вопросу о критериях оценивания эффективности модели развития системы профильного обучения для подготовки школьников к работе в наукоемких отраслях города Москвы / Т.С. Фещенко // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 9. – С. 92–99.

Сведения об авторах:

Самохин Иван Сергеевич (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, orcid.org/0000-0002-2356-5798, e-mail: alcrips85@mail.ru

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Соколова Наталия Леонидовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: oushkate@mail.ru

Data about the authors:

I. Samokhin (Moscow, Russia), candidate of philological sciences, senior lecturer of Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, orcid.org/0000-0002-2356-5798, e-mail: alcrips85@mail.ru

M. Sergeyeva (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

N. Sokolova (Moscow, Russia), candidate of philological sciences, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: oushkate@mail.ru

УДК 376.1

ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОМПЬЮТЕРНЫХ УЧЕБНО-РАЗВИВАЮЩИХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С.В. Кудрина, М.Ю. Кудрин

Аннотация. Вопросы компьютеризации образования и жизни в целом постепенно становятся предметом все большего количества исследований в различных областях научного знания. Лейтмотив многих работ – обсуждение влияния, прежде всего негативного, различных информационных и коммуникационных технологий на развитие и состояние пользователя. Другое крупное направление исследования информационных и коммуникационных технологий – изучение и формирование ИКТ-компетенций педагогов и, реже, обучающихся. В меньшей степени представлены разработки эффективных информационных и коммуникационных технологий для обеспечения нужд современного образования различных категорий обучающихся, в особенности детей с ОВЗ. Вместе с тем, понимание того факта, что для современной стадии развития общества характерно увеличение роли информации, которая становится главным продуктом, а современный ученик, в том числе и ребенок с ОВЗ, вовлечен в этот процесс с момента своего появления на свет, определяет актуальность поиска эффективных технологий формирования информационной грамотности как нового ресурса развития. Одним из возможных вариантов решения проблемы является разработка компьютерных учебно-развивающих тренажеров – современного средства обучения и формирования информационной грамотности.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, информационная грамотность, электронные образовательные ресурсы, компьютерные учебно-развивающие тренажеры.

BASES OF DEVELOPMENT OF COMPUTER SIMULATORS FOR CHILDREN WITH THE LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH

S. Kudrina, M. Kudrin

Abstract. Questions of education's computerization - a subject of a large number of researches. A keynote of many works is discussion about influence of information and communication technologies on development and a condition of the user. Other large direction of a research – studying and formation of IT-competences of teachers and students. Developments of effective information and communication technologies for ensuring needs of modern education in particular educations of children with the limited possibilities of health are presented to a lesser extent. At the same time, understanding of increased role of information which becomes the main product is characteristic of a modern stage of social development. It will define the importance of searching for effective technologies of information literacy formation as new resource of pupils' education. One of the possible solutions to the problem is the development of computer training and simulators - a modern means of teaching and information literacy formation.

Keywords: children with the limited possibilities of health, information literacy, electronic educational resources, computer simulators.

Открытость, гибкость и вариативность - ведущие тенденции в современном образовании детей с ОВЗ. Открытость системы обеспечена взаимным сближением «общего» и «специального» образования: созданием условий для разумного сосуществования инклюзивной и дифференцированной системы образования обучающихся с ОВЗ, полноценным функционированием института ФГОС, призванного обеспечить учет особых образовательных потребностей обучающихся. Гибкость и вариативность системы проявляются в том, что у ребенка появляется возможность выбора и смены вариантов получения образования, если избранный вариант оказывается или малоэффективным, или избыточно легким. Осваивать выбранный образовательный маршрут ребенок может в различных условиях: начиная с системы

семейного образования и заканчивая различными ситуациями обучения в образовательной организации.

Очевидно, что практическая реализация перечисленных устремлений предполагает значительные изменения всех элементов системы. Так, существенно изменены задачи обучения: акценты переносятся на формирование умения учиться, видеть личную значимость результатов обучения, самостоятельно находить информацию и использовать ее для решения конкретных задач обучения, применять ее на практике, в быту. Меняется характер процесса обучения - он становится более практико-ориентированным. В качестве результата обучения выступает сформированность у обучающихся комплекса компетенций, обеспечивающих осознанное, активное и продуктивное взаимодействие

человека с окружающим миром в рамках профессионального выбора, определения социальной позиции, организации своей личной жизни.

Значительно изменяется и современный заказ на образовательную среду, средства обучения. С одной стороны, эти элементы системы образования должны позволять индивидуализировать процесс обучения, активно откликаясь на образовательные потребности участников образовательного процесса. С другой стороны, они должны отражать запрос на формирование активного, востребованного общественными институтами члена общества: человека, способного решать различные задачи с использованием современной инфраструктуры. Одной из ее характеристик является повсеместное внедрение информационных технологий, которыми современный выпускник должен уметь продуктивно пользоваться, т.е. иметь достаточный опыт получения нужного результата путем взаимодействия с различными устройствами, компьютерным программным обеспечением, информационными ресурсами, в том числе электронными образовательными ресурсами.

В связи с этим, в настоящее время возникла острая необходимость активной разработки электронных образовательных ресурсов (ЭОР), которые ребенок мог бы успешно осваивать и работать с ними в любой ситуации, а формируемые знания и умения могли бы им переноситься и применяться в различных условиях. Компьютерные учебно-развивающие тренажеры (далее, компьютерные тренажеры) можно рассматривать как один из таких ресурсов.

Компьютерный тренажер - это электронный образовательный ресурс, основанный на моделировании изучаемого процесса или явления, способствующий успеху освоения осмысленного самостоятельного действия по изучению и/или использованию моделируемого процесса или явления.

Реализация специфических функций компьютерного тренажера предполагает его особую структурную организацию. В ее состав входят нескольких взаимосвязанных элементов: компьютерная программа, в которую заложена модель изучаемого процесса или явления; методика организации и последовательность деятельности пользователя; инструменты активизации деятельности, оказания различных видов помощи ребенку, корректировки и оценки его деятельности. С учетом психолого-педагогических, методических и санитарно-

гигиенических требований тренажер включает виртуальный и материальный компоненты.

Конкретное воплощение конфигурации тренажера зависит от многих моментов, в том числе возраста, психофизических особенностей пользователя, уровня сформированности умений работать с ЭОР.

К примеру, в случае профессионального образования, а также в ситуации профильного обучения старших школьников, самыми важными составляющими компьютерного тренажера становятся реальная или виртуальная копия рабочего места (или комплекта инструментов); адекватная модель осваиваемого процесса или решаемой ситуации; инструментарий для оказания внешней помощи, корректировки, контроля и оценки процесса и результатов деятельности, ориентированный на реальный сценарий этой деятельности, возникающей в профессиональной ситуации.

В случае же использования тренажера в общем образовании детей с более низким уровнем знаний, меньшим опытом, трудностями в обучении разного толка, в этой связи находящимся в самом начале погружения в мир электронных ресурсов, компьютерный тренажер комплектуется несколько иначе. Его основой должна стать высокоточная, выверенная по уровню сложности, структурированная с учетом системообразующих элементов конкретного знания модель того явления, которое будет осваиваться на тренажере (например, знакомство с внешними особенностями, месте в окружающем мире, функциях и связях того или иного объекта окружающего мира). Такая модель разрабатывается не только с учетом ее научной целостности и корректности, но, самое главное, с учетом того уровня сложности, на котором может работать ребенок конкретного возраста, с определенными особенностями психофизического развития и уровнем подготовки. Также в конфигурацию компьютерного тренажера должны быть включены специально разработанные алгоритмы, позволяющие осваивать последовательность необходимых действий, связанных с работой на тренажере с учетом своеобразия состояния ребенка, у которого эти действия формируются. Необходимым является инструментальное обеспечение программы, позволяющее создать для ребенка образовательное пространство, учитывающее его образовательные потребности, возможности и перспективы (например, регламентация скорости выполнения манипуляций, обеспечение перманентной возможности обращаться к информационной составляющей

ЭОР, наличие достаточного количества стимульного материала для длительной тренировки и пр.). Активизация деятельности детей при работе с тренажером достигается использованием особой системы стимуляции, которая напрямую связана со спецификой моделируемого процесса и со своеобразием психофизического состояния и деятельности пользователя. Важным моментом является программное обеспечение роли учителя, заложенное в меню «Настройка»; наличие методического сопровождения и дополнительного материала; разработанные системы анализа и оценки результатов тренинга. Использование тренажеров позволяет органично сращивать учебные и психологические задачи образования. Например, решая задачу, связанную с формированием у детей представлений о предметах и явлениях окружающего мира и способах взаимодействия с ними – базовых представлений начального периода освоения естественных и обществоведческих дисциплин, следует отдавать отчет о том, что работа ребенка с таким ресурсом одновременно нацелена на развитие внимания и самоконтроля, выравнивание темпа работы, формирование целенаправленности деятельности детей и пр.

С учетом сказанного, очевидно, что разработка такого ЭОР для работы с обучающимися с проблемами в развитии, является междисциплинарной задачей: психологической, педагогической, предметной, технической и др.

Психологические основы разработки компьютерных учебно-развивающих тренажеров для обучающихся с ОВЗ, как и разработка любой модели психолого-педагогического воздействия в парадигме отечественной традиции, определяются базовыми положениями отечественной психологии деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Не углубляясь в системный анализ проблемы, выделим главные основания, которые, на наш взгляд, дают возможность определить основную линию психологического обоснования разработки и использования компьютерных тренажеров в образовании детей с ОВЗ.

В первую очередь, представление о социальной среде, как основном источнике развития (Л.С. Выготский), приводит нас к мысли о том, что современный ребенок лишь в том случае будет успешен, если овладеет современными ему культурой, нормами поведения, средствами коммуникации и деятельности. Оглянувшись вокруг, мы

понимаем, что одна из непреходящих социальных ролей современного человека – это роль пользователя электронных ресурсов. Вопрос о том, насколько она будет продуктивна с точки зрения саморазвития, социализации, доступа к желаемым и социально одобряемым ресурсам, во многом зависит от того, какова установка человека в отношении значимости данного элемента окружающей действительности, насколько он осведомлен (имеет необходимые теоретические знания и овладел практическими пользовательскими умениями) в отношении современных информационных и коммуникационных ресурсов. С другой стороны, компьютерная грамотность в современной ситуации может быть приравнена к овладению аналитическим наблюдением, языком, письмом и чтением, счетом – теми механизмами познания, с помощью которых формируется рефлектирующее мышление и развиваются другие психические функции современного человека.

Обсуждение необходимости разработки и применения ЭОР в парадигме принципа единства сознания и деятельности (Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), показывает очевидный конструктив взаимовлияния эффектов от деятельности детей по освоению ими компьютерных технологий и успешностью развития психических процессов, обеспечивающих успешность достижения целей деятельности. Психическое развитие предполагает этап внешней деятельности с объектами действительности, взаимодействия, сотрудничества со сверстниками и взрослыми. В этот момент огромное значение для будущего результата имеет качество и своеобразие среды, особенности сотрудничества, в результате которого у ребенка формируются психические функции, которые затем будут сворачиваться, интериоризироваться, переходить во внутренний план. Очевидно, что данный процесс и его плодотворность будут существенным образом отличаться у ребенка, который погружен только в предметно-практическую деятельность с реальными объектами, в том числе с игрушками, и ребенка, чье развитие будет в большей или меньшей мере связано со взаимодействием не только с предметным миром, но и с виртуальным пространством. В этих случаях даже характер манипуляций и действий с интересующими объектами у детей будет разным: вероятно, специфически будет протекать формирование образа представления и затем понятия; по-разному будет разыгрываться сценарий преодоления затруднений в реализации психических функций, например,

произвольного внимания, припоминания, анализа объектов, проведения сравнения, классификации или обобщения и пр.; своеобразно будет формироваться и умение обращаться за помощью.

Особое место в разработке прикладных аспектов интересующей нас проблемы, занимает теория поэтапного формирования действия П.Я. Гальперина. Так, согласно ей, формирование действия проходит ряд этапов: от действий с материальными объектами, через действия на уровне внешней речи, к действиям в уме. Эта последовательность определяет структуру и содержание тренировочных заданий и необходимость разработки наряду с виртуальным материального компонента. Выделяемые параметры качественного выполнения формируемого действия (обобщенность, сокращенность, полнота освоения) задают ориентиры для разработки системы заданий, специфики помощи, подходов к оцениванию результатов работы пользователя и пр.

Исследования учебной деятельности школьников с разным уровнем и особенностями развития - еще одно важнейшее направление, позволяющее детализировать и конкретизировать теоретико-методологические подходы общепсихологических исследований применительно к специфике возможностей рассматриваемой категории детей и поиска адекватных педагогических решений.

Одним из важнейших моментов психолого-педагогических исследований, на наш взгляд, является исследование путей активизации мотивационного и операционного компонентов учебной деятельности разных категорий обучающихся. В контексте поднятой в настоящей статье проблемы хочется обратить внимание на один из эффективных механизмов стимуляции ученической активности: предоставление ребенку и педагогу права на совместный выбор учебной дисциплины, темы, технологии, средств взаимодействия, сочетания творческих и репродуктивных заданий и т.п. Возможность совершить этот выбор создает у ребенка ощущение самостоятельности, формирует ответственность за принятое решение. Поиск и согласование выбора способствуют развитию умения сотрудничать, формированию коммуникативных навыков участников образовательного процесса.

Признавая безусловную значимость разработки и использования компьютерных технологий в образовании детей с ОВЗ, можно сформулировать ряд основополагающих направлений работы для успешной реализации

образовательных задач с использованием компьютерных учебно-развивающих тренажеров.

Понимая образование как систему взаимодействия учителя и ученика, направленную на решение учебной задачи, необходимо:

- определить специфику такого взаимодействия в процессе использования ЭОР. Так, одним из направлений модернизации образовательного процесса становится поиск эффективных направлений включения дистанционных технологий обучения; поиск возможностей перехода от единых законченных курсов к открытым «гранулированным форматам» обучения, что позволяет использовать разные педагогические технологии, различные среды обучения, разных педагогов и иных компетентных субъектов образования (например, представителей профессии в профильном обучении), выстраивать эффективные интегративные связи между знаниями из различных областей, между теорией и практикой и т.д.;

- необходимо определить наиболее эффективные способы предъявления учебной задачи средствами ЭОР, в том числе описать необходимые характеристики ЭОР, обеспечивающие понятность материала и успешность обучения, снижение напряжения, сокращение сроков формирования знаний и умений; важно также обеспечить детям условия для освоения ими роли активного деятельного субъекта. Это может быть достигнуто средствами компьютерных тренажеров как и на этапе ознакомления с проблемой, так и в процессе сбора информации и в ходе тренировки умений и накопления опыта. В этой связи, даже оценочная деятельность может быть переориентирована с традиционного предметного уровня на уровень оценки показателей активности, конкретных локальных деятельностных актов, направленных на выполнение определенной задачи. В этом случае оценить можно не только то, что получилось, но и ту энергию, которую ученик затратил на выполнение заданий. На основании такой оценки можно успешно корректировать маршруты обучения, персонализируя траектории обучения на междисциплинарном уровне, подбирая условия под каждого пользователя.

Очевидно, что все изложенное выше, выступая базой разработки компьютерных тренажеров, конкретизируется через ту предметную область, с объектами которой знакомится ребенок. Так, в ходе реализации средств формирования и активизации

деятельности школьников с разным уровнем познавательного развития, исследователи обращают внимание на необходимость особого структурирования содержания образования, предполагающего: четкое выделение основных систематизирующих понятий; выработку взаимосвязанного комплекса представлений и/или понятий каждой предметной области, позволяющего сформировать точные и осознанные представления об изучаемом объекте или явлении; учет личностной и практической значимости получаемых знаний, умений и навыков для ребенка; организацию оптимального сочетания теоретического и практического изучения конкретной темы. Таким образом, основу содержания эффективного компьютерного тренажера должна составлять специально сконструированная и выверенная структура формируемых знаний.

С технической точки зрения компьютерная программа, с помощью которой реализуется компьютерный тренажер, может быть представлена как единство трех основных компонентов: структуры, алгоритмов и графического интерфейса. В рамках настоящего исследования особый интерес для нас представляет графический интерфейс программы, поскольку именно его «видит» пользователь; он обеспечивает функциональность продукта и определяет, насколько комфортно будет ребенку и педагогу при работе с компьютерным учебно-развивающим тренажером.

Графический интерфейс является системой средств взаимодействия пользователя с программой, представленной графическими объектами, выполненными в виде общепринятых указателей (кнопок, стрелочек, пиктограмм и пр.). Система взаимодействия с ними пользователя произвольна и предполагает использование мыши, тачпада, трекбола, графического планшета, клавиатуры и пр. Также на сенсорных экранах пользователь может работать рукой или цифровыми чернилами с помощью пера. Разнообразие технических решений позволяет индивидуализировать организацию работы с программой.

Для достижения необходимого уровня индивидуализации и сохранения целесообразных возможностей применения компьютерного тренажера графически интерфейс должен удовлетворять ряду запросов, основанных на психолого-педагогических закономерностях и методических требованиях к организации процесса обучения. Интерфейс, как место соединения, создает образ ситуации,

воспринимаемой обучающимся. С одной стороны, в его задачи входит создание приемлемых условий восприятия материала, активизации деятельности школьника, удержания внимания, обеспечения его работоспособности, предотвращения переутомления и пр. Кроме того, ребенок должен получать «разумное удовольствие» от того, что он видит: тренажер должен быть привлекательным, вызывать интерес и желание на нем заниматься. С другой стороны, это базовый ориентир, позволяющий ребенку понять и всегда помнить, в какой предметной области он работает. Для достижения таких эффектов обращается особое внимание на цветовое и звуковое оформление, его интенсивность, относительное разнообразие функций и системность в использовании.

Интерфейс обеспечивает известную самостоятельность пользователя, комфортность работы и со стороны ребенка, и со стороны педагога, удобную систему поиска помощи. Он должен быть предельно прост, понятен и, в известном смысле, должен обладать скрытой возможностью молчаливо подсказывать, что должен делать ребенок в том или ином случае. Обеспечивая гибкость и вариативность компьютерного тренажера, интерфейс содержит определенную иерархическую структуру настроек, для того чтобы обеспечить обучение детей с любым уровнем психофизического развития и позволять педагогу выбирать уровень сложности, способ выполнения задания, характер помощи или варианты самоконтроля, продолжительность работы с тренажером и т.д.

Еще одной задачей, которую выполняет графический интерфейс компьютерного тренажера, является формирование культуры работы с электронными ресурсами, уверенной ориентировки в интерфейсах распространенных программ и приложений. Реализация этой задачи ориентирует разработчика на комплектацию компьютерного тренажера не столько «детскими», забавными, анимированными элементами интерфейса, сколько типичными элементами в виде общепринятых указателей.

Учет обозначенных выше основ разработки компьютерных учебно-развивающих тренажеров позволит в полной мере использовать те плюсы, которыми обладает данный ресурс:

- способен обеспечивать индивидуальный маршрут работы учащегося;
- позволяет управлять процессом обучения, не создавая для ребенка неприятного ощущения «тотального контроля»;
- обеспечивает сокращение времени формирования знаний и выработки умений;

– обеспечивает необходимое количество тренировочных заданий при сохранении высокой мотивации учебной деятельности;

– позволяет разрабатывать и реализовывать без дополнительных организационных затруднений индивидуальные маршруты обучения при сохранении эффекта совместного единого фронтального обучения равного для всех (что особенно важно в ситуации инклюзивного образования);

– обеспечивает разнообразие ситуаций тренировки, применения, переноса сформированных знаний;

– позволяет использовать творческие, игровые, предметно-практические задания, разнообразный стимульный материал;

– повышает самостоятельность, не увеличивая нагрузки на ребенка и учителя, т.к.

по форме компьютерное обучение является индивидуальным, самостоятельным, но осуществляется по общей методике, реализуемой в обучающей программе.

В настоящий момент разработка ЭОР, в том числе компьютерных учебно-развивающих тренажеров для лиц с ОВЗ, признается актуальным направлением исследования. Для его реализации имеются некоторые практические решения, определены недостатки, преодоление которых позволит вывести данные средства обучения на новую высоту. Все сказанное вселяет уверенность в то, что в ближайшее время междисциплинарный подход в решении данной задачи принесет свои плоды и специалисты получают в свое распоряжение эффективные и удобные инновационные средства обучения.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». - Доклад дис... д-ра психол. н. - М. - 1965. - 51 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Прогресс, 1983.- 365 с.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2000.- 712 с.

5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под ред. Б. Дендева – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013.- 230 с.

6. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде. / Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова, О.В. Яковлева // Высшее образование в России. - 2017.- №8/9 (215). - С. 121-130.

7. Носкова Т.Н. Новые аспекты воспитания человека информационного общества /

Т.Н. Носкова // Ценности и смыслы современного образования: васьильевские чтения в Казахстане-2015. Сборник научных статей / под ред. Г.К. Нургалиевой – Алматы: АО «Национальный центр информатизации», 2015. - С. 197-203.

8. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/5132

9. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/5133

Сведения об авторах:

Кудрина Светлана Владимировна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», e-mail: svetlana_kudrina@mail.ru

Кудрин Михаил Юрьевич (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», e-mail: kudrin-mik@list.ru

Data about the authors:

S. Kudrina (St. Petersburg, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen, e-mail: svetlana_kudrina@mail.ru

M. Kudrin (St. Petersburg, Russia), candidate of technical sciences, associate professor, St. Petersburg State Transport University of the Emperor Alexander I, e-mail: kudrin-mik@list.ru

УДК 377

К ПРОБЛЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.А. Мережко

Аннотация. Статья раскрывает понятия «дополнительное образование», «дистанционное образование», «электронное обучение», «онлайн обучение». В статье представлены положительные и отрицательные стороны использования электронных средств обучения, онлайн ресурсов и различных мобильных приложений в дополнительном иноязычном образовании школьников, представлены результаты последних исследований проблемы повсеместного использования электронными средствами школьников, сделаны выводы об актуальности и обусловленности электронных средств обучения в дополнительном иноязычном образовании.

Ключевые слова: дополнительное иноязычное обучение, дистанционное обучение, электронное обучение, электронные средства обучения.

ON THE PROBLEM OF AN EXTRA DISTANCE FOREIGN LANGUAGE SCHOOL STUDENTS LEARNING

E. Merezko

Abstract. The article deals with the definitions of «extra learning», «distant learning», «e-learning», «online learning». The positive and negative aspects of using the e-learning tools, online resources and various mobile applications in additional foreign language education for school students, as well as the results of the latest researches on the problem electronic tools use by school students are presented, the relevance and conditionality of e-learning tools application in additional foreign language learning are shown.

Keywords: extra foreign language learning, distant learning, e-learning, e-learning tools.

В современной образовательной среде школьникам доступен выбор среди множества программ дополнительного обучения. Зародившись одновременно с основным образованием, дополнительное образование на протяжении всего периода существования не имело государственных требований, обязательных к исполнению и было наделено правами самостоятельного определения смыслов и ценностей своей деятельности, исходя из интересов детей и с учетом специфики их свободного времени.

Согласно статье 75 «Закона об образовании РФ», дополнительное обучение можно определить как вид образования, направленного на раскрытие умственного, физического и творческого потенциала школьника [1]. Говоря о системе современного дополнительного иноязычного образования, мы предполагаем, что она обладает такими чертами, как открытость, мобильность и гибкость, благодаря которым система способна быстро и точно реагировать на вызовы времени в интересах личности, семьи, общества, государства. Специфика системы дополнительного иноязычного образования заключена в ее инновационной, постоянно обновляемой образовательной деятельности, свободе педагогического выбора целей, задач,

вида и содержания образовательной деятельности.

Как показывает практика, современного школьника перестаёт устраивать такая форма получения образования, как регулярные обязательные занятия в центрах дополнительного образования или занятия с репетитором. Так как «Закон об образовании РФ» не определяет дополнительное образование детей как действующее в рамках стандартов, становится актуальным вопрос о разработке и внедрении в практику новых форматов предоставления образовательных услуг. В последние годы все более востребованным становится формат дополнительного дистанционного иноязычного обучения. Так как дистанционное обучение - это в первую очередь взаимодействие учащихся и учителя между собой на расстоянии (дистанционно), такое обучение осуществляется посредством использования компьютера, мобильных устройств и доступа к сети Интернет. Обучение происходит онлайн, и ключевым элементом его построения является использованием интернет-технологий и электронных средств обучения (компьютера и мобильных устройств) [2]. В ходе работы с современными видами дополнительного образования исследователями

были введены такие понятия, как: «дистанционное обучение», «онлайн обучение» и «электронное обучение», и, хотя между этими терминами есть определенная корреляция, они, несомненно, требуют более глубокой детерминации.

Все вышеперечисленные виды обучения предполагают самостоятельную работу с электронными материалами, с использованием персонального компьютера, мобильного телефона и возможность дистанционного взаимодействия, поэтому мы можем с уверенностью полагать, что данные виды обучения будут все более востребованы в системе дополнительного иноязычного образования вследствие вовлеченности детей в использование электронных устройств.

Компания Online Market Intelligence (ОМІ) в 2012 году провела опрос об использовании электронных устройств (компьютеров, ноутбуков, мобильных телефонах и т.д.) родителями и детьми в повседневной жизни. Как показали результаты опроса, мобильный телефон, ноутбук и компьютер стали частью жизни большинства [4].

Анализируя данные о вовлеченности детей в использование электронных средств, мы можем полагать, что актуальность дополнительного дистанционного иноязычного обучения будет возрастать. Отметим положительные аспекты данного вида обучения:

- данное обучение представляется школьникам новым и интересным, повышает их мотивацию к изучению иностранного языка, а, согласно Пассову: «Новизна как компонент методического содержания урока является одним из факторов, обеспечивающих интерес учащихся» [5];

- для мотивированных и дисциплинированных учеников дистанционное обучение может быть отличным и недорогим способом демократизации дополнительного иноязычного обучения. Такой вид дополнительного обучения может быть весьма востребованным в регионах Российской Федерации, испытывающих нехватку в квалифицированных учителях и центрах дополнительного обучения;

- согласно теоретическому положению Л.С. Выготского, дополнительное образование создает «ситуацию успеха», и слабо успевающий учащийся в классе иностранного языка, включившись в образовательный процесс дополнительного иноязычного образования, может оказаться в числе лидеров класса. Дополнительное онлайн-обучение благодаря всемирной сети Интернет объединяет для

занятий учеников из разных регионов и социальных слоев и может включать детей с ограниченными возможностями. Таким образом, ученики, обучающиеся в школах с менее благоприятной социальной обстановкой; ученики, испытывающие некоторые проблемы в общении со сверстниками или имеющие ограничения по здоровью, могут обрести уверенность в себе и пережить ситуацию успеха;

- дополнительное дистанционное иноязычное образование может помочь раскрыть потенциал одаренных детей при недостаточной готовности учителя к работе с такими детьми на уроке [6];

- дополнительное дистанционное иноязычное образование реализует принцип прочности знаний, за счет большого объема материала на отработку, закрепление и повторение [7].

Однако при всех положительных аспектах данного вида обучения, мы хотим отметить, что в школьном обучении необходимо с осторожностью использовать электронные средства. Повышенное использование компьютеров и мобильных телефонов может вызвать игровую зависимость, ухудшение зрения и общего состояния здоровья вследствие малой подвижности школьника. Однако, если действовать с принципом разумного рационализма и направить общение школьника с электронными устройствами в обучающее и познавательное русло, одновременно регламентируя его время общения с техникой, мы сможем наблюдать эффект уменьшения компьютерной зависимости.

Подводя итоги, мы хотим отметить, что в последние годы отмечается рост заинтересованности семей в дополнительном образовании детей, в том числе на платной основе. В дополнительном образовании детей расширяется применение электронных средств обучения в связи с возрастающей с каждым годом компьютеризацией населения. В связи с растущей актуальностью дополнительного дистанционного иноязычного образования школьников возникает вопрос о наличии методических разработок данного вида обучения и их доступности для школьников. Исследовав Интернет ресурсы, предлагающие курсы дополнительного иноязычного образования для школьников, мы выявили следующие противоречия:

- при многообразии бесплатных тестов на отработку грамматического материала и запоминание лексических единиц весь материал не обладает системностью и структурированностью и, следовательно, не

может быть назван единой методической образовательной системой;

– многие ресурсы с иноязычным образовательным материалом не взимают плату за их использование, однако содержат рекламные баннеры, которые не только отвлекают школьников, снижая уровень концентрации на заданиях, но зачастую содержат контент, не предназначенный для детей;

– авторы заданий зачастую остаются анонимными, и выявить уровень их профессионализма и наличие профильного лингвистического образования не представляется возможным.

Вследствие этого мы можем наблюдать множество грамматически некорректных

заданий, за которые никто не несет ответственность.

Вышеизложенное подчеркивает необходимость детального рассмотрения вопроса о методической разработке системы дополнительного дистанционного иноязычного образования для школьников и интеграции его в систему общего школьного образования.

Мы предполагаем, что система дополнительного дистанционного иноязычного образования должна обладать такими качествами как: структурированность; корректность изучаемого материала; безопасность контента и т.д.

Дидактические аспекты системы дополнительного дистанционного иноязычного образования будут исследованы нами дополнительно.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/

2. Tinker R. E-Learning Quality: The Concord Model for Learning from a Distance // NASSP Bulletin. – 2001. – V. 85 (628). – P. 36–46.

3. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. – Самара: Новая техника, 2006. – 462с.

4. Online Market Intelligence (OMI) Какие digital устройства используют родители несовершеннолетних детей? [Электронный ресурс].

– Режим доступа: http://www.omirussia.ru/ru/analytics/press_releases/2012/09/news157.html

5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-пресс, 2010. – 640 с.

6. Бикбулатов Р.Р., Иванов В.Г., Иксанова Г.Р. К вопросу о формировании готовности преподавателей к работе в одаренными обучающимися // Казанский педагогический журнал. – Казань. – 2014. – № 1 (102). – С. 53-59.

7. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 5. – С. 6-11.

Сведения об авторе:

Мережко Екатерина Алексеевна (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирант кафедры Современных европейских языков РГПУ им. Герцена, разработчик онлайн курса английского языка для школьников, образовательный портал «МетаШкола», e-mail: ekaterina.merezhko1@gmail.com

Data about the author:

E. Merezhko (Saint-Petersburg, Russia), postgraduate student, Department of Contemporary European Languages of Herzen State Pedagogical University of Russia, designer and methodologist of the online English course for school students, educational portal «Metaschool», e-mail: ekaterina.merezhko1@gmail.com



УДК 373.3

МОДЕЛИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ МУЗЫКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.А. Воробьева, Е.А. Шамрина

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования эстетической оценки музыки у младших школьников посредством моделирования музыкальной формы. Обосновывается значение искусства в приобщении детей младшего школьного возраста к ценностям человеческого опыта и выработке собственных ценностных ориентиров и предпочтений. Акцентируется важность понимания детьми значения структурной организации музыкального произведения в создании эмоционально-образного содержания, способности воспринимать в музыке основные принципы эстетического порядка – симметрию, пропорцию, соразмерность и т.д. Предлагаются основные знаковые средства, используемые для моделирования музыкальных форм, позволяющие младшим школьникам сочетать рационально-логическое, эмоционально-образное и интуитивное мышление. Приводится серия заданий, направленная на понимание младшими школьниками эстетической значимости формообразующих средств, осознание выразительно-смыслового значения музыкальной формы в создании художественного образа.

Ключевые слова: эстетическая оценка, эстетическая ценность, анализ музыкального произведения, музыкальная форма, модель, моделирование, знаковые средства, структурная организация музыкального произведения.

MODELING MUSICAL FORMS AS A MEANS OF FORMATION OF AESTHETIC APPRECIATION OF MUSIC IN PRIMARY SCHOOL

S. Vorobyeva, E. Shamrina

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of aesthetic appreciation of music in younger students by modeling a musical form. The article substantiates the importance of art in introducing primary school children to the values of human experience and developing their own guidelines and value preferences. Emphasizes the importance of understanding children the values of the structural organization of a musical work in the creation of emotional-imaginative content, the ability to perceive in music, the basic principles of aesthetic order, symmetry, proportion, proportionality, etc. The major symbolic means used for modeling musical forms, allowing younger students to combine rational and logical, emotional, creative and intuitive thinking. Provides a series of tasks aimed at understanding younger students aesthetic significance of formative tools, awareness of the expressive meanings of the musical forms in the creation of an artistic image.

Keywords: aesthetic appreciation, aesthetic value, analysis of music, musical form, model, modeling, symbolic means, structural organization of a musical work.

Проблема формирования эстетической оценки музыки у младших школьников тесно связана с важнейшими тенденциями развития образования и общества в целом. Засилье низкопробной массовой музыкальной культуры ставит перед необходимостью решения широкого круга задач, связанных с формированием у учащихся эстетической культуры, главным элементом которой является эстетическая оценка. Особая роль в этом процессе принадлежит искусству, позволяющему школьнику приобщиться к ценностям человеческого опыта и выработать свои собственные ценностные ориентиры и предпочтения. Поскольку ценностное ориентирование начинает складываться в младшем школьном возрасте, необходимо именно в этот период заложить основы

хорошего вкуса, понимания художественно-выразительных возможностей музыкального языка. В этой связи важным становится формирование эстетической оценки музыки у младших школьников.

Эстетическая оценка характеризует отношение оцениваемых предметов или явлений к определенным образцам или стандартам эстетической ценности. В этих стандартах указываются совокупности свойств, которыми они должны обладать, чтобы называться эстетически ценными. Одним из таких свойств оцениваемого произведения искусства является единство его содержания и формы.

Однако на начальном этапе формирования эстетической оценки музыки, учитывая определенные цели (исследование эстетического потенциала музыкальной формы) и специфику

детей младшего школьного возраста, мы считаем возможным установление ценности музыки в единстве ее содержания и формы при акцентировании внимания именно на структурной организации музыкального произведения. И это не случайно.

Л.С. Выготский, Г. Гегель, А.Ф. Лосев, Л.А. Мазель и др. подчеркивали, что именно музыкальная форма, ее совершенство, уравновешенность, гармоничность во многом определяют красоту музыки, ее эстетическую ценность. Общая позиция этих авторов сводится к тому, что красота объективна и определяется наличием в произведении искусства базисных принципов эстетического порядка – симметрии, пропорции, соразмерности и т.д. Форму обычно связывают с внешней организацией произведения, а содержание с внутренней, хотя «Искусство есть такая сфера выражения, где все внутреннее становится внешним, и где все внешнее есть внутреннее» [4, с.354]. Л.С. Выготский отмечал, что структура художественного произведения должна рассматриваться как система стимулов, строго рассчитанная на определенную эстетическую реакцию воспринимающего [2, с.25].

В связи с этим одна из важнейших задач учителя музыки в процессе формирования эстетической оценки – научить младших школьников анализировать музыкальное произведение с точки зрения его формы, понимать эстетическую значимость формообразующих средств, осознавать выразительно-смысловое значение музыкальной формы в создании художественного образа. Наиболее эффективно решить эту задачу позволяет моделирование музыкальной формы.

Под *моделированием* понимается – «такой метод исследования, при котором интересующий исследователя объект замещается другим объектом, находящимся в отношении подобия к первому объекту. Первый объект называется оригиналом, а второй – моделью. В дальнейшем знания, полученные при изучении модели, переносятся на оригинал на основании аналогии и теории подобия» [1, с.376].

Модель, как образ музыкальной формы произведения, имеет следующие черты: а) отражает существенные структурные свойства музыкальной формы произведения; б) имеет определенное количество частей и отношения между ними.

На уроках музыки учитель может использовать различные знаковые модели. Начинать следует с самых простых, у которых

«наглядность» связана с отражением внешних качеств музыкальной формы.

Так, например, помимо традиционно используемых при составлении музыкальных форм геометрических фигур и букв, части музыкальной формы могут отображаться детьми с помощью контрастных цветов, разнообразных движений, ассоциирующихся у них с определенным эмоционально-образным содержанием.

В целом моделирование музыкальной формы представляет собой движение в эстетической оценке от знака (модели) к смыслу и значению образа и предполагает их диалектическое единство. «Оценка представляет собой отбор наиболее существенных черт воспринимаемого объекта, их анализ и организацию в некоторый визуальный образ» [3, с.36].

Методика формирования эстетической оценки на основе моделирования музыкальной формы предусматривает решение следующих задач:

1. Развитие способности младшего школьника к эмоционально-образному постижению музыки;
2. Формирование умения представлять музыкальную форму произведения в виде простейшей знаковой модели;
3. Целенаправленное выделение учащимися существенных черт музыкальной формы.

На начальном этапе формирования эстетической оценки музыки у младших школьников следует использовать *простую, одночастную, двухчастную и трехчастную формы*. Выбор именно этих форм обусловлен тем, что они доступны детям, поскольку «имеют устоявшуюся семантику простоты», в них наиболее ярко выражены контрасты [5, с.52].

Для примера приведем фрагмент урока во 2 классе по теме: «Музыкальные формы». На этом уроке младшие школьники знакомятся с произведением, написанным в простой трехчастной форме. В качестве музыкального материала используется «Марш деревянных солдатиков» из цикла «Детский альбом» П.И. Чайковского.

Для эмоционально-образного оценивания музыки детям предлагается прослушать данное произведение, а затем ответить на следующие вопросы:

1. Изменялось ли настроение в этом произведении? Какие это были настроения?
2. Какие чувства возникали у вас, когда слушали эту музыку?

3. Что вы представляли, слушая это произведение?

С целью выявления в эстетической оценке музыки значения структурной организации, детям предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Сколько частей можно выделить в этой музыке? (*Три*).

2. Использует ли композитор в этом произведении повтор? (*Да*) Точный это повтор или нет? (*Точный*).

3. Назовите предметы или явления действительности, в которых тоже есть точный повтор (симметрия). (*Лист дерева, бабочка и т.д.*).

4. Послушайте это произведение в другом варианте. (Учитель играет это произведение без 3 части) и ответьте на вопрос: «В каком варианте музыка более красивая и почему?» (*В первом, потому что во втором варианте музыка будто бы незакончена*).

5. Посчитайте количество сильных долей в каждой части и ответьте на вопрос: «Равны ли части музыкального произведения между собой по размеру?» (*Да. В каждой части по 16 сильных долей, т.е. по 16 тактов*).

6. После этого учитель сознательно

нарушает соразмерность частей музыкального произведения путем добавления к некоторым из них лишних тактов и просит детей ответить на вопрос: «В каком варианте музыка была красивее?» (*В первом*) Почему? (*В ней не было ничего лишнего. Все части были равны*).

Выполнение этого задания позволяет младшим школьникам определить структуру произведения, выделить существенные черты данной музыкальной формы.

Далее учитель предлагает детям составить знаковую модель музыкальной формы «*Марша деревянных солдатиков*», предварительно ответив на следующие вопросы:

1. Сколько фигур необходимо использовать для составления формы данного произведения? (*Три*) Почему? (*Потому что в музыке три раздела*).

2. Одинаковые это будут фигуры или нет? (*Разные*) Почему? (*Потому что разделы отличаются друг от друга*).

3. Будут ли среди этих фигур повторяющиеся? (*Да*) Почему так думаете? (*Потому что в музыке используется повтор*).

4. Изобразите данную музыку с помощью цвета и движения.

5. Заполните следующую таблицу:

<i>Части формы</i>	<i>Характер</i>	<i>Цвет</i>	<i>Движения</i>
1 часть	Торжественный	Жёлтый	Энергичные
2 часть	Тревожный	Коричневый	Спокойные
3 часть	Торжественный	Жёлтый	Энергичные

Выполнение этого задания позволит младшим школьникам отобразить такие качества трехчастной формы, как контрастность и точный повтор частей, не только с помощью геометрических фигур, но и с помощью цвета и движения. Использование движения активизирует восприятие формы музыкального произведения, позволяет ребенку прожить развитие художественного образа и передать в движении характер музыки. Это дает возможность соединить рационально-логическое понимание ребенком музыкальной формы произведения и эмоционально-образное постижение музыки.

Пластическое и цветовое моделирование музыкальной формы позволяет соединить в оценке чувственное, рациональное и интуитивное, так как с помощью цвета и различного вида движений дети отражают не только важнейшие формообразующие

принципы, но и эмоционально откликаются на музыку, эмоционально ее оценивают.

В результате такой работы происходит понимание детьми музыкальной формы, осознание симметричности, контрастности, соразмерности не только как важнейших формообразующих принципов музыкального структурирования, но и как важнейших принципов структурирования многих предметов и явлений окружающей действительности.

Таким образом, модель музыкальной формы как своеобразный посредник между учеником и музыкой выражает такие отношения, осознание которых ребенком «продвигает» его на пути формирования эстетической оценки музыки, позволяет наглядно увидеть особенности организации музыкальной формы, понять законы строения и структурирования музыки, которые во многом определяют ее эстетическую ценность.

Литература:

1. Алексеев П.В. Философия: Учебник. Изд. 3-е. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 608 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – Мн.: «Современное слово», 1998. – 480 с.
3. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 240 с.
4. Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. – М.: Мысль, 1995. – 940 с.
5. Холопова В.Н. Формы музыкальных произведений: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. – СПб.: Издательство «Лань», 2001. – 496 с.

Сведения об авторах:

Воробьева Светлана Анатольевна (г. Липецк, Россия), кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой музыкальной подготовки и социокультурных проектов Института культуры и искусства ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», e-mail: Svetvorob26@mail.ru

Шамрина Елена Александровна (г. Липецк, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкальной подготовки и социокультурных проектов Института культуры и искусства ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», e-mail: shamrina68@mail.ru

Data about the authors:

S. Vorobyeva (Lipetsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, head of the Department of Music Training and Socio-Cultural Projects of the Institute of Culture and Art of the FGBU VO «Lipetsk State University named after P.P. Semenov-Tian-Shansky», e-mail: Svetvorob26@mail.ru

E. Shamrina (Lipetsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Music Training and Socio-Cultural Projects of the Institute of Culture and Art of the FGBU VO «Lipetsk State University named after P.P. Semenov-Tian-Shansky», e-mail: shamrina68@mail.ru



ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ш.И. Джанзакова, Н.А. Шагаева, Б.С. Лукпанова

Аннотация. Авторы статьи, опираясь на исследования ведущих педагогов, психологов и фольклористов, рассматривают фольклор как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников. В статье уточняются и конкретизируются такие понятия, как «воспитание», «духовно-нравственное воспитание», «духовно-нравственные качества», «фольклор», применительно к реализации воспитывающей функции обучения младших школьников. Авторами описываются результаты экспериментального исследования, направленного на формирование духовно-нравственных качеств младших школьников в процессе изучения одного из жанров фольклора. Педагогические функции фольклора многообразны: в нем выражается отношение народа к воспитанию и его возможностям, задачам, целям. В произведениях фольклора содержатся конкретные педагогические рекомендации. Материалы и результаты исследования способствуют реальному повышению эффективности работы по духовно-нравственному воспитанию учащихся начальной школы. Прошедшая опытно-экспериментальную проверку программа формирования духовно-нравственных качеств младших школьников в процессе изучения фольклора используется в учебно-воспитательном процессе начальной школы, также применяется при проведении практических занятий со студентами.

Ключевые слова: воспитание, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные качества, младший школьник, фольклор.

FOLKLORE AS A MEANS OF SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Sh. Janzakova, N. Shagaeva, B. Lukpanova

Abstract. The authors of the article based on the research of leading educators, psychologists, and folklorists consider folklore as a means of spiritually-moral education of younger students. The article specifies and specifies such concepts as "education", "moral education", "moral", "folklore", in relation to the implementation of the educative function of teaching the younger students. The authors describe the results of an experimental study aimed at the formation of spiritually-moral qualities of younger schoolchildren in the process of learning one of the genres of folklore. Pedagogical functions of folklore is diverse: it expresses the people's attitude to education and its opportunities, objectives and goals. In the works of folklore contains specific pedagogical recommendations. The materials and the results of the study contribute to the real improvement of the effectiveness of spiritually-moral education of primary school students. Passed experimental verification the program of formation of moral qualities of younger students in the study of folklore is used in educational process of elementary school, the same will apply when carrying out practical classes with students.

Keywords: education, spiritually-moral education, spiritually-moral qualities, a Junior high school student, folklore.

Проблема духовно-нравственного воспитания в современном обществе как никогда актуальна. Большое количество людей понимают, что для духовного возрождения общества недостаточно только знаний, полученных через традиционное обучение. Моральные импульсы не могут быть приобретены рационально только благодаря научному образованию.

Вопрос нравственного воспитания был актуален во все времена. Для людей разных исторических эпох, периодов жизни на первый план выходят различные категории нравственности, ценности. Для психологов и педагогов одним из основных вопросов является вопрос о роли и месте нравственности в общей структуре личности.

Огромный вклад в теорию духовного формирования и нравственного развития человека, его высших психических функций был внесен психологами Б.Г. Ананьевым [1], Л.С. Выготским [3], С.Л. Рубинштейном [6], Д.Б. Элькониным [9] и другими. Концепция развития личности с духовно-нравственной стороны изучалась в классических исследованиях теоретиков и практиков отечественной педагогики, В.А. Сухомлинским [7], К.Д. Ушинским [8] и другими.

Основной категорией педагогики является воспитание, так как исконно именно педагогика определяется как «наука о воспитании». А.В. Бабаян полагает, что воспитание необходимо рассматривать как родовое понятие в системе педагогического знания, ввиду того,

что педагогика неизменно определяется как наука о воспитании подрастающего поколения [2].

В современной российской педагогике воспитание определяется как результативное взаимодействие воспитателей и воспитанников, ведущее к достижению поставленной цели. Более детально определяет процесс воспитания И.П. Подласый; он выделяет, что это «процесс формирования, развития личности, включающий в себя как целенаправленное воздействие извне, так и самовоспитание личности». Важным направлением воспитания выступает процесс формирования нравственной культуры личности как компонента элементарной культуры личности. [5]

Духовно-нравственное воспитание детей является главной задачей современной образовательной системы и важным компонентом социального заказа образованию. Основная роль в духовно-нравственном укреплении российского общества отводится образованию. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Она указывает цели и задачи духовно-нравственного воспитания личности, систему базовых национальных ценностей, принципы её духовно-нравственного развития и воспитания.

Необходимо, чтобы воспитание ориентировалось на достижение поставленного идеала. Современный национальный воспитательный идеал – это нравственный, креативный, компетентный гражданин Российского общества, понимающий ответственность за настоящее и будущее своей страны.

Духовно-нравственное развитие составляют базовые национальные ценности: воспитание и социализации. Данные ценности хранятся в традициях культуры и семьи, передаются из поколения в новое поколение. Опираясь на эти ценности, человек может противостоять любым негативным влияниям.

Задачей духовно-нравственного воспитания в школе является то, что социально обязательные требования общества учитель должен преобразовать в личностные ценности каждого ученика: долг, честь, совесть, достоинство. Следовательно, определяя задачи начального образования, учителю надлежит опираться на положение, что перед ним – личность ученика, значит надо обеспечить целостное развитие этой личности, его

социализацию, становление элементарной культуры деятельности и поведения, формирование интеллекта и общей культуры.

Духовно-нравственное воспитание младшего школьника осуществляется прежде всего в процессе обучения. Урок – место, где происходят различные коллективные действия и переживания; накапливается опыт нравственных взаимоотношений. На уроках младшие школьники приучаются к самостоятельной деятельности, для успешной реализации которой надо уметь соотносить собственные усилия с усилиями окружающих, учиться слушать и понимать своих одноклассников, сравнивать свои знания со знаниями остальных, отстаивать свою точку зрения, помогать и принимать помощь. На уроках у школьников есть возможность испытывать вместе глубокое чувство радости от самого процесса приобретения новых знаний, расстройство от неудач и ошибок.

Установившиеся подходы к нравственному воспитанию школьников традиционно складывались на передаче готового нравственного опыта. Перед современными педагогами ставится проблема обогащения нравственного опыта ребенка через введение наиболее результативных педагогических технологий (системно-деятельный подход, личностно-ориентированный), которые способствовали бы актуализации деятельности собственно самих школьников по решению поведенческих, этических и эстетических проблем в духовно-нравственной практике.

Один из показателей продуктивности системы воспитания является нравственное развитие школьника, значительные изменения в его духовно-нравственном мире. Эти факторы выражаются в устойчивом нравственном поведении ребенка в обычных и сложных ситуациях, в относительной независимости поведения от внешнего контроля со стороны взрослых, в умении предвидеть нравственные последствия своих поступков, в появлении внутреннего контроля – совести, осознания моральной стороны поступков и самого себя как носителя нравственности.

Психологами было установлено, что младший школьный возраст имеет следующие отличительные особенности: повышенное восприятие внешних влияний, вера в истинность всего окружающего школьника. Данные качества являются гарантией его обучаемости и воспитания. Именно этот возраст имеет большие возможности для систематического и последовательного духовно-нравственного воспитания.

Влиять на человека, стремясь сформировать у него духовно-нравственные качества - проблема, которую исследуют деятели наук уже несколько тысячелетий. За этот период сформировалось более четкое понятие о морали и нравственном поведении человека. Психологами было установлено, что особенно младший школьный возраст обладает высокой восприимчивостью к пониманию нравственных правил и норм. Это дает возможность вовремя положить начало нравственному фундаменту развития личности. Основой воспитания, определяющего нравственное развитие личности в младшем школьном возрасте, является формирование гуманистических взаимоотношений детей с опорой на чувства и эмоциональную отзывчивость.

Помимо педагогического воздействия на формирование духовно-нравственных качеств человека, имеют влияние многие другие факторы, это: социальная среда, разнообразные виды деятельности, общение, в то же время каждый возрастной период вносит свой вклад в формирование нравственного сознания личности. Также необходимо отметить, что определенная социальная обстановка, сложившаяся в стране, накладывает отпечаток на формирование личности. Перемены стимулируют подыскивать не только новейшие пути в воспитании будущего поколения, но и обращаться к началу народной мудрости, основываясь на изучении народного творчества.

В наше время, вместе с поиском современных технологий воспитания, растет интерес к фольклору; повышен интерес к народной педагогике. Фольклор – является действенным и ярким средством, который содержит большой дидактический потенциал. Приобщение к фольклорным произведениям делает богаче чувства и речь ребенка, формирует отношение к окружающему миру, выполняет важную роль во всестороннем развитии.

Изучение фольклора устремлено на духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Фольклор является инструментом духовного воспитания детей младшего школьного возраста, способствуя формированию углублённых знаний о духовной культуре народа в его вчерашнем и сегодняшнем. Благодаря фольклору реализуется освоение нравственно-поведенческих культурных норм и ценностей, которые закреплены в культуре каждого народа. Открывая характеры сказочных героев, осмысливая истину их поступков, ребенок с легкостью может определить свои симпатии и антипатии, освоить представления народа о человеческой красоте. Сказка является

для ребенка не только волшебством, но особой реальностью, помогающей создать для себя область человеческих отношений, ощущений, важных нравственных категорий.

Ф.И. Буслаев одним из первых включил фольклор в учебный процесс. В работе «О преподавании отечественного языка» написанной в 1844 г., Ф.И. Буслаевым особое значение придавалось чтению произведений устного народного творчества для формирования духовно-нравственного мировоззрения ребенка [4].

Значимость фольклора сводится к тому, что благодаря ему учитель устанавливает эмоциональный контакт с ребенком. В.А. Сухомлинский считал, что сказки, песни, потешки являются незаменимым средством рождения познавательной активности и выразительной индивидуальности. Собственно, попевки, приговорки, колыбельные и есть первые художественные произведения, которые слышит ребенок; знакомясь с ними ребенок обогащает свой духовный и образный мир, формирует отношение к окружающему миру [7].

Фольклор получает развитие и в настоящее время. Следовательно, проблемы устного народного творчества заслуживают пристального внимания, а использование малых фольклорных форм в начальной школе актуально и перспективно.

Осваиваемые в начальных классах жанры фольклора представлены в достаточной степени. Множество материала о богатом жизненном опыте народа, его нравственных, социальных, семейных, религиозных воззрениях есть в жанрах фольклора: пословицах, поговорках, загадках, сказках.

У каждого жанра имеется своя функция: дается народная трактовка исторических явлений, содержится нравственный потенциал, который необходим для формирования личности, имеется материал, расширяющий кругозор, создается требующийся эмоциональный настрой.

Сказки являются сокровищницей народной педагогики, потому как многие из них содержат педагогические идеи. Педагоги-исследователи высоко ценили воспитательное и образовательное значение народных сказок и говорили о необходимости широко их использовать в педагогической деятельности. В.Г. Белинский признавал ценность сказок, а именно их народность, их национальные черты. Он считал, что в сказке за фантазией и вымыслом стоят реальная жизнь, действительные социальные отношения. Автор, хорошо знавший природу ребенка, полагал, что

у детей более развит интерес ко всему фантастическому, им необходимы точные образы, краски, звуки, а не абстрактные представления.

В свою очередь народные сказки были включены в педагогическую систему К.Д. Ушинского. Источник признания сказок у детей Константин Дмитриевич видел в простоте и непосредственности народного творчества, которая характерна детской психологии. «В народной сказке, - писал он, - великое и исполненное поэзии дитя-народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину сам верит в эти грезы» [8].

На современном этапе необходимость в сказке является особенно актуальной. Ребенок на самом деле весь наполняется неиссякаемым огромным потоком информации. Даже если восприимчивость психики у детей огромна, но и она имеет предел. Такой поток переутомляет ребенка, делает его нервным, а именно сказка очищает его сознание от всего второстепенного.

Большинство сказок дают полную убежденность в торжестве правды и в том, что добро побеждает зло. Оптимистичность в сказках очень по душе детям, что увеличивает воспитательную ценность этого средства. В сказке, несмотря ни на что, торжествуют истина и добро. О чем бы не рассказывалось в сказке, она всегда занимает сторону обиженных и притесненных. В ней наглядно демонстрируется, где следует искать верные жизненные пути человека, где его счастье и несчастье, какая его ждет расплата за промахи, и что отличает человека от животных. Каждое действие героя сказки приводит к цели, к финальной победе. За ошибки необходимо расплатиться, а расплатившись, герою вновь дается право на успех. Так в движении сказочного вымысла выражается важная черта мироощущения народа - крепкая вера в истинность, в то, что доброе начало в человеке обязательно преодолевает все, что ему противостоит.

Использование сказки на уроках литературного чтения и во внеурочной деятельности в начальных классах способствует созданию атмосферы созидания и сотрудничества, что рождает за собой развитие чувства уверенности в собственных силах и стремление показать себя, является стимулом к дальнейшему развитию учебно-познавательных интересов и улучшению успеваемости в школе. Из этого следует, что применение сказки на уроках в начальной школе формирует личностные, ценностно-смысловые и учебно-познавательные компетенции школьников.

Нами была проведена исследовательская работа, цель которой заключалась в изучении и совершенствовании духовно-нравственных качеств учащихся начальной школы в процессе изучения фольклора, на базе МОБУ СОШ п. Молодежный Яшкульского района. Эксперимент был организован и проведен в рамках классно-внеклассной работы под руководством учителя начальных классов Уразалиевой К.Г. в 1 классе. Исследование состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Целью констатирующего этапа являлось выявление уровня духовно-нравственной воспитанности младших школьников.

Диагностика уровня духовно-нравственных качеств необходима для отслеживания эффективности принятых методов духовно-нравственного воспитания и, в случае необходимости, последующей их корректировки. Основными методами исследования были наблюдение, анкетирование, беседа, индивидуальный опрос.

Анализируя полученные материалы, детские сочинения, высказывания, мы пришли к выводу, что для младших школьников примером являются люди, обладающие сильно выраженными положительными качествами.

Проведенный комплекс диагностик сформированности нравственных качеств детей младшего школьного возраста показал, что у обучающихся контрольной и экспериментальной групп доминируют признаки, характеризующиеся: наличием некоторого объема знаний о нравственных качествах; умением приводить примеры из жизни; размытостью соответствующих суждений; недостаточной развитостью нравственных чувств; ситуативностью в поведении; ребенок мало самостоятелен, и не всегда саморегулирует свою деятельность, активную нравственную позицию. Преимущественно выразительными качествами формирующейся нравственности у младших школьников являются отношение к обществу, отношение к труду, отношение к близкому окружению.

Анализируя результаты методик, мы пришли к выводу, что для полного развития младшего школьника нужна целенаправленная воспитательная работа педагога, так как данный возраст является сенситивным для усвоения моральных норм нравственного развития, установления правильной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим, раскрытия индивидуальных особенностей и способностей.

Следующий, формирующий этап нашего исследования был осуществлен в классной и внеклассной деятельности. Огромное значение в формировании нравственных качеств у детей имеет знакомство с народными сказками, приданиями и легендами. На данном этапе была разработана программа, где использовались средства фольклора, активно использовались материалы устного народного творчества (сказки, их анализ).

Задачи программы:

1. Увеличивать понимание младших школьников об окружающем мире путем ознакомления их с устным народным творчеством (сказкой).

2. Помогать развивать речь у детей, обогащать словарный словарь, развивать образный строй и навыки связной речи.

3. Способствовать овладению детьми нравственными категориями: добро - зло; трудолюбие - лень; бескорыстие - жадность; простота - хитрость; послушание - упрямство.

4. Содействовать развитию мотивационной сферы младших школьников, формированию стремления подражать положительным героям сказок.

5. Развивать способность детей отличать хорошее от плохого в сказке и в жизни, умение делать нравственный выбор.

6. Создавать условия для активного включения детей в речевую, музыкальную, художественную, игровую деятельность, связанную с образным строем и сюжетом сказки.

Произведения фольклора использовались нами не только на уроках литературного чтения, но и на других уроках, что позволило осуществлять разнообразную интеграцию учебных предметов. Например, на уроках музыки и изобразительного искусства были включены произведения устного народного творчества – сказки, легенды, былины.

Также нами было затронуто творчество родного края, которое сообщает детям сведения об исторических событиях, традициях, обычаях, жизненном укладе наших предков, определяет отношение народа к событиям, к моделям поведения в различных жизненных ситуациях.

Следующим этапом был контрольный эксперимент, задачей которого была поставлена задача выявления влияния разработанной и

реализованной программы на основе фольклора (сказки), направленной на формирование духовно-нравственных качеств младших школьников.

Нами была проведена повторно диагностика нравственных качеств младших школьников, которая показала, что качественные изменения в деятельности детей характеризуются следующим: увеличением определенного объема знаний о нравственности; изменением количества примеров из жизни в соответствии с определенным нравственным качеством; возрастающей тонкостью анализа, осмысленностью нравственных чувств, возможностью использования народных традиций в собственной жизни и жизни окружающих, наличием собственных суждений.

У небольшой части испытуемых упоминались и отдельные качественные свойства нравственного опыта. Главное, что школьники аргументировали свои ответы, стали лучше ориентироваться на содержание нравственной нормы. Усилилось умение акцентировать нравственную проблему в ситуациях нравственного выбора. Восприятие поступков стали более обсуждаемы не только по отношению к другому человеку, но и к самому себе. Ребята с удовольствием стали читать сказки, при этом отождествляя себя с героями сказок, научились развивать сюжет сказки и прогнозировать возможные результаты событий в сказке. Младшие школьники с удовольствием сочиняют сказки, это стало одним из любимых занятий не только на уроках чтения, но и во внеурочные занятия.

Мы считаем, что фольклор обеспечивает очевидный положительный результат как в обучении, так и в воспитании младших школьников, развивает их творческие способности, учит осмысливать жизненные события, прививает моральные ценности, формирует всесторонне развитую личность. Поэтому так важно использовать произведения фольклора не только в учебной работе, но и во внеурочной деятельности как незаменимое средство воспитания. В процессе целенаправленной деятельности возможно преобразовать сказку в средство развития не только речи, но и в процесс формирования нравственных качеств младших школьников.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.

2. Бабаян А.В. О нравственности и нравственном воспитании / А.В. Бабаян // Педагогика. - 2005. - № 2.

3. Выготский Л.С. Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2007.

4. Дейкина А.Д. Книга Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1765404.html>

5. Подласый И.П. Процессы воспитания. - Москва. Феникс. 2006.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2006. - 713с.: ил.-(Серия «Мастера психологии»).

7. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека. - М.: Педагогика, 1989. - 288 с.

8. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский // Собр. пед. соч. Т. 1. - СПб.: 1909.

9. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Академия, 2004. - 384 с.

Сведения об авторах:

Джанзакова Шолпан Исагалиевна (г. Атырау, Казахстан), доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Атырауского государственного университета имени Х. Досмухамедова Республики Казахстан, e-mail: sholpan.dzhanzakova@mail.ru

Шагаева Наталья Аркадьевна (г. Элиста, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», e-mail: natalya-shagaeva@yandex.ru

Лукпанова Бибигуль Саныповна (г. Элиста, Россия), магистр «Педагогический менеджмент» ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова», e-mail: bibigul.95.95@mail.ru

Data about the authors:

Sh. Janzakova (Atyrau, Kazakhstan), doctor of pedagogics, professor of the Pedagogic Department of Atyrau State University named after Kh. Dosmukhamedov, Kazakhstan, e-mail: sholpan.dzhanzakova@mail.ru

N. Shagaeva (Elista, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, e-mail: natalya-shagaeva@yandex.ru

B. Lukpanova (Elista, Russia), master's Programme Student "Educational management" Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, e-mail: bibigul.95.95@mail.ru



Профессиональное образование

УДК 378

СТИМУЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова, В.В. Углов, Т.Н. Герасименко

Аннотация. Исследование посвящено актуальной проблеме стимулирования творчества учащихся в рамках учебной проектной деятельности. Учебный проект рассматривается авторами статьи как дидактическое средство, познавательная, творческая или игровая активность обучающихся, реализуемая совместно и подразумевающая коллективную цель и слаженную методику. С опорой на труды Л.Т. Черновой и О.Л. Раковской выделены уровни реализации творческого потенциала студентов, отражающие степень независимости, интеллектуальной гибкости, оперативности и других профессионально значимых качеств, присущих обучаемым. Данные, полученные в ходе эксперимента, позволяют утверждать, что адекватные организационно-педагогические условия оказывают положительное влияние на возможности индивида (умственные, творческие, коммуникативные), способствуют повышению его самооценки, пониманию собственной самодостаточности не только в контексте УПД, но и в ближайшей профессиональной перспективе.

Ключевые слова: учебная проектная деятельность, стимулирование творчества студентов, дидактическая модель, уровни реализации творческого потенциала.

STIMULATION OF STUDENTS' CREATIVITY WITHIN EDUCATIONAL PROJECT WORK

M. Sergeeva, N. Sokolova, V. Uglov, T. Gerasimenko

Abstract. The study is devoted to the relevant issue of stimulating the students' creativity within educational project activities. The educational project is regarded by the authors as a didactic means, cognitive, creative or game-oriented activity of students, which is realized on a joint basis implying a collective goal and coordinated methods. The authors also singled out (relying on works by L.T. Chernova and O.L. Rakovsky) the levels of realization of students' creative potential, reflecting the degree of independence, intellectual flexibility, effectiveness and other professionally significant qualities of future specialists. The data obtained during the experiment make it possible to assert that adequate organizational and pedagogical conditions have a positive impact on the individual's abilities (mental, creative, communicative), contribute to increasing self-esteem and perception of self-sufficiency not only in the context of educational project activity, but in his/her forthcoming professional life as well.

Keywords: educational project activity, stimulation of students' creativity, didactic model, levels of realization of creative potential.

В рамках современной образовательной парадигмы важнейшую роль играет деятельность, направленная на развитие потенциала обучающихся: формирование их личности, а также ее самосовершенствование и самореализацию (в том числе творческую) в изменчивой социокультурной реальности. Данный подход согласуется с изменениями гуманистического характера, затрагивающими отечественное высшее образование, которое учитывает личный опыт и социально-духовные потребности любого студента. В наши дни все граждане России, получающие знания в вузах или учреждениях среднего профессионального образования (СПО), должны иметь возможность реализовать свои способности. В постановлении Правительства РФ «О развитии гуманитарного образования в Российской Федерации» [1] подчеркивается важность развития критического мышления, ориентации на активное и осмысленное постижение действительности без

посторонней помощи. Трудно поспорить с утверждением П.Ф. Каптерева: по его мнению, индивид, не перерабатывающий поступающую информацию, останавливается в развитии. Новая модель обучения и воспитания подразумевает их восприятие в качестве функции индивидуальной культуры и ориентацию на личность учащегося [10].

В настоящее время в педагогике уделяется особое внимание разработке гибких образовательных технологий (в том числе проектному методу), соответствующих современному взгляду на учебно-воспитательный процесс. Представлены теоретические аргументы, подтверждающие эффективность их использования; предприняты попытки определения их педагогической и организационной базы.

При выстраивании учебной проектной деятельности (далее – УПД) формируются оптимальные условия, способствующие

творческому самовыражению и самосовершенствованию личности, а также позволяющие выбирать верные траектории передвижения в информационном пространстве. Процессы обучения и воспитания, имеющие в своей основе технологии проектов, отличаются эволюционностью, учетом актуальных требований, отказом от традиционного знаниевого подхода ради самостоятельного индивидуального творчества студентов, которое не всегда реализуемо в рамках стандартного учебного занятия. Также следует подчеркнуть, что для гуманитарного образования характерно стремление к союзу и слиянию нескольких специализированных сфер, благодаря чему границы креативного поиска, осуществляемого преподавателями и студентами, становятся более широкими [13].

Тем не менее, на данный момент УПД находится на ранней стадии своего развития и, следовательно, нуждается в дальнейшем совершенствовании как в теоретическом, так и в прикладном отношении. Не вызывает сомнений актуальность упомянутого направления для педагогики в целом и современных образовательных реалий в частности. Наиболее важное место занимают моделирование и проектирование эффективных систем приемов, методов и форм общения педагогов со своими подопечными. Под *учебной проектной деятельностью* мы понимаем процесс творческой направленности, цель которого – выявить и удовлетворить духовные потребности студентов посредством осязаемого или воспринимаемого иным образом продукта, отличающегося определенной новизной – объективной или субъективной. Этапная структура УПД позволяет выстраивать образовательную деятельность, отталкиваясь от запросов конкретного студента, что благоприятствует реализации его творческого потенциала [5].

УПД в контексте гуманитарных дисциплин (интеллектуальная деятельность творческого характера, опирающаяся на обработку полученных сведений, синтезирующая логическое мышление и интуицию, детерминированная личностными свойствами, творческими возможностями, восприятием объекта проектирования и самого процесса сквозь призму рефлексии, сформированными ценностными ориентирами) прививает студентам любовь к созиданию чего-то нового, расширяет познавательные горизонты и делает мышление более креативным, повышает общий творческий потенциал учащегося, развивает его способности (как общие, так и специальные).

Тем не менее, несмотря на возросший интерес к гуманитарному знанию, современные учебные заведения недостаточно способствуют тому, чтобы учащиеся приступали к освоению технологий активного взаимодействия на основе творчества [17]. Нередко учебный процесс по-прежнему является почти чистой формальностью, базируясь в основном на репродуктивных и объяснительных методах, преобладание которых выступает серьезным препятствием для раскрытия индивидуальности студента и его креативного потенциала. К сожалению, можно констатировать, что государственный курс на приобщение учащихся к творческой деятельности, пока, мягко говоря, не увенчался практическим успехом.

Значительные трансформации, затронувшие систему международного образования в последние тридцать – сорок лет, вылились в изменение базовых принципов ее построения: учебно-воспитательный процесс, ориентированный на развитие личности его основного субъекта (школьника, студента, слушателя), отныне является не только совокупностью теоретических положений, но и комплексом перспективных методов и приемов. Данное обстоятельство детерминирует необходимость разработки образовательной модели, нацеленной на раскрытие творческого потенциала студентов, реализацию их склонностей и способностей.

Вопрос о раскрытии творческого потенциала имеет междисциплинарный характер: философская составляющая связана с интерпретацией креативной личности как занимающей активную, деятельную позицию по отношению к миру. С психологической точки зрения, базовым динамическим показателем, отражающим тот контакт, который устанавливается между субъектом и объектом деятельности, выступает мышление индивида. Педагогика же делает акцент на специфическом сочетании качеств, присущих творческой личности: развитом гуманизме, ориентации на совершенствование и самосовершенствование, устойчивом и качественно организованном созидательном «содружестве» педагога и студентов [7].

Опираясь на ключевые принципы теории творчества, допустим, что деятельность в рамках УПД, имеющая в своей основе творческое мышление, включает в себя как осознанные процессы (анализ, синтез, сравнение, а также вытекающие из них – комбинаторику, проведение аналогий и т.д.), так и мышление, осуществляемое на бессознательном или подсознательном (интуитивном) уровне.

Проектная деятельность как особая разновидность творчества представляет собой средство личностного развития, позволяющее достигать высоких результатов в подавляющем большинстве случаев. При работе со студентами она особенно эффективна: как правило, представители этой социально-возрастной группы открыты будущему, полны желания успешно самореализовываться в условиях больших возможностей и повышенной конкуренции. В то же время УПД может стать для учащегося продуктивным механизмом личностного и профессионального роста, формирования особых творческих свойств, имеющих значение для дальнейшей карьеры, преобразования окружающей реальности и самих себя [16].

В соответствии с исследованием содержания проектной деятельности [15], она представляет собой один из многочисленных типов деятельности, сложившихся в ходе истории человеческого общества, и имеет целью обогащение окружающей действительности чем-то принципиально новым. В качестве субъекта подобной деятельности может выступать конкретный человек или группа лиц, а в качестве объекта – как нечто осязаемое (например, технические средства), так и явления нематериальной природы (среды, системы, технологии).

При изучении УПД авторам данного исследования представляется важным соотнести её с двумя философскими категориями, имеющими прямое отношение к творчеству – комбинированием и свободой.

В ходе работы над проектом комбинирование прежде всего используется при создании оперативных моделей проектировочного объекта (синтетический этап), когда после апробирования разнообразных комбинаций самых ценных и надежных элементов меняется образ потенциального объекта.

На базе анализа проектирования мы пришли к выводу, что субъект проектной деятельности реализует независимый целенаправленный выбор на каждом отдельно взятом этапе: занимаясь поиском необходимой литературы, определяясь с базовой теорией или концепцией, продумывая разнообразные сочетания проектировочных объектов, выбирая одну ключевую модель из большого количества вариантов.

УПД базируется на творческом подходе, характеризуется активацией ряда психологических процессов (как осознанных,

так и неосознанных) и отличается следующими базовыми признаками [4]:

– *субъектностью* – проектная деятельность организуется, осуществляется и регулируется самим студентом согласно его потребностям и способностям;

– *предметностью* – действия учащегося ориентированы на предмет, определяющий область приложения умственных усилий (сущность выполняемой деятельности, средства и методы ее выполнения, а также полученный результат);

– *активностью* – работа над проектом и стремление к достижению максимального результата связаны с достаточно значительными затратами времени и энергии;

– *целенаправленностью* – стройная структура элементов УПД создает благоприятные условия для промежуточных и итоговых творческих достижений, отвечающих намеченной цели;

– *мотивированностью* – студента побуждают к действиям не столько внешние факторы, сколько внутренняя потребность в самовыражении;

– *осознанностью* – благодаря гармоничному сочетанию цели, мотива и потребности, конкретным мыслительным операциям придается смысл, имеющий индивидуальную ценность для данного индивида.

Изучение УПД студентов с позиции теории и методологии позволило выделить следующие главные функции [6, 20]:

– *самопреобразование*, которое репрезентируется в стремлении к уважению и общественному признанию, к полной реализации собственного творческого потенциала, а также в умении творчески совершенствовать восприятие действительности, в идеале присущее студентам и преподавателям;

– *адаптация*, позволяющая учащемуся адекватно реагировать на непрерывную череду новых ситуаций, сопровождающих работу над учебным проектом, принимать правильные решения в непривычной обстановке и приспосабливаться к постоянно возникающим новым ситуациям в процессе учебного проекта, находить выход в нестандартных ситуациях;

– *рефлексия*, ориентирующая студента на достижение наиболее значимых общественных целей и сведение к минимуму имитационных моментов при осуществлении УПД; на серьезный анализ получаемой информации, которая при качественном и осмысленном освоении способствует дальнейшему личностному развитию, что представляется

особенно необходимым в рамках гуманитарных дисциплин;

– *поисковая* функция, которая проявляется в интеллектуальной независимости учащихся при повышении уровня своей проектной деятельности.

УПД включает в себя следующие *этапы* [12]:

1. *информационно-поисковый*, подразумевающий поиск нужных сведений (постановку задач индивидуального и коллективного характера, рефлексию собственного опыта обучаемого, выбор ресурсов и т.п.), а также погружение в исследуемую проблему;

2. *исследовательский*, предполагающий определение способов выхода из проблемной ситуации, количества и объема заданий, предназначенных для самостоятельной работы, путей оценки и коррекции промежуточных результатов и т.п.;

3. *собственно творческий* этап, который включает в себя создание презентации, обсуждение проекта с преподавателем во время консультации, процесс защиты и т.п.

С нашей точки зрения, структура этапов УПД и проектной деятельности в широком смысле (постановка цели, анализ и синтез данных, их оценка) не вступает в противоречие со стадиями, выделяемыми представителями психологической науки при изучении акта творчества: определение проблемы → протяженное усилие, направленное на конкретную цель → сознательный выбор ограничивающих факторов → трансформация данных ограничений и их эмоционально-волевое устранение (преодоление) → верификация и детализация промежуточного результата (Р.С. Менсфилл [8], Т.В. Буссе [9]); выделение проблемы → формулирование задачи → морально-психологическая подготовка к решению → зарождение замысла → реализация замысла → действия по проверке и доработке (В.А. Моляко [2]).

Под *учебным проектом* понимается дидактическое средство, познавательная, творческая или игровая активность учащихся, реализуемая совместно и подразумевающая коллективную цель и слаженную методику, ориентированную на получение результата, отражающего совокупный вклад всех участников проекта и представляющего ценность для каждого из них [3].

Осуществление проекта позволяет учащимся заниматься им без посторонней помощи, действовать согласно именуемому замыслу, взаимодействовать с педагогом и товарищами по

учебной группе, а также демонстрировать навыки аргументации и обобщения, отстаивания собственной позиции при соблюдении норм поведенческой этики. Рассматриваемый подход предоставляет возможность преподавателю сделать образовательный процесс более индивидуализированным, а студенту – показать высокий уровень креативности при продумывании, выстраивании и регуляции собственной активности в предлагаемых реальностью обстоятельствах.

Создание *дидактической модели* стимулирования творчества студентов в рамках УПД имеет целью формирование такой учебно-воспитательной среды, посредством которой есть возможность выйти на намеченный уровень. В структуре данной модели следует выделить три *составляющих*: мотивационно-ценностную, инновационно-технологическую и личностно-творческую.

Сущность всех перечисленных элементов отражается в аналогичном количестве модулей [11].

Общедидактический модуль помогает студентам решать следующие задачи, связанные с творческой активностью:

1) приобретать и развивать когнитивные, волевые, психологические качества (склонности, способности, характер);

2) реализовывать свой мыслительный потенциал (активировать волю и интеллект, проявлять умственную независимость и способность к спонтанному ассоциативному мышлению, демонстрировать умение справляться с творческими, необычными заданиями и т.п.).

Предметно-методический модуль обеспечивает условия для формирования следующих факторов:

– стабильного интереса учащихся к сфере их будущей профессиональной реализации;

– практики уверенного использования инновационных методов и технологий;

– взаимодействия с участниками других учебных проектов с целью обмена полезным опытом.

Психологический модуль способствует развитию:

– гуманистического мировоззрения, помогающего студентам покорять новые вершины не только в рамках УПД, но и в качестве работника, являющегося дипломированным специалистом;

– творческих свойств личности;

– возможностей, позволяющих повысить уровень комфортности образовательной среды с акцентом на творческую активность.

Описанная модель представляется нам достаточно полной и многогранной в отношении характеристики моделируемого объекта. Ее можно улучшать, то есть ее составляющие могут становиться более сложными в процессе применения модели без трансформации собственных функций.

Сценарий претворения в жизнь дидактической модели стимулирования творчества студентов в рамках УПД включает в себя [14]:

1. формирование и дальнейшее совершенствование *образовательной среды*, в контексте которой оценивается потенциал студентов и преподавателей, формулируется неписанный кодекс их творческого союза, выбираются методы и технологии, способствующие наиболее эффективному выполнению проектов;

2. *алгоритм* стимулирования творчества студентов, содержащий примерные формулировки целей, задач, методов, стадий и прогнозируемых результатов УПД;

3. *педагогические условия*, благоприятствующие стабильному развитию творческой активности учащихся при работе над учебным проектом: 1) информационная компетентность субъектов учебно-воспитательного процесса; психолого-педагогический профессионализм преподавателей; 2) наличие необходимого технического и прочего оборудования; 3) согласованность содержания курса с вектором и спецификой творческой активности будущих специалистов; 4) системное и продуктивное взаимодействие педагога со своими подопечными и студентов между собой; 5) дальнейшее использование ЗУНов (знаний, умений, навыков), полученных благодаря проектному творчеству;

4. специфические *методы обучения*:

– усложнение деятельности посредством введения ограничивающих условий (новые варианты, недостаточность или избыточность доступных сведений);

– решение творческих задач силами всей группы (метод дневниковых записей, метод «черного ящика», метод Дельфи);

– стимулирование творчества с помощью коллективных заданий (метод «внезапных мыслей», «мозговой штурм» и т.д.) и обращение к особым технологиям (информационным, выставочно-музейным, организации творческих мастерских и т.д.).

С опорой на диссертационное исследование Л.Т.Черновой нами были выделены главные *критерии и показатели* стимулирования

творчества студентов в рамках УПД [19]:

1) ощущение новизны, стремление к новым знаниям (выражается в оригинальности мышления, умении адаптироваться к новым обстоятельствам и справляться с учебными трудностями, демонстрируя определенный уровень новизны);

2) эволюция свойств творческого мышления (креативности, независимости, критичности, рефлексивности);

3) уровень осмысленности действий и способов мыслительной активности на базе терминов и понятий, логических законов, доводов в пользу и против перспективности различных путей достижения истины;

4) выстраивание модели и системы подачи информации, обнаруженной в ходе работы над проектом.

На базе вышеприведенных показателей и с привлечением наблюдений О.Л. Раковской нами были определены четыре *уровня реализации творческого потенциала* учащихся [9, 18].

Тем молодым людям, которым удалось достичь *истинно высокого (творческого) уровня*, присущи независимость, гибкость мышления, развитый интеллект, инициативность, оперативность, способность к регуляции своего поведения и эмоционального состояния. Студенты, находящиеся на *условно высоком (продуктивном) уровне*, демонстрируют широту интересов при их недостаточной устойчивости, значительную выраженность умственной активности при медленном выполнении заданий творческого характера и малом количестве предлагаемых сценариев. *Средний (репродуктивно-познавательный) уровень* характеризуется выборочной творческой активностью при работе над проектом, пассивным саморазвитием, выполнением необычных заданий с посторонней помощью. Находясь на *низком (репродуктивном) уровне*, учащийся показывает слабую осведомленность в различных сферах, безразличное отношение к проблеме, фактическое отсутствие необходимых навыков и умений, предрасположенность к репродуктивной деятельности и почти нулевой самоконтроль.

С нашей точки зрения, стимулированию творчества студентов в наибольшей степени благоприятствует разработка системы психолого-педагогических факторов, позволяющих обучаемому придерживаться определенной позиции при устранении естественных трудностей, которые возникают при осуществлении УПД, и проявлять себя с творческой стороны.

Представленная в статье дидактическая модель стимулирования творчества студентов в рамках УПД способствует повышению успеваемости по гуманитарным дисциплинам, развивает способность к взаимодействию с другими людьми и прочие профессионально важные характеристики (независимость, мобильность, гибкость, инициативность и др.), что открывает перед учащимися новые перспективы широкого спектра.

Концепция педагогического сопровождения (познавательные и креативные задания; организация образовательного процесса в группе или «потоке»; исследование чего-либо, проводимое самими студентами) способствует росту творческой активности и выработке у будущего специалиста определенной субъектной позиции.

УПД обучаемых можно рассматривать как постоянный динамический процесс репрезентации их творческой активности, детерминированный взаимосвязью ключевых этапов проектной деятельности. Данный процесс выступает основой формирования внутреннего мотива на базе постановки цели, формулирования и реализации замысла, а также достижения конкретного результата проектной деятельности – нового творческого продукта.

Данные, полученные в ходе эксперимента, позволяют утверждать, что адекватные организационно-педагогические условия оказывают положительное влияние на возможности индивида (умственные, творческие, коммуникативные), способствуют

повышению самооценки, пониманию собственной самодостаточности не только в контексте УПД, но и в ближайшей профессиональной перспективе. Итоги тестирования и сопоставительного анализа полученной информации позволяют прийти к выводу о позитивном вкладе проектной деятельности в личностный и профессиональный рост учащихся в рамках гуманитарных дисциплин. Отмечаются разнообразие подходов, стратегий, конкретных идей, способность к быстрому «переключению» между аспектами. В Институте иностранных языков Российского университета дружбы народов (ИИЯ РУДН) выстроена и постоянно совершенствуется образовательная среда, благоприятствующая объективной оценке потенциала преподавателей и студентов, их сотрудничеству на творческих началах.

Следует подчеркнуть, что данное исследование не является исчерпывающим: проблема включает в себя и другие аспекты, которые, бесспорно, нуждаются в дальнейшем изучении. В следующих работах мы планируем проанализировать специфику междисциплинарного «сотворчества» в контексте УПД, его содержательный аспект, особенности подкрепляющих данный процесс педагогических технологий. Другими словами, мы уделим внимание вопросам развития современного высшего образования по пути гуманитаризации с помощью УПД и на базе творческой активности, усиленной рефлексии и самопознания.

Литература:

1. Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Педагогический поиск как диалог традиций и инноваций: Монография / А.В. Коржуев, М.Г. Сергеева. – Москва, НОУ ВПО МИИ, 2015. – 186 с.
2. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности / В.А. Моляко. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
3. Платонова Т.И., Ульянченко О.Л. Инновационные педагогические технологии как средство активизации творческой деятельности студентов колледжа / Т.И. Платонова, О.Л. Ульянченко // Сборник научных трудов «Теоретические исследования 2006 года»: Материалы ежегодной конференции / Под редакцией В.А. Мясникова; сост. А.В. Овчинников. М.: ИТИП, 2007. – С. 280-286.
4. Раковская О.Л. Саморазвитие творческой активности студентов колледжа в процессе учебной проектной деятельности / О.Л. Раковская // Самообразование и развитие. – 2008. – № 2(8). – С. 7-12.
5. Раковская О.Л. Активизация творческого поиска студентов. (Из опыта работы в колледже) / О.Л. Раковская // Сборник научно-методических работ (начальное и среднее профессиональное образование города Москвы). – М.: УМЦ ПО ДОМ, 2008. – Выпуск 2. – С. 15-21.
6. Раковская О.Л. Инновационные педагогические технологии как средство развития творческой активности студентов колледжа. / О.Л. Раковская // Инновационные технологии в гуманитарных науках: Сборник материалов Международной научной конференции. – Ульяновск, 2008. – С. 18-23.
7. Раковская О.Л. Моделирование учебной проектной деятельности в колледже / О.Л. Раковская // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: труды международного сотрудничества. Т. 6 / Ленингр. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, [и др.]; [сост.: Н.А. Лобанов]; под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. – Санкт-Петербург: Альтер Эго, 2008. – С. 242-245.
8. Раковская О.Л. Модель развития творческой активности студентов колледжа / О.Л. Раковская // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – №7. – С. 19-21.
9. Раковская О.Л., Сергеева М.Г. Развитие творческой активности будущих специалистов в

условиях непрерывного экономического образования: Монография / О.Л. Раковская. – Курск, 2014. – 242 с.

10. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография / М.Г. Сергеева. – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.

11. Сергеева М.Г., Раковская О.Л. О проблемах взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг / М.Г. Сергеева, О.Л. Раковская // Образование и педагогическая наука в модернизации российского общества: сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции 22 октября 2012 года: в 2-х тт. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – Ч. 1. – С. 161-169.

12. Сиротюк А.Л., Сергеева М.Г. Инновационный подход к обучению в профессиональной школе: Монография / А.Л. Сиротюк, М.Г. Сергеева. – Курск: изд-во РФЭИ, 2011. – 226 с.

13. Степанов В.В. Психологическое сопровождение мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.В. Степанов. – Тверь, 2012. – 25 с.

14. Сумнительный К.Е. Инновации в образовании: мифы и реальность / К.Е. Сумнительный // Народное образование. – 2007. – №4. – С. 89-99.

15. Ульянченко О.Л. Поисково-исследовательские технологии при изучении предметов гуманитарного

цикла / О.Л. Ульянченко // XI Царскосельские чтения: Международная научная конференция. Т. VII. Секция «Непрерывное образование как одно из условий обеспечения работающему населению повышения качества образования и качества жизни»: доклады и сообщения / Под научной редакцией Н.А. Лобанова; сост. Н.А. Лобанов (Санкт-Петербург 25-26 апреля 2007 г.). – СПб.: Изд. ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – С. 162-165.

16. Ульянченко О.Л. Организация творческой деятельности студентов колледжа / О.Л. Ульянченко // Образовательная политика. – 2007. – № 6. – С. 39–42.

17. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

18. Чернова Л.Т. Формирование профессионально-личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / Л.Т. Чернова. – Казань, 1997. – 159 с.

19. Шмелькова Л.В. Проектирование инновационной деятельности в образовательном учреждении: методические материалы / Л.В. Шмелькова. – Салехард: ЯНОИПКРО. – 2008. – 118 с.

20. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М.: Высш. шк., 1991. – 218 с.

Сведения об авторах:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Соколова Наталия Леонидовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: oushkate@mail.ru

Углов Владимир Владимирович (г. Москва, Россия), ассистент Центра дополнительного образования Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, orcid.org/0000-0001-5878-7449, e-mail: uglov.vladimir.v@mail.ru

Герасименко Татьяна Николаевна (г. Москва, Россия), преподаватель Центра дополнительного образования Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, orcid.org/0000-0001-7400-8695, e-mail: gerasim.tatiana@yandex.ru

Data about the authors:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

N. Sokolova (Moscow, Russia), candidate of philological sciences, associate professor, head of Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: oushkate@mail.ru

V. Uglov (Moscow, Russia), assistant lecturer, Centre of Additional Education, Institute of Foreign Languages, People's Friendship University of Russia, orcid.org/0000-0001-5878-7449, e-mail: uglov.vladimir.v@mail.ru

T. Gerasimenko (Moscow, Russia), lecturer, Centre of Additional Education, Institute of Foreign Languages, People's Friendship University of Russia, orcid.org/0000-0001-7400-8695, e-mail: gerasim.tatiana@yandex.ru

УДК 377.5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Булгакова

Аннотация. В статье рассматриваются современные педагогические задачи преподавания дисциплины «Актёрское мастерство» в системе отечественного среднего профессионального хореографического образования. Автором определяются основные направления развития актёрского мастерства будущих артистов балета в процессе профессиональной подготовки. Формируются профессиональные требования к педагогам, преподающим актёрское мастерство в средних профессиональных хореографических учебных заведениях. Определяются основные особенности процесса преподавания дисциплины «Актёрское мастерство» в системе хореографического образования. Описываются характерные черты важнейших навыков актёрского мастерства будущих артистов балета, отличающие мастерство артиста балетного театра от аналогичных профессиональных качеств артистов иных исполнительских искусств. Рассматриваются важнейшие задачи последовательного совершенствования мастерства исполнения ролей в балетных спектаклях в процессе обучения искусству классического балета в хореографических учебных заведениях.

Ключевые слова: хореографическое образование, преподавание, актёрское мастерство, навыки, мотивация.

PEDAGOGICAL TASKS OF TEACHING ACTING SKILLS IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL CHOREOGRAPHIC EDUCATION

T. Bulgakova

Abstract. The article discusses contemporary pedagogical problem of teaching the "Acting skills" in the domestic medium of professional choreographic education. The author defines the main directions of development of the acting skills of future ballet dancers in training. Formed professional requirements for teachers, teaching acting skills in secondary professional dance training institutions. Identifies the main features of the process of teaching the "Acting skills" in the system of choreographic education. Describes the characteristic features of the most important skills of acting for future ballet dancers, distinguishing skill of the artist ballet from the same professional qualities of the artists other performing arts. Deals with the most important tasks for progressive improvement of skill execution roles in ballet productions in the process of learning the art of classical ballet in dance education institutions.

Keywords: choreography, teaching, acting, skills, motivation.

Процесс профессиональной подготовки артиста балета включает в себя комплексное развитие личности обучающегося. Разработка его мышечного аппарата в период обучения при освоении сложной технической программы нередко становится первым и основным в данном процессе, отодвигая творческую составляющую будущей профессии на второй план. Задачей преподавателя актёрского мастерства является побуждение обучающихся к творческой инициативе, стремлению к самореализации и самораскрытию, воспитание грамотного понимания профессионального существования артиста на сцене.

Как считают такие современные специалисты в области педагогики актёрского мастерства, как В.А. Ремнев и М.Л. Соснова [4, 5], на начальном этапе освоения обучающимися дисциплины «Актёрское мастерство» значимой задачей педагога должна стать помощь обучающемуся в борьбе с его

внутренними психологическими трудностями посредством освоения актёрского тренинга. Преподаватель должен суметь подобрать правильный спектр упражнений, способных вызвать в учениках творческий азарт и желание проявить себя. Здесь важной задачей является правильный анализ интересов всего курса, чтобы урок проходил с увлечением для всех присутствующих, в хорошем темпе, что способствовало бы формированию творческой атмосферы, столь важной для работы по развитию актёрского мастерства [6].

Понимая, что творческое существование артиста балета в момент действия на сцене зависит от очень многих составляющих, преподавателю необходимо отслеживать ход рассуждения своего исполнителя и по внутреннему монологу, и по внешнему его проявлению, старательно удерживая его в тесной взаимосвязи с конкретной задачей решения определенной роли [1, 2]. Соблюдение

всех классических требований в работе по созданию образа не должно препятствовать подлинному органичному существованию артиста на сцене, которое он мог ощутить в момент импровизационной работы, что характерно для всех видов искусств, как отмечал Б.М. Неменский [3].

Анализ приведенных источников в области педагогики искусства показывает, что в современной отечественной педагогической науке доминирует позиция, согласно которой профессионально-личностное качество актерского мастерства определяется как универсальная характеристика любого деятеля сценических искусств с недостаточным учетом особенностей его рода творческой деятельности. Крайне незначительно число источников, раскрывающих проблему хотя бы отдельных аспектов специфики актерского мастерства в балетном театре. При этом важно отметить, что балетный театр отличается от драматического, эстрадного, и иных театров особой символической системой выразительных средств, делающих значительную часть упражнений, эффективных для развития актерского мастерства будущего артиста драматического театра, бесполезными.

В ходе собственной профессиональной деятельности по обучению актерскому мастерству будущих артистов балета в Московской государственной академии хореографии, автором настоящей статьи было установлено, что применительно к особенностям балетного театра, необходимо реализовывать ряд специальных педагогических задач преподавания актерского мастерства в системе профессионального хореографического образования. Рассмотрим их.

Важной задачей педагога актерского мастерства является расширение границ восприятия действительности у своих учеников, и обучение их передаче воспринятого зрителям, используя для этого наиболее уместные выразительные средства балетного театра. С помощью педагога актерского мастерства ученикам необходимо освоить специфику построения внутреннего монолога, навыки психофизического существования на сценической площадке и способы воплощения средствами классического балета результата проработки образа. Необходимо научиться взаимодействию с партнером, работе в тандеме с ним. Нами было определено, что в балетном театре значимой педагогической задачей является выработка умения слышать музыку, анализировать ее и интерпретировать по средствам своего внутреннего и внешнего

выразительного аппарата. Соблюдение музыкальных акцентов и характеристик, заложенных композитором, выполнение всей технической стороны, поставленной балетмейстером, сохранение и проживание «здесь и сейчас» полноценной сюжетной линии, выстроенной режиссером или драматургом, взаимосвязь с особенностями национального колорита и индивидуального костюма, точность «географического» положения на сцене в рисунке общей композиции, а также компетентность в области исторической, художественной и этической достоверности своей роли - все это нужно знать исполнителю, создавая образ своего героя на сцене; следовательно в задачи преподавателя актерского мастерства входит помощь учащемуся в добывании всей необходимой информации по выбранным направлениям и обучение способам по работе с ней.

Тактической педагогической задачей является чередование эмоциональных и аналитических заданий, связанных с выразительными средствами актерского мастерства, характерными для балетного театра. Педагог должен объяснять ученикам задачи и цели происходящего на уроке, демонстрируя целесообразность учебного материала. Смежной задачей здесь является раскрепощение и сплочение учебного коллектива, что позволит ученикам увидеть друг в друге личности со своими мыслями, чувствами, фантазиями и желаниями. Такая работа позволит им быстрее распознать друг в друге единомышленников и совместно развивающихся будущих профессионалов.

Нами установлено, что начиная с примитивных упражнений и заканчивая полноценными этюдами в бытовой пластике на первом курсе и в хореографической - на последующих этапах обучения, у учащихся должно сложиться понимание того, что входит в специализированное понятие «мастерство актера балетного театра».

Педагог актерского мастерства в процессе воспитания артиста балета в значительной мере выполняет функции профессионального психолога, способного помочь ученикам справиться со своими страхами и комплексами, а также функции профессионального режиссера, способного выстроить линию поведения и психологическую мотивацию героев в выбранных учебных музыкально-пластических произведениях. Педагог актерского мастерства системы среднего профессионального хореографического образования должен обладать чуткой восприимчивой натурой,

способной отреагировать на искренний полет души исполнителя, выраженный правдивой эмоциональной трактовкой заданной ему роли, в том числе и для того, чтобы распознать поверхностное «псевдоискусство», на которое порой съезжают в своей работе не очень опытные исполнители.

Нами определено, что решая сценические задачи путем пластики тела, движения и жеста, педагог должен хорошо разбираться в технических приемах разнообразных направлений хореографии, чтобы помочь своим ученикам грамотно осуществить задумку балетмейстера, а порой и самостоятельно создать хореографический фрагмент или его часть, сочетая в себе навыки не только репетитора, но и постановщика.

Итак, обобщая рассмотренные педагогические задачи преподавания актерского мастерства в системе профессионального

хореографического образования, можно утверждать, что в настоящее время еще недостаточно применяется система средств, призванных сформировать у будущих артистов балета специализированные навыки достоверного и эмоционально прожитого образа. Символизм балетного театра не должен снижать значимости проработки артистом своей роли, и в настоящей работе схематичность ее воплощения обосновывается как недостаточность профессионального мастерства. Поэтому пути совершенствования процесса преподавания актерского мастерства в системе профессионального хореографического образования должны быть связаны с укреплением профессиональных умений и навыков будущих артистов балета в области достоверного и объемного воплощения сценического образа.

Литература:

1. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли. – М.: ГИТИС, 2005. – 573 с.

2. Методика преподавания театрального искусства: учебная программа / сост. Л. М. Петрова. – М.: МГУКИ, 2006. – 12 с.

3. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания: Книга для учителя. – 2-е изд., перераб. и дополненное. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

4. Ремнев В.А. Закономерности актерского мастерства в театральной педагогике. – СПб.: Дума, 2008. – 335 с.

5. Соснова М.Л. Искусство актера: учебное пособие. – М.: Трикта: Академический проект, 2008. – 428 с.

6. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 478 с.

Сведения об авторе:

Булгакова Тамила Владимировна (г. Москва, Россия), аспирантка Московской государственной академии хореографии, e-mail: tamila171@mail.ru

Data about the author:

T. Bulgakova (Moscow, Russia), postgraduate student of Moscow state Academy of choreography, e-mail: tamila171@mail.ru



Высшее образование

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ИМПЕРАТИВ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Н. Шевченко, В.И. Шевченко

Аннотация. Современные тенденции модернизации отечественного образования связаны с повышением качества профессиональной подготовки специалистов, соответствующей перспективным социально-экономическим потребностям общества и государства. В связи с этим необходимо, чтобы образовательная политика способствовала подготовке выпускника вуза, обладающего способностями выстраивания своей собственной стратегии профессионального роста, конкурентоспособными личностными качествами, необходимыми профессиональными компетенциями. Следуя этой установке, в российском образовании идет поиск обогащения его содержания с использованием эффективных моделей и технологий в организации образовательного процесса. Одним из факторов, обеспечивающих повышение качества подготовки будущих специалистов, является проектирование и организация интерактивной среды вуза как важнейшего образовательного ресурса их профессионального становления. В статье рассматривается понятие интерактивной образовательной среды; выделены составляющие ее структурные компоненты и характерные свойства.

Ключевые слова: среда, образовательная среда, образовательное пространство, интеракция, интерактивность, интерактивное обучение, интерактивное взаимодействие, интерактивная образовательная среда.

THE INTERACTIVE ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS AN IMPERATIVE OF MODERN PROFESSIONAL EDUCATION

N. Shevchenko, V. Shevchenko

Abstract. Modern tendencies of modernization of national education are connected with improvement of quality of professional training of specialists corresponding to perspective social and economic needs of society and the state. In this regard, it is necessary that educational policy contributes to the training of graduates who have the ability to build their own strategy of professional growth, competitive personal qualities, necessary professional competencies. Following this setting, the Russian education is looking for enrichment of its content using effective models and technologies in the organization of the educational process. One of the factors that ensure the improvement of the quality of training of future specialists is the design and organization of the interactive environment of the University as the most important educational resource of their professional development. The article considers the concept of interactive educational environment, highlights its structural components and characteristic properties.

Keywords: environment, educational environment, educational space, interaction, interactivity, interactive learning, interactive interaction, interactive educational environment.

На современном этапе в контексте общемировых и российских образовательных реалий образование выступает одним из ведущих социокультурных институтов, реализация стратегических целей и направлений которого оказывает влияние на развитие интеллектуального базиса экономики, науки, культуры, духовного потенциала общества в целом и каждой отдельной личности в частности. Сегодня можно констатировать о существенном повышении социальной роли профессионального образования, что связано с осознанием главной ценности современного общества – личности будущего специалиста, его ценностных ориентаций, смыслов, знаний, умений и навыков, опыта жизнедеятельности, способного к поиску и освоению новой

информации, принятию нестандартных творческих решений, к овладению необходимыми профессиональными компетенциями.

Проектирование и организация интерактивной образовательной среды вуза – одно из условий успешной реализации процесса профессиональной подготовки такого специалиста, осуществляемой на основе концептуальных положений средового подхода, разрабатываемых Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, В.А. Козыревым, Л.М. Лузиной, Ю.С. Мануйловым, Л.И. Новиковой, С.А. Писаревой, Н.Л. Селивановой, Е.Н. Степановым, И.Д. Фруминым и другими авторами.

Ю.С. Мануйлов определяет среду как «то, среди чего пребывает субъект, посредством чего

формируется образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность» [10, с.85]. Он рассматривает свойства среды и выделяет типы влияния среды на человека: 1) среда «посредствует» субъекту в достижении его цели, создает условия, базу (материальные и духовные блага, информационное поле и т.д.) для удовлетворения его потребностей, осуществления его деятельности; 2) среда «опосредует» сознание, поведение субъекта; является условием реализации полученных знаний, сформированных умений, самоорганизации; 3) среда «осредняет» субъекта; формирует личность, ее потребности, влияет на формирование интересов, мотивов и т.д. Субъект впитывает, вбирает оценки, взгляды, установки, господствующие в среде, «несет на себе печать среды» [10, с.101].

Л.И. Новикова определяет среду как «окружение, которое человек воспринимает, на которое реагирует, с которым вступает в контакт и взаимодействует» [11, с.3]. Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов, рассматривая проблемы взаимоотношений человека и среды, определяют ее как существенное условие развития личности, указывают на то, что под влиянием деятельности человека среда изменяется сама [9].

В процессе жизнедеятельности человека в той или иной среде, во взаимодействии со всеми структурными компонентами ее составляющими происходит обогащение жизненного тезауруса, субъектного опыта личности, формируются смыслы, взгляды, мировоззренческие позиции, убеждения, а на их основе и поведенческие конструкты. Человек вправе осуществлять выбор тех компонентов среды, которые для него более значимы, оказывают преимущественные влияния на него в соответствии с его ценностями, представлениями, идеалами. Существует и обратная связь взаимодействия человека со средой, когда он сам мобилен к ее преобразованию, творческому созиданию на основе сложившихся эталонных представлений. Таким образом, можно говорить о том, что и сама среда как бы субъективируется.

Сегодня в педагогической науке оперируют такими близкими, взаимосвязанными, но не идентичными понятиями как «образовательная среда» и «образовательное пространство», на эту существующую взаимосвязь указывает С.А. Писарева. В определении «образовательного пространства» и «образовательной среды» она акцентирует внимание на «наборе определенным образом взаимосвязанных, расположенных друг относительно друга факторов (условий), которые могут оказывать влияние на образование

человека». При этом автор отмечает, что образовательная среда еще предполагает и «включенность обучающегося в образовательное пространство», где он «не может занимать позицию внешнего независимого наблюдателя, а занимает внутреннюю позицию» [12, с.9].

В исследованиях Е.В. Бондаревской, Л.М. Лузиной, Н.Е. Щурковой раскрывается положение о созидательном воспитывающем потенциале образовательной среды в формировании культуры личности. Н.Е. Щуркова определяет воспитывающую среду как «совокупность окружающих воспитанника обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [4, с.45]. Л.М. Лузина отмечает, что процесс воспитания – это педагогически очерченное культурное пространство, «обеспечивающее свободное самоопределение, саморазвитие и самореализацию личности, которое и формирует «человека культуры» [4, с.62].

Выделяя базовые составляющие процесса воспитания, такие как жизнотворчество, социализация, культурная идентификация, духовно-нравственное развитие и индивидуализация личности, Е.В. Бондаревская рассматривает их как приоритетные в процессе включения человека в решение реальных проблем собственной жизни, «создания среды жизни» [2]. В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко и А.Я. Данилюк категорию «образовательное пространство» определяют как понятие нового педагогического мышления. «Образование, мыслимое в пространстве, воплощает мир, которым управляет разум, наука, культура, человечность». Мир образования представляется авторам «огромным, сложно устроенным культурно-воспитательным пространством, смысл существования которого в одном – во всестороннем и гармоничном развитии человека» [3, с.9 - 10].

В.А. Козырев указывает на то, что образовательная среда университета «не исчерпывается системой факторов или условий, непосредственно связанных с процессом обучения. Очень важна та общая университетская среда, которая включает традиции, морально-эмоциональный климат, атмосферу доброжелательности и взаимной ответственности, общие идеи и дела, имидж университета. Сюда же относится и та внеучебная деятельность (участие в работе творческих центров, коллективов, клубов по интересам), которая часто служит неким

стержнем личностного и профессионального развития» [7, с.69].

Анализ научных исследований позволяет сделать вывод, что среда рассматривается как определенная целостность, сложное и многоаспектное социально-психологическое и педагогическое явление, важное условие жизнедеятельности человека, как фактор формирования и развития личности субъекта. Есть все основания рассматривать «образовательную среду как системную форму бытия, создающую условия для самовыражения, самореализации и самотворчества личности, а образование с позиций философско-антропологического подхода как процесс становления культуры человека, его духовности и субъектности, способствующих самоутверждению, проявлению неповторимой индивидуальности и творческой активности в различных жизненных ситуациях, деятельности, в том числе и профессиональной» [14, с.35].

В контексте заявленной проблемы важно рассмотреть сущность интерактивной среды, составляющими которой являются такие значимые понятия как интеракция, интерактивность, интерактивное обучение. «Интеракция (англ. interaction, лат. inter – между и actio – деятельность) – это взаимодействие, взаимное влияние людей или воздействие групп друг на друга как непрерывный диалог. В социальной психологии интеракция определяется как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека принимать роль другого, представлять себе (ощущать), как его воспринимает партнер по общению (или группа)» [8, с.76].

Понятие интеракции ввел американский социолог и философ Дж. Мид, автор теории символического интеракционизма, который считал, что жизнедеятельность и развитие личности, созидание человеком своего «Я» происходит только в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми. Интеракция предполагает взаимовлияние субъектов в совместной деятельности, их обмен опытом и мнениями, достижение взаимопонимания, выстраивание единой линии планирования или стратегии, становление себя на место партнера, видение ситуации глазами другого. Интерактивность (от англ. interaction – «взаимодействие») – понятие, которое раскрывает характер и степень взаимодействия между объектами или субъектами, «которое обеспечивает активность личности и контроль над собственным поведением в соответствии с социальными нормами, ролями, социальными

установками партнеров по взаимодействию» [13, с.284].

В современном образовании с категорией «интерактивная среда» тесно связано понятие «интерактивное обучение» как ее структурный компонент. В педагогическом энциклопедическом словаре интерактивное обучение представлено как «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы» [1, с.107].

В основе организации интерактивного обучения лежат те формы, методы и технологии, в которых акцент в образовательном процессе ставится на психолого-педагогических механизмах влияния группы на усвоение каждым обучающимся опыта взаимодействия и взаимообучения, что позволяет судить о существующей взаимосвязи интерактивного обучения с педагогикой сотрудничества и проблемно-развивающим обучением. «Интерактивное обучение обеспечивает создание оптимальных условий, при которых студент чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, переводя познавательную деятельность на более высокие формы кооперации и сотрудничества, способствуя формированию обобщенных, устойчивых психологических образований, нацеленных на деловую активность» [5, с.7].

Таким образом, основными особенностями интерактивного обучения являются: активизация познавательной деятельности обучающихся, групповой поиск решения проблем, создание благоприятного эмоционального фона для осуществления активной деятельности, непрерывно-действующие прямые и обратные связи между содержанием учебных дисциплин и результатами его усвоения обучающимися. При этом преподаватель выступает в роли менеджера, консультанта, организатора субъект - субъектного взаимодействия участников образовательного процесса с опорой на личный опыт студентов, стимулируя их к рефлексии, тем самым формируя предметные и социальные профессиональные качества будущих специалистов.

В организации образовательного процесса в вузе, с учетом основных положений интерактивного обучения, представляется необходимым формировать социально-психологическую адаптацию студентов к будущей профессиональной деятельности. «Под этим подразумевается, что помимо традиционной триады – знаний, умений, навыков, студент должен получить в вузе максимально приближенное к реальной профессиональной деятельности эмоционально-личностное восприятие условий ее осуществления во всем многообразии

социально-общественных и производственных связей» [6, с.26 - 27]. Интерактивное обучение предполагает организацию учебно-воспитательного процесса в вузе с использованием соответствующих ему механизмов: интерактивных форм, методов, средств и технологий, которые в комплексе должны быть направлены на реализацию моделируемой интерактивной образовательной среды, включающей в себя учебную и внеучебную деятельность студентов (рис.1) [6, с. 35].



Рисунок 1. - Механизмы организации интерактивного обучения

Сегодня в образовательной среде вуза акцентируется внимание на использовании интерактивных форм и методов в проведении учебных занятий (лекций и семинаров в диалоговом режиме, групповых дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, анализа конкретных практико-ориентированных ситуаций, психологических и иных тренингов). Все эти виды учебной деятельности должны находиться во взаимосвязи с внеаудиторной деятельностью студентов, организуемой в интерактивном режиме (работа студенческих исследовательских групп, участие в вузовских и межвузовских конференциях, мастер-

классах, конкурсах профессионального мастерства) с целью формирования и развития профессиональных компетенций обучающихся. Необходимо отметить, что использование интерактивных методов и форм в организации образовательного процесса в вузе оказывает положительное влияние на проявления интеллектуальной активности и духа соревнования студентов в их коллективном поиске истины.

Интерактивное обучение как один из основных составляющих структурных компонентов интерактивной образовательной среды вуза направлено на оптимизацию активной

познавательной деятельности студентов, формирование их ценностных ориентаций и мотивации к учению, развитие самостоятельности в поиске и осмыслении учебной информации, навыков субъект-субъектного общения на основе диалога, стимулирования исследовательской позиции, конкретных практико-ориентированных действий, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Несмотря на то, что понятие «интерактивная среда» основательно вошло в лексику современного образования, его определение в исследуемых нами источниках отражено недостаточно четко. Вместе с тем, анализ смыслообразующих доминант таких понятий, как среда, образовательная среда, интеракция, интерактивность, интерактивное обучение, которые лежат в основе дефиниции «интерактивная среда» и являются ее составляющими конструктами, позволил нам предложить следующее определение. Интерактивная среда вуза – это системное интегративное образование, которое включает в себя организованную совокупность педагогических условий, интерактивных форм, методов и технологий, обеспечивающих формирование активной позиции во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса в направлении их интеллектуального и духовно-нравственного развития, проявления индивидуальности, способностей к партнерскому общению, корпоративной культуры, самостоятельности и креативности в различных видах учебной и внеучебной деятельности с перспективой самореализации в профессии.

Для интерактивной среды вуза, обеспечивающей качество профессиональной подготовки будущих специалистов, характерными свойствами являются: интерактивность, регулятивность, эффективность, открытость, демократичность. Интерактивность регламентирует реализацию творческого потенциала как преподавателей, так и студентов на основе сотрудничества и диалогового взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности. Регулятивность предполагает управление познавательной деятельностью и активностью обучающихся, координацию действий и поведения субъектов интерактивной среды. Эффективность определяется интенсивностью использования условий среды, ее возможностей и ресурсов в соотношении с качественными и количественными результатами проявления интерактивного взаимодействия всех

участников образовательного процесса в различных видах деятельности.

Открытость интерактивной среды предполагает возможность ее обогащения с учетом интересов и потребностей обучающихся, применение дистанционных форм обучения, участие всех субъектов в проектировании и регулировании образовательной среды, размещение информации о значительных событиях образовательного учреждения на Интернет-сайтах в открытом доступе, взаимодействие с другими средами, в том числе с внешней социальной средой. Демократичность предусматривает самостоятельность учреждения образования в выборе стратегии своего развития, содержания и технологий организации целостного педагогического процесса, равноправие и взаимную заинтересованность в развитии всех субъектов образовательного процесса, выбор индивидуальных образовательных маршрутов студентов с учетом их личностных потребностей.

Развитию интерактивной образовательной среды, способствует создание при вузах современных, ориентированных на запуск, реализацию и продвижение инновационных студенческих проектов технологически и информационно насыщенных пространств, создающих все условия для самореализации творческой личности и внедрения креативных разработок в промышленность и рыночную среду. Это разнообразные технопарки, иннопарки, бизнес – инкубаторы, центры инновационного развития и инновационные малые предприятия с полноценным участием студентов и преподавателей вуза. На данных площадках происходит их синергичное взаимодействие с работодателями, представителями общественных организаций и государственных предприятий.

Взаимный обмен идеями, взглядами, профессиональными позициями, поиск эффективных решений актуальных проблем и способов сотрудничества формируют устойчивый интерес всех участников к взаимодействию и совершенствованию образовательной среды, способной удовлетворять растущие потребности общества и каждой отдельной личности. Таким образом, есть все основания рассматривать интерактивную среду как важнейший образовательный ресурс профессионального становления выпускников вуза, позволяющий значительно повысить качество их подготовки и обогатить профессиональными ценностями и смыслами.

Литература:

1. Бим Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 527 с.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания [Электронный ресурс] // Педагогика. 2001. - № 1. - Режим доступа: <http://portalus.ru>
3. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
4. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / науч. ред. Н.К. Сергеева. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225с.
5. Волошина Т.А., Шевченко Н.Н., Шевченко В.И. Формирование предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в процессе интерактивного обучения: Монография. – Петрозаводск: Verso, 2013. – 222с.
6. Добрынина Т.Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – 183 с.
7. Козырев В.А. Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем педагогическом образовании: Монография. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 307с.
8. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. – М.: МПСИ, 1999. – 343с.
9. Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс] // Новые знания. – 2001. – № 1. – Режим доступа: http://www.znanie.org/gurna/nl_01/obraz_sreda.html
10. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1997. – 193 с.
11. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
12. Писарева С.А. Образовательная среда профильного обучения: Учебное пособие для учителей / Под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб: КАРО, 2006. – 96с.
13. Рапацевич Е.С. Новейший психолого-педагогический словарь. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
14. Шевченко Н.Н. Организация художественно-эстетической образовательной среды педагогического вуза / Научно-педагогический журнал ВАК РФ «Известия Южного федерального университета». – Изд-во Ростов - на - Дону. – № 3, 2011. – С. 34- 41.

Сведения об авторах:

Шевченко Наталья Николаевна (г. Петрозаводск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики общего и профессионального образования Петрозаводского государственного университета, e-mail: kron.sh72@gmail.com

Шевченко Владимир Иванович (г. Петрозаводск, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры туризма Петрозаводского государственного университета, e-mail: kron.sh72@gmail.com

Data about the authors:

N. Shevchenko (Petrozavodsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of Theory and Method of General and Professional Education Department of the Petrozavodsk State University, e-mail: kron.sh72@gmail.com

V. Shevchenko (Petrozavodsk, Russia), candidate of technical sciences, associate professor of the tourism Department of Petrozavodsk State University, e-mail: kron.sh72@gmail.com



УДК 378.1

САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ПОИСК ОШИБОК КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Е.А. Голубева, М.В. Смагина

Аннотация. В статье определяется роль мотивации при подготовке бакалавров, а также описывается один из способов побуждения студентов к активной деятельности: их привлечение к самостоятельному поиску ошибок. Такая работа предполагает самый действенный тип мотивирования – идейный, когда жажда познавательной деятельности обусловлена не страхом перед плохой оценкой, а стремлением к совершенствованию, желанием доказать свою правоту или ценность. Работа над собственными ошибками помогает систематизировать знания, восполнить пробелы в изучаемом материале, параллельно активизируя все требующие развития характеристики современных студентов: внимание и усидчивость; самоконтроль и умение самостоятельно находить решение проблем; способность отстаивать свою точку зрения и объективно оценивать собственные достижения. Приведены возможные варианты организации подобной работы на занятиях, а также описан опыт применения метода самостоятельного поиска ошибок на практических занятиях в Павловском филиале ННГУ.

Ключевые слова: мотивация, познавательная деятельность, самоорганизация, работа с ошибками, самообразование.

INDEPENDENT SEARCH OF MISTAKES AS A METHOD OF MOTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Y. Golubeva, M. Smagina

Abstract. The article defines the role of motivation in the preparation of bachelors, as well as describes one of the ways to motivate students for active work: their involvement in independent search for mistakes. Such work presupposes the most effective type of motivation - the ideological one, when the thirst for cognitive activity is conditioned not by fear of a bad mark, but by the desire for perfection, the desire to prove your rightness or value. Working on your own mistakes helps to systematize knowledge, fill in the gaps in the material being studied, while simultaneously activating all the characteristics of modern students requiring development: attention and perseverance, self-control and the ability to independently solve problems, the ability to defend your point of view and objectively assess your own achievements. Possible options for organizing such work in the class are given, as well as the experience of applying the method of self-searching of mistakes in practical classes at the Pavlovo branch of the UNN.

Keywords: motivation, cognitive activity, self-organization, work with mistakes, self-education.

Следуя стремительно развивающимся профессиональным требованиям, которые предъявляют работодатели к нынешним выпускникам вуза, качественное образование должно включать в себя мотивацию обучающегося к непрерывному самосовершенствованию и самообразованию, росту своих профессиональных и личностных качеств. Другими словами, понимая под термином «мотивация» внутреннюю энергию, активность человека в жизни, учебе и работе [3], современный выпускник должен не только владеть специальными профессиональными знаниями и умениями, но и стремиться к активной познавательной деятельности [5].

Мотивация является главной движущей силой деятельности человека, в том числе, и в процессе формирования будущего профессионала [4]. Поэтому с первых дней учебы необходимо формировать у студентов интерес к получению новых знаний и их накоплению. К сожалению, современное

общество имеет тенденцию к обесцениванию учебного процесса, зачастую видимая легкость добычи нужной информации с помощью сети Интернет сводит на «нет» стремление преподавателя научить студента аналитическому мышлению, критической оценке, сравнительному анализу полученной информации [1].

Ориентируясь на личный опыт, можно сказать, что основными характеристиками студента, которые нуждаются в развитии, являются внимание, усидчивость, самоконтроль, умения самостоятельно находить пути решения проблем и доказывать свою точку зрения. Кроме того, чтобы студент был действительно заинтересован работой на занятии, нужно, чтобы поставленные перед ним задачи были не только понятны, но и внутренне приняты им. Одним из способов развития вышеперечисленных характеристик студента, активизации его внутренней мотивации, на наш взгляд, является организация самостоятельной работы над

ошибками. Такая работа, несомненно, повысит объективность самооценки студентом достижений в учебе. Как известно, студенты часто сетуют на необъективность поставленной им оценки, не сомневаясь в собственных знаниях и не стремясь разобраться по какой причине оценка ниже ожидаемой. Организованная преподавателем работа над ошибками поможет систематизировать знания, восполнить пробелы в изучаемом материале, параллельно активизируя все требующие развития характеристики: внимание и усидчивость, необходимые для нахождения ошибки, самоконтроль, умение самостоятельно находить решение проблем, а в некоторых случаях, и умение доказать свою точку зрения. Кроме того, при самостоятельном поиске ошибок задействуется самый действенный тип мотивирования – идейный, когда жажда познавательной деятельности обусловлена не страхом перед плохой оценкой, а стремлением к совершенствованию, желанием доказать свою правоту. Подобная мотивация соответствует одному из педагогических законов, сформулированных Л.С. Выготским: «...прежде чем ты хочешь призвать учащегося к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для неё, и что учащийся будет действовать сам, преподавателю же остаётся только руководить и направлять его деятельность» [2].

Организовать работу над ошибками после написания какой-либо проверочной работы в студенческой группе можно несколькими способами. Творческий подход в этом вопросе разовьет правильное отношение студента к ошибкам, умение работать с ними и поможет избежать «заклеймения» плохой оценкой. Зачастую перечеркнутая или раскрашенная красной пастой работа вызывает у студента лишь желание побыстрее избавиться от нее, уменьшая мотивацию к овладению новыми знаниями по этому предмету.

Работе над ошибками под контролем преподавателя может быть посвящено занятие полностью или его часть. Это решает сам преподаватель в зависимости от объема работы и способностей коллектива. В образовательном процессе наиболее часто встречаются два способа работы с ошибками на занятии:

1) Преподаватель просит поднять руку тех студентов, которые допустили ошибки в первом задании (упражнении, вопросе). По желанию или по решению педагога один из студентов выполняет работу над своими ошибками на

доске, остальные обучающиеся делают то же самое у себя в тетрадях. С одной стороны, этот метод позволяет экономить время, затрачиваемое на данную деятельность, с другой – преподаватель теряет контроль над коллективом. При такой организации работы возникает необходимость чем-то занять студентов, которые выполнили работу на «отлично», не допустив в ней ошибок. Лучше всего, если это будет творческая деятельность, например, по составлению собственных заданий, либо консультирование или контролирование одноклассников, решение задач повышенной сложности.

2) Иногда, в целях экономии времени, на занятии разбираются только типичные ошибки, допущенные при выполнении задания, и проводится работа только над ними. В этом случае анализ и исправление наиболее распространенных недочетов выполняют все, вне зависимости, были совершены такие ошибки конкретным студентом или нет.

Совершенно иначе можно выстроить работу над ошибками, если после проверки не выставлять оценок сразу. Вместо этого преподаватель может написать: «В твоей работе есть ошибки, пожалуйста, исправь их», либо «в твоей работе 3 ошибки, найди и исправь их», или «ошибка во втором задании, постарайся исправить».

Таким образом, мы можем дифференцировать работу, обеспечив индивидуальный подход к процессу обучения, а самое главное, создадим психологически комфортные условия для познавательной деятельности студента. При такой организации работы можно получить более объективную картину обученности каждого студента: допустивший случайную оплошность получит шанс исправить положение, а слабо владеющий материалом может «выдумать» новые ошибки.

Парная работа над ошибками, когда студенты обмениваются полученными проверочными работами, и групповая, когда идет процесс обсуждения совершенных ошибок и поиск правильных ответов в группе, способствуют активизации соревновательного момента, что также мотивирует познавательную деятельность студента.

В Павловском филиале ННГУ им. Лобачевского мы используем описанную выше методику при проведении занятий по дисциплинам «Математический анализ» и «Линейная алгебра» для студентов направления подготовки «Экономика». В ходе выполнения практического задания от преподавателя можно получить своевременную консультацию, однако

он не указывает на ошибки напрямую, а лишь оговаривает их наличие или отсутствие. При наличии ошибок студенты группы сами их находят и коллективно исправляют. Несомненно, такая форма работы возможна только после тщательного изучения теоретического материала на лекции, демонстрации преподавателем решения ключевых заданий и выдачи точного алгоритма выполняемых действий.

На все виды самостоятельных работ – контрольные, тесты – студенты получают индивидуальные задания. При их проверке преподаватель не исправляет ошибки, а лишь указывает их количество в выполненной работе. Задача студента – найти допущенные ошибки, исправить их, при необходимости прибегая к

помощи дополнительной литературы и одногруппников. Качество проведённой работы над собственными ошибками обязательно учитывается при выставлении итоговой оценки за контрольную или тест.

Подобная система работы с ошибками на практических занятиях по дисциплинам «Математический анализ» и «Линейная алгебра» была внедрена с сентября 2017 года. Промежуточные итоговые результаты, полученные путем сравнительного анализа общего среднего балла группы, позволили сделать предварительные выводы о его росте по сравнению с результатами обучения группы направления подготовки «Экономика» в 2016 году.

Таблица 1. - Сравнительный анализ изменения среднего балла по дисциплине «Математический анализ»

Изучаемая тема (в соответствии с рабочей программой дисциплины)	Средний балл группы (набор 2016 год)	Средний балл группы (набор 2017 год)	Изменение среднего балла, %
Введение в анализ (множества, функции, предел последовательности, предел и непрерывность функции)	3,4	3,36	- 1,1
Дифференциальное исчисление функций одной переменной	3,53	3,55	+ 0,6
Интегральное исчисление функций одной переменной	3,61	3,74	+ 3,6
Дифференциальное исчисление функций нескольких переменных	3,72	3,88	+ 4,3
Обыкновенные дифференциальные уравнения	3,67	3,81	+ 3,8
Числовые и функциональные ряды	3,53	3,67	+ 4

Таблица 2. - Сравнительный анализ изменения среднего балла по дисциплине «Линейная алгебра»

Изучаемая тема (в соответствии с рабочей программой дисциплины)	Средний балл группы (набор 2016 год)	Средний балл группы (набор 2017 год)	Изменение среднего балла, %
Матрицы и определители	3,91	3,83	- 2
Системы линейных уравнений	3,54	3,65	+ 3,1
Векторная алгебра, линейные пространства и операторы	3,56	3,68	+ 3,4
Прямые и плоскости	3,64	3,83	+ 5,2
Кривые второго порядка	3,69	3,92	+ 6,2

Таким образом, можно утверждать, что подобная форма проведения занятий положительно сказывается на познавательной активности студентов и, как следствие, ведет к росту успеваемости. Они учатся доводить начатое дело до конца самостоятельно, контролировать собственные действия, работать в сотрудничестве, помогать друг

другу. У обучающихся появляется возможность применить к заданию несколько способов решения, прослушать логику рассуждений другого человека. При этом общение как между студентами в группе, так и между студентами и преподавателем становится более свободным и доверительным.

Литература:

1. Виштак О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. – 2003. – № 2. – С. 135-138.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
5. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.

Сведения об авторах:

Голубева Екатерина Александровна (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, Павловский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», e-mail: golubeva_e_a@mail.ru

Смагина Марина Владимировна (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат экономических наук, старший преподаватель, Павловский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», e-mail: maru777@mail.ru

Data about the authors:

Y. Golubeva (Nizhniy Novgorod, Russian Federation), candidate of physico-mathematical sciences, assistant professor, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Pavlovo branch, e-mail: golubeva_e_a@mail.ru

M. Smagina (Nizhniy Novgorod, Russian Federation), candidate of economic sciences, senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Pavlovo branch, e-mail: maru777@mail.ru



УДК 378.147

ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ВУЗЕ: ПОТЕНЦИАЛ И ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ

Н.В. Тихонова

Аннотация. Одной из причин существующего кризиса системы образования и снижения качества профессиональной подготовки студентов является «догоняющий» тип организации обучения в высшей школе. В условиях виртуализации жизнедеятельности и общественных коммуникаций очевидна необходимость внедрения новых подходов к обучению, более приспособленных к потребностям сегодняшних студентов, и изменение роли преподавателя, в том числе. В последнее время в учебных заведениях развитых стран широкое распространение получила технология «перевернутый класс», которая является одной из форм смешанного обучения. В данной статье представлены основные характеристики данной технологии, анализируются различные возможности ее применения в условиях России, а также ее преимущества и недостатки.

Ключевые слова: перевернутое обучение, перевернутый класс, высшее образование, преподаватель, студент, критическое мышление, креативность, качество образования.

THE «FLIPPED CLASSROOM» METHOD IN HIGHER EDUCATION: OPPORTUNITIES AND PROBLEMS OF IMPLEMENTATION

N. Tikhonova

Abstract. One of the causes of the current crisis in the education system and the decline of students' professional skills is the "catch-up" type of organization of teaching process in higher education. In the context of virtualization of life's activity and social communications, the need for integrating new approaches to teaching and learning, more adapted to the needs of today's students, and changing the role of the teacher, is evident. In recent years, the "flipped classroom" method, which is one of the forms of blended learning, has become popular in the educational institutions of developed countries. This article presents the main characteristics of this approach, analyzes various possibilities of its application in the conditions of Russia, as well as its advantages and disadvantages.

Keywords: teacher, student, learning, flipped classroom, inverted classroom, flipped learning, quality assurance, critical thinking, creativity, higher education.

Современное общество характеризуется виртуализацией жизнедеятельности и общественных коммуникаций. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) активно используются в экономике, управлении, медицине, культуре, они глубоко проникли в нашу повседневную жизнь и уже изменили наше поведение, способы общения, наши подходы к работе, к отдыху, наш образ жизни. Неизбежное внедрение цифровых технологий в учебный процесс требует пересмотра существующей педагогической парадигмы, опирающейся на нарративный характер передачи знаний. Учитывая внушительное количество информации, доступной студентам благодаря Интернету, очевидно, что преподаватель уже не является единственным источником знаний. Для повышения качества образования необходимо внедрение новых подходов к обучению, более приспособленных к потребностям сегодняшних студентов.

Кроме того, ключевым фактором развития современного общества являются инновации. Чтобы ответить на вызовы будущего, необходимо готовить студентов к профессиям, которые еще не существуют, к технологиям, которые еще не изобретены, к решению проблем, которые

невозможно представить. В условиях постоянных экономических и социальных изменений весьма важно научить студентов учиться самостоятельно, обновлять свои знания на протяжении всей жизни, постоянно повышать квалификацию. В этой связи перед преподавателем встает трудная задача выбора способов и форм организации образовательной деятельности, реализация которых в конкретных условиях образовательного учреждения даст высокий уровень качества подготовки студентов.

В последнее время за рубежом широкое распространение получило так называемое гибридное или смешанное обучение, которое заключается в активном использовании элементов дистанционного обучения, электронных образовательных ресурсов, совместных платформ, цифровых технологий и Интернета. Одной из последних тенденций зарубежной педагогики развитых стран, в частности Франции, является технология «перевернутого класса», которая представляет собой одну из форм смешанного обучения. Перевернутый класс – это новый подход к организации обучения, при котором аудиторная и внеаудиторная работа меняются местами. Пересекаясь также с проблемно-

ориентированным обучением, данный метод обладает большей гибкостью и обеспечивает большую вовлеченность студентов в учебный процесс, позволяет сформировать динамичную и творческую среду, в которой студенты учатся критически мыслить и совместно прорабатывать поставленные задачи [1, с.38].

Термин «перевернутый класс» является буквальным переводом английского термина “flipped classroom” или “inverted classroom”. Отличительной особенностью перевернутого класса является полный или частичный перенос процесса передачи знаний на самостоятельное изучение. При этом освободившееся аудиторное время используется для интерактивных видов деятельности, которые развивают критическое мышление и креативность. Английское определение перевернутого класса («чтение дома, а домашняя работа в классе»), по мнению многих французских педагогов, слишком упрощено. М. Лебрэн, один из авторов книги «Перевернутая педагогика», пишет, что перевернутое обучение по сути не является новым методом, а скорее представляет собой новый образ мышления, целью которого является оптимизация аудиторной работы со студентами благодаря внеаудиторной деятельности, направленной на углубленное изучение предмета [2]. Задача преподавателя при этом состоит в том, чтобы мотивировать студентов к самостоятельному поиску знаний за пределами аудитории, научить не только искать информацию, но и проверять ее достоверность, анализировать, критически осмысливать, а затем в аудитории добиться активной интеллектуальной реакции на учебный материал, что является необходимым условием для освоения нового знания.

Использование метода перевернутого класса в системе высшего образования имеет определенные предпосылки. Философия данного подхода восходит к Сократу и его методу стимулирования мышления и установлению истины - майевтике, искусству получать правильные ответы среди студентов. Метод Сократа основывался на проведении диалога между двумя обучающимися, для которых истина и знания не даны в готовом виде, а представляют собой проблему и предполагают поиск, соответственно требуют предварительной подготовки к занятию. Сократ видел свою задачу в том, чтобы беседа и ставя все новые и новые вопросы, побуждать своих учеников самим находить истину.

Несмотря на то, что термин “перевернутый класс” стал использоваться сравнительно недавно, некоторые его принципы применялись преподавателями уже давно. В частности,

Э. Мазур, преподаватель физики Гарвардского университета США, заранее давал студентам материал лекций, чтобы они пришли на занятие подготовленными, по крайней мере, ознакомившись с новыми концепциями и терминологией. В начале занятия Мазур проводил небольшой опрос, результаты которого были сигналом для преподавателя, насколько усвоен учебный материал, на какие вопросы следует обратить особое внимание, затем в мини-группах проходило углубленное изучение материала и решение задач. В отличие от традиционных лекций по физике Мазур не показывал решение аналогичных задач, побуждая студентов обдумывать и применять общие принципы и теории в различных ситуациях. Промежуточные и итоговые тестирования, проводимые Мазуром, продемонстрировали более высокий уровень освоения учебного материала по сравнению с традиционным методом обучения [3].

Термин «перевернутый класс» был впервые употреблен в 2007 году, когда два учителя химии средней школы в США Д. Бергман и А. Сэмс стали раздавать своим учащимся не напечатанные материалы, а видеоуроки, по которым можно было изучить дома новый учебный материал. Школа, в которой работали Бергман и Сэмс, находилась в сельской местности; ученики часто пропускали занятия. Чтобы сэкономить свое время и не проводить дополнительных уроков с отсутствующими, учителям пришла в голову мысль записывать свои уроки на видео. Таким образом, ученики, пропустившие урок, могли посмотреть видеозапись этого урока дома в удобное для них время. Ученики с воодушевлением восприняли предлагавшийся им подход самостоятельного изучения материала занятий. Более того, видеоуроки стали пересматривать и те, кто был на занятии, особенно в период подготовки к экзаменам. По словам Бергмана и Сэмса в результате эксперимента существенно снизилось количество неуспевающих учеников [4]. Успех видеоуроков послужил импульсом для дальнейшей разработки и экспериментальной апробации данной идеи в плане поиска путей оптимальной доставки учебного контента.

Этот метод стал небольшой «революцией» по отношению к традиционному образованию и возможностью профессионального развития и самосовершенствования для прогрессивных учителей, которые, не пренебрегая процессом передачи знаний, направляли свои усилия на личностно-ориентированное обучение и развитие компетенций студентов.

В настоящее время выделяют несколько форм перевернутого обучения [2]. Классическая модель перевернутого обучения предполагает предварительное ознакомление студента с теоретическим материалом предстоящего занятия. Материалы для подготовки могут быть даны как в виде опорного конспекта лекций или параграфа учебника, так и в виде слайдов, видео- и аудиодокументов. В аудитории преподаватель организует обсуждение изученного материала, объясняет сложные моменты, отвечает на вопросы, использует интерактивные методы обучения. Следует отметить, что несмотря на то, что обучение частично проводится дистанционно, данная модель продолжает напоминать традиционную систему образования и носит транслирующий характер: сначала изучаются теории, концепции и модели, а затем их практическое применение.

Следующая модель перевернутого обучения, условно названная «продвинутой», также предусматривает два этапа – внеаудиторный и аудиторный и предполагает постепенное усложнение уровня заданий и расширение видов деятельности. В ходе предварительной подготовки студенты самостоятельно осуществляют поиск информации по заданной теме, читают статьи, смотрят видео, в мини-группах или индивидуально готовят тезисы, которые они будут представлять в аудитории, вопросы для дебатов или круглого стола. Результаты работы они размещают на совместной электронной платформе, чтобы преподаватель и другие студенты имели возможность заранее с ними ознакомиться и лучше подготовиться к занятию. Таким образом, осуществляется мониторинг самостоятельной работы каждого студента. В аудитории осуществляются презентация подготовленных тезисов, обсуждение прочитанного материала, аргументированный анализ работы каждой группы, создание общей концептуальной картины на основе мнений, комментариев, высказанных суждений, либо мини-коллоквиум, в котором одна группа делает презентацию, а другая организует дебаты.

И, наконец, системная или комбинированная модель перевернутого класса предполагает, как следует из ее названия, комбинирование первых двух моделей. Суть данной модели состоит в изменении не места выполнения определенного вида деятельности, а в перестановке ключевых составляющих учебного процесса. Меняется традиционная последовательность задействованных компетенций (запоминание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка). Сначала изучается практическое применение

теории или модели и только потом ее теоретическое обоснование. В контексте повышения практико-ориентированности учебного процесса данная модель перевернутого обучения является педагогическим подходом, наиболее приближенным к реальности, так как в повседневной и профессиональной жизни очень часто приходится принимать решения в условиях неопределенности или риска, особенно в сфере экономики. На дистанционном этапе студенты в мини-группах работают с задачей или проблемной ситуацией, пытаются ее оценить, осуществляют поиск и анализ информации, необходимой для объективной оценки событий, предлагают варианты решений. В аудитории представляют найденную информацию и источники, под руководством преподавателя анализируют задачу, сравнивают преимущества и недостатки каждого из предлагаемых решений. После этого опять следует дистанционный этап, в ходе которого студенты изучают теоретические основы вопроса, опыт деятельности по указанной проблеме. На заключительном этапе в аудитории подводятся итоги и закрепление всего изученного материала по теме; анализируется применимость данной модели или теории в отношении других ситуаций.

Таким образом, при данном подходе меняется характер знаний. Если в традиционной педагогике знание дается в готовом виде, структурированное, логически выстроенное, то перевернутое обучение требует активного участия студента в его нахождении, осмыслении, переработке для дальнейшего использования, что стимулирует интерес к изучаемому предмету, провоцирует студента к самостоятельному мышлению, расширению границ познания предмета. Меняется также роль преподавателя. Преподаватель становится консультантом, организатором различных видов деятельности студента, сопровождающим при формировании определенных компетенций, руководителем и куратором работ, менеджером, модератором [5].

Технология перевернутого класса существенно меняет процесс традиционной оценки, основанной на воспроизведении знаний и их применении в четко определенной академической ситуации. Различные модели перевернутого класса позволяют использовать более широкий арсенал форм контроля знаний студентов в зависимости от задач, которые стояли перед обучающимися. В случае, если информация сообщалась не преподавателем, а студенты сами должны были ее найти, оцениваются использованные подходы для поиска информации, также как и качество самой информации. Если у студента была задача

сообщить группе полученные сведения и организовать дискуссию, оценивается качество коммуникаций внутри группы, вклад каждого в коллективное знание, эффективность взаимного обучения. Существенное значение имеет и оценка сверстниками, а также самооценка.

Одной из важных особенностей перевернутого обучения является междисциплинарность. В традиционной школе проблемные ситуации являются в высшей степени теоретическими, так как чаще всего они разработаны в рамках одной дисциплины. Однако реальные проблемы, с которыми выпускники столкнутся в будущей профессиональной практике, часто требуют междисциплинарного подхода, и сложность их решения вызвана именно их междисциплинарным характером. Любая компетенция формируется в рамках сразу нескольких курсов, она обогащается и развивается за счет различных видов деятельности, предлагаемых разными преподавателями. На наш взгляд, для обеспечения качественного образования, которое будет востребовано в реальной жизни, преподаватель должен точно знать, что происходит в других курсах программы, и совместно с коллегами из других областей знаний разрабатывать такие междисциплинарные ситуации, которые придадут целостность полученным знаниям и будут способствовать формированию навыка комплексного видения проблемы. Этого ждет от выпускников и современное профессиональное сообщество.

Необходимо подчеркнуть, что перевернутое обучение не является абсолютно новым методом, оно пересекается с различными подходами, такими как личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, компетентностный подход, системно-деятельностный подход.

Анализируя применимость данного метода в условиях России, необходимо, прежде всего, отметить, что в существующих образовательных стандартах РФ большое количество часов отведено на самостоятельную работу студентов. При этом отечественные исследователи отмечают, что самой большой проблемой абитуриентов, особенно с низким уровнем школьной подготовки, является их неумение и нежелание систематически выполнять домашние задания [6], далеко не каждый студент умеет работать с учебной литературой, может выделить главную мысль, понять прочитанное. В то же время перевернутое обучение предусматривает значительное увеличение объема самостоятельной работы студентов, что требует высокого уровня мотивации, самостоятельности,

сознательности, активного участия в обучении, к чему студенты не всегда готовы, поэтому велика вероятность сопротивления нововведениям. Ж. Бишоп, преподаватель Университета Юты (США) и активный сторонник перевернутого обучения, пишет, что всегда в экспериментальной группе есть небольшая часть участников, которые довольно сдержанно относятся к идее перевернутого обучения или в принципе против изменений [7].

На наш взгляд, для стимулирования внеаудиторной работы студентов необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты осознавали пользу выполненной ими самостоятельной работы и активно использовали ее результаты в учебном процессе. Целесообразно использовать, как считают ученые, активные формы деятельности, для участия в которых требуется предварительная самостоятельная подготовка. Это может быть подготовка тезисов для презентации в аудитории, вопросов для интервью, круглого стола или дебатов, разработка заданий для деловой игры.

Кроме того, серьезным препятствием для внедрения технологии перевернутого класса в вузах России, является масштабная дополнительная работа для преподавателей. Для подготовки качественных материалов для внеаудиторной работы студентов преподаватель должен не только обработать значительное количество информации, но и красиво и качественно все оформить. Часто преподаватели не имеют достаточных знаний в области применения информационных технологий. Если эта работа дополнительно не поддерживается руководством, немногие преподаватели согласятся кардинальным образом менять свой стиль работы. Для этого необходима техническая и административная поддержка, что требует весьма существенных временных и финансовых затрат.

Проблемой является и техническое оснащение. Для перевернутого обучения необходимо соответствующее техническое оснащение всех аудиторий, а также личного информационного пространства педагога и студентов, постоянный доступ в интернет, но даже в этом случае никто не застрахован от «сбоев» в работе техники.

Несмотря на вышеперечисленные проблемы, затрудняющие внедрение перевернутого обучения в российских вузах, у данной технологии, по мнению зарубежных и отечественных исследователей, есть масса преимуществ по сравнению с традиционной системой образования.

Исходя из того, что качество образования определяется, прежде всего, качеством носителя знаний, учителя, преподавателя, перевернутое обучение является эффективным методом повышения качества, мотивируя преподавателей к профессиональному развитию, совершенствованию методов работы, расширению стратегий, внедрению новых образовательных технологий. Преимущество метода заключается в его гибкости, в возможности каждым педагогом использовать в каждой конкретной ситуации тот вариант, который в наибольшей степени соответствует его целям. Это возможность избавиться от традиционного озвучивания текстов лекций и использовать аудиторские занятия для творчества, обсуждения практических проблем, результатов совместных проектов. Применение активных форм работы в аудиторное время способствует развитию эмоциональных взаимоотношений между всеми участниками учебного процесса, создает условия для усиления интеллектуальной и творческой составляющей обучения и повышения качества образовательного процесса. Встраивание нового знания в структуру личного опыта студента посредством таких приемов, как обсуждение, ведение дискуссии, аргументированное выступление и участие в деловой игре, способствует активации смысловой, а не механической памяти, и обеспечивает продолжительность обучающего

результата [8]. Эффективно организованная внеаудиторная работа воспитывает в студентах самостоятельность, инициативность, самодисциплину, социальную ответственность.

Перевернутое обучение позволяет постепенно наращивать объем и сложность заданий с учетом уровня студентов и благодаря информационным технологиям организовать контроль на каждом этапе внеаудиторной работы. Если учесть тот факт, что информации, которую должны освоить студенты, становится в разы больше, перевернутое обучение становится эффективным способом достижения цели, так как при равном количестве аудиторного времени студент, при условии качественной самостоятельной работы, получает гораздо больше теоретической информации и практических навыков. Вместе с тем, студент может пересматривать или перечитывать учебные материалы несколько раз, может работать в удобном для него ритме, в комфортном месте, может сформулировать и отправить вопрос преподавателю.

Считаем нужным подчеркнуть, что внедрение технологии перевернутого класса в учебный процесс усложнит работу преподавателей, потребует освоить новые педагогические приемы, изучить специфику специальности будущих выпускников, подготовить новые материалы, создать мультимедийный контент; но этот труд окупится повышением качества подготовки студентов.

Литература:

1. Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A. Отчет NMC Horizon: высшее образование - 2015 // Остин, Техас: New Media Consortium, 2015.
2. Dumont A., Berthiaume D. La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée. – De Boeck Supérieur s.a., 2016. – P. 235.
3. Mazur E. Peer instruction: A User's Manual // Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, 1997.
4. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reach every student in every class every day // Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.
5. Мандель Б.Р. Современные и традиционные технологии педагогического мастерства: учебное пособие для магистрантов / М. – Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 260 с.
6. Соловьев В.П., Перескокова Т.А. Организация учебного процесса для повышения качества образования // Высшее образование сегодня. – 2014, №10. - С. 2-6.
7. Bishop J.L., Verleger M.A. The flipped classroom: a survey of the research // Atlanta: ASEE National Conference Proceedings, 2013.
8. Захарова А.В. Опыт организации образовательной деятельности в условиях перехода вуза к оригинальным образовательным стандартам / М: Высшее образование сегодня. Издательство: ООО «Издательская группа «Логос» № 9, 2012. – С. 14-20.

Сведения об авторе:

Тихонова Наталья Владимировна (г. Казань, Россия), преподаватель Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: nvtihonova@kpfu.ru

Data about the author:

N. Tikhonova (Kazan, Russia), lecturer, Institute of International relations, History and Oriental studies, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: nvtihonova@kpfu.ru

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

О.В. Пастюк

Аннотация. В статье рассмотрены интерактивные формы обучения, которые целесообразно применять при изучении бакалаврами дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: квесты, web-квесты, кейсы, социогровые технологии (групповые формы работы), групповое проектирование и т.д. Все формы работы были апробированы автором на базе Северо-Восточного государственного университета, в связи с чем материалы данной статьи приобретают практическую значимость в свете реализации ФГОС ВО 3++.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, квест, web-квест, кейс, социогровая технология, бакалавр, компетенции, групповое проектирование, интерактив, интерактивная лекция ФГОС ВО 3++.

THE USE OF INTERACTIVE FORMS OF TRAINING BACHELORS IN THE STUDY OF DISCIPLINE «LIFE SAFETY»

O. Pastuyk

Abstract. The article deals with interactive forms of learning, which are advisable to be used in the study of the discipline "safety of life" by bachelors: quests, web-quests, cases, social game technologies (group forms of work), group design, etc. All forms of work have been tested by the author on the basis of the North-Eastern state University, in connection with which the materials of this article acquire special practical significance, especially in the light of the implementation of GEF in 3++.

Keywords: safety, quest, web quest, case, sotsioigrovy technology, bachelor, competence, group design, interactive, interactive lecture GEF IN the 3++.

В связи с вступлением в силу в 2017 году ФГОС ВО (3++) изменились и подходы к организации образовательного процесса в высших учебных заведениях России. Несомненно, что каждый преподаватель должен организовать образовательный процесс таким образом, чтобы обучающиеся в полной мере овладели универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, установленными программами бакалавриата. Так, например, бакалавры направления «Педагогическое образование» должны овладеть компетенциями, отраженными в рисунке 1.

В данном контексте целесообразно отметить такую проблему, с которой сталкиваются большинство преподавателей вузов при обучении студентов различных направлений: довольно часто лекции проводятся сразу для нескольких профилей подготовки, т.е. одновременно в аудитории находятся будущие психологи, социологи, педагоги, юристы, менеджеры и т.д. У всех направлений подготовки бакалавров различные компетенции, следовательно, преподаватель должен организовать образовательный процесс таким образом, чтобы были усвоены все компетенции, даже, если они различны.

Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) относится именно к

таким дисциплинам, которые изучаются всеми бакалаврами, но при этом усваиваться ими должны различные компетенции. Причем, нередки и такие случаи, когда у будущих бакалавров различных профилей различное количество часов для изучения дисциплины в учебном плане.

Опыт организации занятий со студентами Северо-Восточного государственного университета (г. Магадан) дает автору статьи основание утверждать, что решить проблемы в данном направлении могут именно интерактивные формы обучения. С одной стороны данные формы обучения уже давно не являются инновацией и используются в российском образовании всех уровней: от детского сада до высшей школы. Но, вместе с тем, именно при изучении рассматриваемой в данной статье учебной дисциплины они применяются довольно редко.

Самое главное и самое важное в данном случае: это формирование субъект-субъектных взаимоотношений между участниками образовательного процесса, когда преподаватель создает на занятии такие условия, чтобы студент стал активным участником обучения. Он должен самостоятельно выбирать содержание учебной деятельности и средств ее реализации, быть активным в общении не только с однокурсниками, но и с самим преподавателем, а

главное – должен сам стремиться к Сотрудничеству с окружающими. Под Сотрудничеством в данном контексте понимается совместный труд = труд вместе. Таким образом, через коллективный труд студент

имеет возможность решить поставленную преподавателем проблему, предложить пути реализации коллективно разработанного проекта и т.д.



Рисунок 1.- Компетенции, которыми должны овладеть бакалавры направления «Педагогическое образование» в соответствии с ФГОС ВО 3++

Итак, рассмотрим те формы интерактивного обучения, которые целесообразно применять именно при изучении БЖД (см. рис.2).

Интерактивная форма обучения в вузе - это специальная форма организации познавательной деятельности студентов, когда образовательный процесс организуется преподавателем таким образом, что все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания и изучения нового материала, когда они учатся коллективно или самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора. По мнению ряда авторов, интерактивные формы обучения в вузе

позволяют обнаружить положительную динамику в критичности, гибкости, самостоятельности и глубине мышления, в речевой компетентности, в сформированности общеучебных навыков студентов [4].

Большой популярностью в среде современной молодежи пользуются квесты, которые могут быть не только различной тематики, но и различного уровня сложности. С большим интересом студентами воспринимаются квесты и по такой дисциплине как «Безопасность жизнедеятельности».

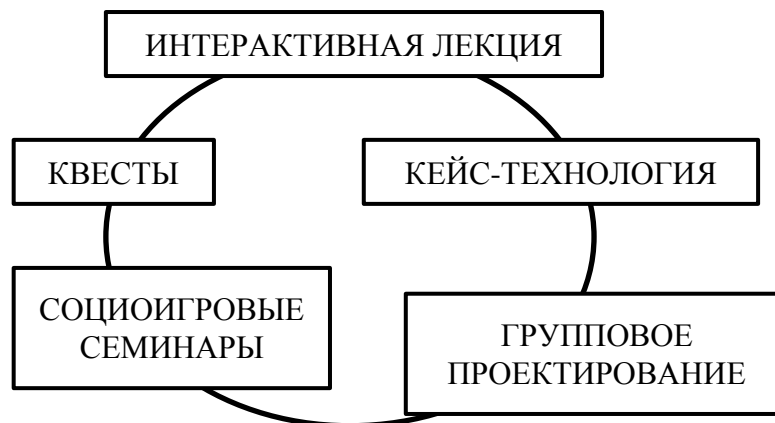


Рисунок 2.- Интерактивные формы обучения при изучении дисциплины БЖД

Квест - это игры, в которых игроку необходимо искать различные предметы, находить им применение, разговаривать с различными персонажами в игре, решать головоломки, логические задачи и т. д. Вместе с тем, квесты в образовательное пространство России пришли из компьютерных игр, которые основаны на интерактивной истории с главным героем, управляемым игроком [2]. При организации квестов по БЖД преподаватель заранее объявляет студентам темы лекций и практических занятий, по которым будут составляться задания. Непосредственно перед началом игры студенты делятся на команды (целесообразно формировать 3-4 команды по 7-8 человек в каждой); каждая команда выбирает капитана и определяется с названием.

В ходе решения квеста участники должны найти ту аудиторию, где находится конверт с заданием, решить задание, показать ответ и получить букву от того слова, которое их команда должна собрать (например, слова: «безопасность» или «жизнедеятельность»). Только после этого они получают следующее задание. Для определения номера аудитории предлагаются такие задания:

- ВГОЖ - здесь зашифрован номер кабинета, где находится задание №1 для вашей команды;
- задание №2 находится в самом большом кабинете 4 этажа педагогического факультета;
- задание №3 находится в кабинете, номер которого равен 14.

Задания могут быть совершенно различными, главная особенность: при подготовке заданий преподаватель не должен выходить за пределы тех тем, которые рассматривались на учебных занятиях. Каждый участник победившей команды (т.е. выполнившей все задания первой и

собравшей зашифрованное слово), получает наибольшее количество баллов для рейтинга.

Весьма успешно на усвоение студентами дисциплины БЖД влияет применение *web-квестов* (форма работы, когда обучающиеся используют интернет-ресурсы при выполнении поставленной преподавателем задачей). Как правило, это интернет-сайт, где размещаются задания в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». В данном случае студенты коллективно решают определенную задачу, результатом чего является размещение готовых материалов на сайте или создание здесь же отдельной страницы [1].

Как правило, используются следующие виды заданий для веб-квестов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»:

- создание мультимедийной презентации или видеоролика по теме, предложенной преподавателем в рамках БЖД;
- разработка плана или проекта на основе заданных преподавателем условий;
- поиск и систематизация информации по конкретной теме дисциплины БЖД;
- решение головоломки или логической задачи, когда студентами делаются выводы на основе противоречивых и отрывочных фактов;
- проведение научного исследования на основе онлайн-источников (информация об извержении вулканов, землетрясений и т.д.).

Не менее продуктивно для качественного усвоения материала студентами вуза использование *кейс-технологии*. Некоторые ученые определяют этот термин как «метод конкретных ситуаций» или «деловая игра». По нашему мнению, эту технологию можно назвать «метод проблемных ситуаций», т.к. в основе кейса любой сложности всегда лежит проблема, которую необходимо решить различными способами. В ходе решения кейса студентам

необходимо проанализировать конкретную (заранее разработанную педагогом) ситуацию, разобраться в сути возникших проблем, предложить все возможные пути их решения и выбрать лучшие из них.

Здесь важно акцентировать внимание на том, что кейсы базируются на реальном фактическом материале. Они должны строиться преподавателем таким образом, чтобы у обучающихся имелась возможность осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний (в нашем случае – это БЖД), который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом целесообразно подчеркнуть, что сама проблема не должна иметь однозначных решений.

В процессе подготовки различных кейсов у преподавателя постепенно формируется банк кейсовых заданий, которые он может применять при подготовке бакалавров различных профилей. Темы кейсов в рамках дисциплины БЖД могут быть следующими:

- проблемы чрезвычайных ситуаций;
- поведение человека в конкретных чрезвычайных ситуациях;

- оценка защищенности образовательных организаций города, где расположен вуз;
- определение алгоритма действий для снижения риска бедствий муниципального образования, где расположен вуз;
- решение конкретной чрезвычайной ситуации в образовательной организации или медицинском учреждении муниципального образования, где расположен вуз.

На рисунке 3 представлены основные требования к ситуациям, которые должны быть заложены в основу кейса по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

Метод группового проектирования при его использовании на учебных занятиях по БЖД позволяет формировать у будущих бакалавров умение самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве, организовывать самостоятельную деятельность, интегрировать знания из различных областей науки. Все это, несомненно, позволяет студентам более качественно усваивать те компетенции, о которых говорилось выше и, следовательно, позитивно влияет на весь образовательный процесс.

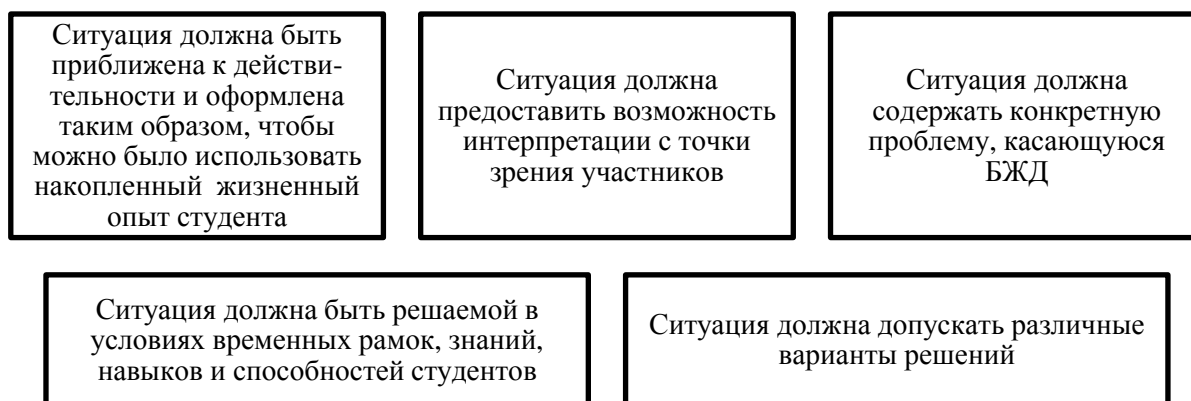


Рисунок 3. - Основные требования к ситуациям, которые должны быть заложены в основу кейса по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»

На рисунке 4 представлены основные формы проектирования. Темы проектов по БЖД могут быть следующими (с учетом региональной специфики Магаданской области):

- доступная среда в г. Магадане;
- влияние компьютера на здоровье человека;
- экология Магаданской области: проблемы и пути решения;

- экологические проблемы Охотского моря;
- природа Магаданской области, как отражение мирового экологического кризиса;
- здоровье современного человека, проживающего в условиях Магаданской области.

В рисунке 5 представлен алгоритм организации семинарского занятия по БЖД в форме группового проектирования.



Рисунок 4.- Основные формы проектирования в рамках изучения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

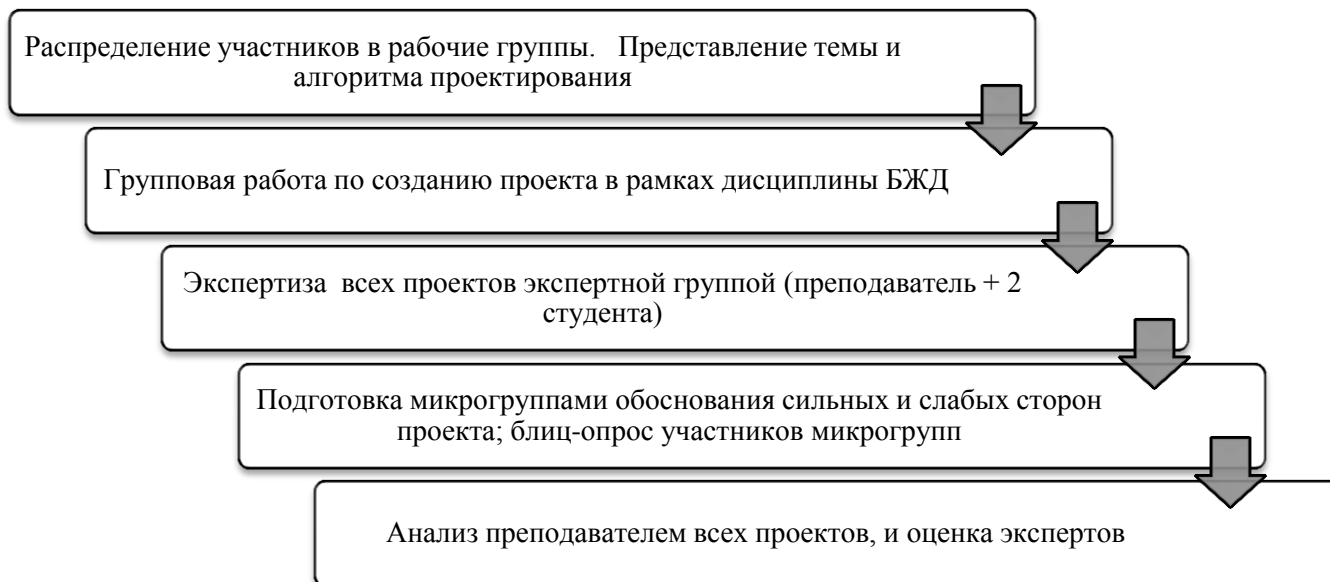


Рисунок 5. - Алгоритм семинарского занятия по дисциплине БЖД в форме группового проектирования

Социогровые семинары – это также одна из интерактивных форм обучения, применяемая в практике не только вузов, но и российских школ.

Социоигровая технология при обучении студентов высших учебных заведений – это усвоение обучающимися активных форм жизнедеятельности для познания и утверждения их собственной личности. Достигаются эти задачи путем организации любого учебного взаимодействия, как игры-жизни между микрогруппами. Основа социоигровой технологии заложена в словах: «Мы не учим, а налаживаем ситуации, когда

их участникам хочется доверять друг другу и своему собственному опыту, в результате чего происходит эффект добровольного обучения, тренировки и научения» [3, с.137].

В рисунке 6 представлена схема взаимодействия участников образовательного процесса при использовании социоигровой технологии.

Таким образом, при организации социоигрового семинара студенты распределяются на команды (микрогруппы), и каждая команда коллективно решает задачу в рамках дисциплины БЖД, поставленную преподавателем.

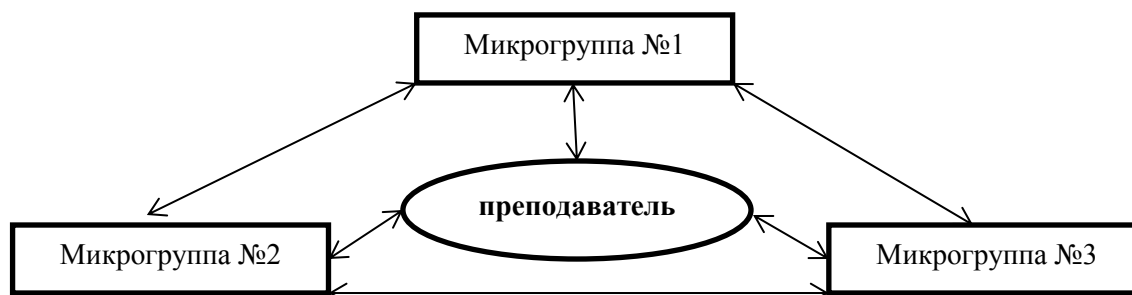


Рисунок 6. - Схема взаимодействия участников образовательного процесса при использовании социоигровой технологии

Одно из главных условий для продуктивной работы заключается в том, что преподаватель не навязывает свое мнение студентам, уважает мнение команды, даже, если оно не совпадает с его собственным, предоставляет возможность обучающимся аргументировано доказать свою точку зрения.

Формы интерактивных лекций довольно подробно описаны в методической литературе. В целом, интерактивная лекция в рамках дисциплины БЖД может представлять следующую структуру. Выступление преподавателя БЖД перед аудиторией студентов в течение 1,5-3 часов (т.е. 1-2 пары) с применением следующих активных форм обучения:

- фасилитация, т.е. профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных преподавателем целей;
- управляющая дискуссия или беседа;
- модерация (приведение участников лекции в равновесие, а также управление и регулирование их деятельностью);

– демонстрация мультимедийной презентации или видеоролика по рассматриваемой теме БЖД;

- мозговой штурм;
- мотивационная речь.

Резюмируя изложенное, можно констатировать, что действующие ФГОС ВО 3++, требуют от преподавателя вуза активизации учебного процесса и построения его таким образом, чтобы студенты разных профилей могли усвоить все необходимые компетенции. Нельзя не отметить и то, что сегодня в России, как и во всем мире, большое внимание уделяется обеспечению безопасности жизненного пространства человека, и именно поэтому особую значимость при подготовке бакалавров приобретает такая учебная дисциплина как «Безопасность жизнедеятельности». По нашему мнению, рассмотренные в статье интерактивные формы обучения могут повысить качество образовательного процесса в соответствии с требованиями новых стандартов.

Литература:

1. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции "Информационные технологии в образовании. ИТО-99". - <http://ito.bitpro.ru/1999>
2. Глизбург В.И. Профессиональная подготовка магистров педагогического образования к интегрированному обучению школьников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». - 2015. - № 1 (31). - С. 27-32.

3. Пастюк О.В. Педагогика и психология.-М.: ИНФРА-М, 2013. - 160 с.

4. Прошина А.Н. Использование интерактивных технологий в высшей школе как условие интенсификации образовательного процесса//Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры, 2013. - Т. 215. - С. 287-296.

5. Рабинович П.Д., Баграмян Э.Р. Практикум по интерактивным технологиям на уроках. - М.: Педагогическая академия, 2010. – 156 с.

Сведения об авторе:

Пастюк Ольга Владимировна (г. Магадан, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет», e-mail: com.pas@rambler.ru

Data about the author:

O. Pastuk (Magadan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, Dean of the pedagogical faculty of North-Eastern state University, e-mail: com.pas@rambler.ru

Подготовка педагогов

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ*

Е.Б. Береговая, Н.В. Лебедева

*Статья выполнена в рамках грантовой поддержки Комитета общественных связей г. Москвы проекта «ПРОФЛАБ – система межсекторного взаимодействия и обмена профессиональным опытом сотрудников учреждений социальной сферы». Договор № 59/с/17

Аннотация. В статье обосновывается актуальность профессионального развития специалистов социальной сферы в условиях динамичных социально-экономических преобразований российского общества. Раскрываются понятия профессионализма, профессиональной компетентности, профессионального развития специалиста социальной сферы. Представлены пути и механизмы профессионального развития в условиях дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы. Обозначены эффекты создания образовательного пространства (андрагогическая модель обучения, прогрессивный педагогический подход), способствующие профессиональному развитию специалистов социальной сферы, совершенствованию профессиональных компетенций, самообразованию и саморазвитию специалистов новой формации.

Ключевые слова: профессиональное развитие, специалист социальной сферы, профессиональная компетентность, дополнительное профессиональное образование

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION OF SPECIALISTS IN SOCIAL SPHERE: MODERN ASPECTS OF INTERACTION

E. Beregovaya, N. Lebedeva

Abstract. The article proves the urgency of specialists in the social sphere professional development in the conditions of Russian society dynamic social and economic transformations. The concepts of professionalism, professional competence, professional development of a specialist in the social sphere are revealed. The ways and mechanisms of professional development are presented in the conditions of supplementary professional education of social sphere specialists. The effects of the educational space creation (the andragogical model of education, the progredient pedagogical approach), which contribute to the professional development of specialists in the social sphere, the improvement of professional competencies, self-education and self-development of specialists of the new formation are described.

Keywords: professional development, social sphere specialist, professional competence, supplementary vocational education.

В настоящее время социальная сфера России быстро обновляется, кардинально меняя направления деятельности специалистов. Очевидно, что это требует подготовки и постоянного профессионального роста не только высококвалифицированных, но и мобильных, то есть - способных «работать на опережение» сотрудников.

Какими качествами должны обладать такие специалисты?

Прежде всего, быть профессионально компетентными, а это означает, что у них достаточно активно должна быть развита мотивация на профессиональное совершенствование, на самостоятельное освоение необходимых для специалиста новой формации знаний и навыков.

Особо важно при этом, что реальная деятельность профессионалов в социальной

сфере имеет:

- во-первых, отчетливую гуманитарную направленность;
- во-вторых, ее объектом становятся часто принципиально различные категории населения;
- в-третьих, для специалистов социальной сферы необходимо умение включаться в проблемы социально уязвимых категорий, лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию – например, детей-сирот.

Проблематика выявления основ эффективного взаимодействия таких многокомпонентных процессов, как профессиональное развитие и обучение в сфере дополнительного профессионального образования, связана с требованиями современного российского законодательства к повышению уровня компетентности специалистов, в том числе – специалистов

социальной сферы. Среди основных государственных документов назовем прежде всего:

– Федеральный Закон № 238 «О независимой оценке квалификации», который регулирует процедуру подтверждения соответствия квалификации работника положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям, актуализирует вопросы профессионального развития специалистов социальной сферы;

– Указ Президента РФ В.В. Путина «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [8], в котором четко обозначена необходимость изменений в подготовке кадров для социальной сферы. При этом одной из стратегических составляющих этих изменений являются разработка и внедрение профессиональных стандартов в социальной сфере.

Данные стандарты имеют межведомственный характер, что позволяет решать проблемы контроля за качеством исполнения самых различных профессиональных функций, которые присущи деятельности сотрудников организаций социальной сферы.

Хотим отметить, что, в целом, проблематика профессионального развития – в том числе, сотрудников социальной сферы достаточно глубоко изучена в современных психолого-педагогических исследованиях.

Так, общетеоретические и методологические вопросы рассмотрены в трудах В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, П.Д. Павленка, Е.И. Холостовой, М.В. Фирсова, Н.Б. Шмелевой. Учеными определены факторы, которые оказывают позитивное влияние на выбор профессии, на ход профессиональной самореализации, на стимулирование профессионального мастерства.

Практические аспекты становления профессионала затронуты А.К. Марковой, которая трактует понятие «профессионализм» как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения определенного труда [4, с.252]. Ю.М. Забродиним выделены положения по созданию системы профессиональных стандартов социальной сферы [2, с.119].

В социально-психологических и педагогических исследованиях интегрируются принципы социального, деятельностного и личностного подходов, тем самым профессионализм специалиста рассматривается как элемент более сложных систем и анализируется с учетом тех закономерностей, условий и факторов, которые обеспечивают

высший уровень в области профессиональной деятельности.

Многолетнее глубокое изучение учеными проблемы профессионального развития личности специалиста нашло свое отражение в отечественных и зарубежных концепциях разных авторов. Л.М. Митина рассматривает модели адаптивного поведения и профессионального развития личности, подчеркивая отсутствие связи между возрастом человека и его профессиональным развитием [5, с.89].

Е.И. Холостова подчеркивает, что «процесс профессионального развития специалиста социальной сферы представляется как постепенное приобретение профессионально-значимых характеристик, овладение профессиональными знаниями и умениями, ролевыми функциями» [6, с.837]. Ученый считает, что профессиональное развитие предстает как органическое единство внешнего и внутреннего мира индивида, объективных и субъективных факторов, а непрерывное образование выступает как средство, условие взаимодействия, основание для достижения высокого профессионализма личности и деятельности [6, с.838].

Таким образом, в науке созданы теоретические основы профессионального развития специалистов социальной сферы, при этом остается много проблемных зон в плоскости практического применения выявленных учеными положений и факторов.

В настоящее время существует много путей и современных форм организации этого процесса:

- обучение по дополнительным профессиональным программам переподготовки и повышения квалификации;
- изучение и трансляция передового зарубежного и отечественного опыта в области социальной работы;
- проведение и активное участие в конференциях, круглых столах, мастер-классах, тренингах;
- постоянное самообразование и саморазвитие специалистов.

Значительным потенциалом в этом контексте обладает система дополнительного профессионального образования, обучение в которой проходят специалисты социальной сферы различных категорий.

Это, например, социальные работники, психологи, специалисты по работе с семьей, воспитатели, дефектологи и др.

Приведем пример ГАУ Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы города Москвы, в котором за период 2016-2017

уч.года прошли обучение более 12 000 специалистов социальной сферы, включая представителей из самых различных регионов Российской Федерации.

Сотрудниками Института разработано множество разнотематических образовательных программ на основе требований существующих сейчас профессиональных стандартов. Целью данных программ является формирование и совершенствование профессиональных компетенций специалистов социальной сферы.

Так, в процессе обучения специалистов по программе «Социально-воспитательная деятельность в организациях социального обслуживания» происходит формирование и совершенствование профессиональных компетенций, обеспечивающих выполнение такого нового вида профессиональной деятельности, как «предоставление социально-педагогических услуг» по профилю «Специалист в области воспитания».

Значимым и перспективным направлением работы Института с целью повышения профессионального уровня специалистов-практиков является проведение на его площадках учреждений тренингов, мастер-классов, обучающих семинаров и других современных форм обучения.

Темы данных занятий многообразны. Например, для воспитателей, работающих в Центрах содействия семейному воспитанию, актуальны семинары, связанные с проблемами замещающих семей, психологическими особенностями детей и подростков, проживающих в учреждениях социальной защиты населения, а также современные практики арт-терапии, тренинги по вопросам профессионального самоопределения подростков и др. В последнее время все чаще поступают запросы на обучение в области семейной психологии, конфликтологии, на проведение семинаров по профилактике профессионального выгорания специалистов социальной сферы, а также на рассмотрение вопросов, связанных с личностным развитием специалистов.

Организация обучения специалистов социальной сферы в Институте осуществляется в рамках андрагогического подхода. Современные профессионально-образовательные парадигмы системы ДПО специалистов социальной сферы в России базируются на идеях личностно-ориентированного образовательного процесса, основу которых составляет андрагогическая модель обучения взрослых [3, с.210].

Андрагогика как наука об образовании взрослых дает много ответов на вопросы: «Как обучать специалистов социальной сферы? В чем

особенность мотивационной сферы взрослого обучающегося? Какие образовательные технологии эффективны для данной категории?».

Именно ответы на эти вопросы и актуализируют модернизацию дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы, предоставляющего возможность для активного профессионального развития современных специалистов.

Ведущими характеристиками, определяющими профессиональное развитие в системе дополнительного профессионального образования, являются условия, созданные для самореализации слушателей, характер взаимодействия субъектов учебно-образовательного процесса, а также возможности, представленные для совершенствования профессиональной компетентности слушателей. Одним из таких условий, является педагогическая поддержка.

Современный исследователь О.В. Стукалова подчеркивает, что педагогическая поддержка в современном образовательном процессе является основой выработки диалоговой позиции всех субъектов образовательного процесса, что предполагает соблюдение таких принципов, как: опора на потенциальные возможности личности; ориентация на способность обучающегося самостоятельно преодолевать возникающие в его развитии препятствия; сотрудничество в подготовке творческой работы; рефлексивно-аналитический подход к процессу и реализации [7, с. 112].

Кроме того, для эффективного профессионального развития специалистов социальной сферы в условиях дополнительного профессионального образования актуален и прогрессивный педагогический подход (лат. *progredion* - идти вперед), разработанный директором БФ «Образ жизни», к.п.н. Е.Б. Береговой, представляющий собой особую систему продуктивной работы преподавателя и обучающегося, в которой эффективно интегрированы современные достижения педагогики и психологии. Данная система способствует развитию творческих проявлений личности преподавателя и обучающегося, активизирует социально-адаптивные компоненты педагогики, включая этнокультурный идентификационный механизм. Кроме того, прогрессивный подход способствует взаимодействию специалистов различного профиля в учреждениях социальной сферы [1, с.46].

Такой подход стал основой для разработки и реализации масштабного проекта профессионального совершенствования

сотрудников организаций социальной защиты «ПРОФЛАБ», который в настоящее время реализуется в центрах содействия семейному воспитанию г. Москвы. Особенно важно отметить, что освоение знаний и навыков в рамках данного курса позволяет образовательной среде организаций социальной сферы модернизировать свою работу в соответствии с требованиями Постановления Правительства РФ № 481 от 24. 05. 2014 г. «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей». Курс также направлен на преодоление формализации и недостаточной практикоориентированности обычных курсов повышения квалификации сотрудников социальной сферы. Программа курса охватывает не только методические вопросы, но и развитие практических навыков по уходу за «особым ребенком», организационные направления, аспекты командообразования. Все это помогает

наладить конструктивную работу в учреждении, раскрыть для сотрудников и их собственные способности, и способности их коллег.

Заключая краткий обзор аспектов взаимодействия профессионального развития и дополнительного профессионального образования, подчеркиваем, что в этом процессе нет ни временных, ни пространственных ограничений. Оно находится в постоянном движении, приобретая характер непрерывного образования. Именно такое взаимодействие способно обеспечить движение вперед, запустить механизмы внутренней активности, самосовершенствования, саморазвития специалиста социальной сферы. Ведь современный сотрудник социальной сферы должен обладать немалым арсеналом профессиональных умений, навыков, глубокими и прочными знаниями в области наук о человеке: психологии, акмеологии, социологии, педагогики, права, чтобы выступать достойным реализатором гуманистических целей социальной работы.

Литература:

1. Береговая Е.Б. Особенности работы преподавателя искусства в условиях учреждений культурно-образовательного и социального типа // Автореферат...к.пед.н., М.: ИХО РАО, 2006.
2. Забродин Ю.М. Профессиональные стандарты работников социальной сферы, имеющие межведомственный характер – их роль в повышении качества профессионального труда / Психологическая наука и образование. - 2013. – Т. 21. - № 1. - С. 119-129.
3. Лебедева Н.В. Андрагогическая модель обучения специалистов социальной сферы в системе дополнительного профессионального образования: монография. – М.: Белый ветер, 2017.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996.

5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014.
6. Социальная работа: от идеи до практики. Хрестоматия по трудам д.и.н., проф. Е.И. Холостовой / сост. и науч. ред. Е.Г. Студенова; под общ. ред. Е.И. Холостовой, И.В. Мкртумовой. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016.
7. Стукалова О.В. Современные концепции гуманитарного знания в высшем профессиональном образовании. – М.: Эльф ИПР, 2010.
8. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.referent.ru/198121>

Сведения об авторах:

Береговая Елена Борисовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, директор БФ содействия социокультурным инициативам и попечительству «Образ жизни», член Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере, e-mail: info@obrazfund.ru

Лебедева Наталья Васильевна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора ГАУ Институт дополнительного профессионального образования Департамента социальной защиты населения и труда города Москвы.

Data about the authors:

E. Beregovaya (Moscow, Russia), candidate of pedagogical sciences, Director of the Fund for the Promotion of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of life", member of the Council of the Government of the Russian Federation on Social Trusteeship, e-mail: info@obrazfund.ru

N. Lebedeva (Moscow, Russia), candidate of Psychological sciences, associate professor, Deputy Director of the Institute of Supplementary Professional Education of the Department of Social Protection of the Population and Labor of Moscow.

УДК 378

КОНЦЕПТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

А.О. Газимагомедова

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые педагогические аспекты развития информационно-коммуникативной компетентности учителей математики с позиций андрогогического, деятельностного и компетентностного подходов на курсах повышения квалификации, где важное место занимают интерактивные средства обучения. Формирование ИКТ-компетентности основывается на приобретении фундаментальных предметных знаний средствами ИКТ и в организации в межкурсовом периоде сетевой методической поддержки учителей по развитию профессиональной компетентности. Индивидуализация обучения, моделирование ситуаций и усиление наглядности мультимедиа средствами способствует успешному внедрению образовательных технологий и повышению профессионализма педагогов. Приоритетным направлением институтов развития образования является создание насыщенной информационно и технически образовательной среды, отбор содержания повышения квалификации на основе запросов слушателей в связке с профессиональным стандартом; изучение принципов функционирования и дидактические возможности современных программно-прикладных средств по предметам.

Ключевые слова: курсы повышения квалификации, информационно-коммуникативная компетентность, интерактивные средства обучения.

CONCEPT OF DEVELOPMENT OF INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER IN THE SYSTEM OF ADVANCED TRAINING

A. Gazimagomedova

Abstract. The article features the aspects in the information and communicative competence of the mathematics teacher from the positions of androgogical, activity and competence approaches to advanced training courses. The formation of IKT competence is based on the acquisition of fundamental subject knowledge by means of IKT and in the organization in the intercourse period of the network methodical support of teachers for the development of professional competence. Individualization of learning, modeling situations and enhancing the visibility of multimedia means contributes to the successful implementation of educational technologies and the professionalism of teachers. The priority direction of the institutes of the development of education is the creation of a rich information and technical educational environment, the selection of the content of advanced training based on the requests of listeners in conjunction with the professional standard; the study of the principles of functioning and didactic capabilities of modern software and applications in subjects.

Keywords: advanced training courses, information and communicative competence, interactive teaching facilities.

Концептуальные подходы и принципы организации современной системы повышения квалификации работников образования ориентированы на реализацию тенденций развития дополнительного образования, содержащихся в стратегических документах государственной образовательной политики. Ведущим базовым организационным механизмом непрерывного развития профессионализма педагогических работников в этих документах предусматривают институты повышения квалификации, как лидерам отрасли, способным задавать новые нормы образованности.

Методологическая деятельность институтов повышения квалификации направлена на предварительное изучение типичных

образовательных проблем педагогических работников, определение наиболее востребованной информации опережающего характера, создание комплекса информационных, технических и учебно-методических условий. Деятельностно-рефлексивные технологии и модульная структура курсов повышения создают предпосылки формирования персонифицированной системы повышения квалификации, предполагающей проектирование индивидуальных траекторий развития профессиональной компетентности педагогов.

Анализ и разработка актуальных и перспективных проблем современного образования выделяют системообразующим

основанием профессионализма информационно-коммуникативную компетентность педагога. Под информационно-коммуникативной компетентностью педагога нами понимается высокоразвитая способность к выполнению профессиональной деятельности с использованием современных технических и программных средств обучения, реализующие информационно-коммуникационные технологии.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия между возросшей потребностью педагогов в повышении уровня информационно-коммуникативной компетентности и недостаточной степени готовности теоретико-методологической базы их развития в курсовой подготовке системы повышения квалификации.

На теоретико-методологическом уровне проблема информационно-коммуникативной компетентности отражается в работах ведущих педагогов-ученых, посвящённых вопросам компетентностного подхода (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.В. Хуторский, Г.П. Щедровицкий и др.); информатизации образования (Л.Л. Босова, Т.Г. Везиров, А.А. Кузнецова, В.А. Красильникова, И.В. Роберт, Е.С. Полат, О.К. Филатова и др.); формирование профессиональной компетентности (В.А. Адольф, Т.В. Добудько, А.А. Елизаров, М.П. Лапчик, С.Р. Удалов, Е.К. Хеннер).

Критериями профессиональной успешности в этих исследованиях выступают следующие показатели: способность самостоятельно выдвигать и формулировать профессиональные задачи; предвидеть и оценивать возможные варианты их решения; осуществлять наиболее продуктивную деятельность; проводить сравнительную оценку достигнутых результатов с ожидаемыми; понимать характер влияния конкретных факторов на данный результат, особенно интерактивными средствами обучения [1].

Научная разработка проблемы развития информационно-коммуникативной компетентности педагога в системе повышения квалификации основывается на научно-методических подходах. Ведущими подходами в нашем исследовании являются андрагогический, компетентностный, деятельностный и, в частности, акмеологический и синергетический.

Андрагогика рассматривает теоретические и методологические основы образовательного процесса в контексте жизненного опыта педагога. Андрагогический подход в нашем исследовании основывается на изучении

закономерностей образовательной деятельности взрослых на курсах повышения квалификации, которые предполагают создание благоприятных условий для самостоятельного осмысленного обучения, стимулирования и активации профессионально-личностного развития педагогов. Важной стороной краткосрочных курсов повышения является то, что каждый слушатель на основе субъект-субъектного взаимодействия получает внешнюю оценку и самооценку деятельности, осмысливает достигнутое профессиональное развитие и проектирует зону ближайшего и дальнейшего развития. Свойство субъективности слушателя при андрагогическом подходе выражается в таких показателях, как умение самостоятельно сформировать информационный запрос; активная позиция в процессе обучения; опора на способность к рефлексии; стремление и возможность привнести содержание своего профессионального опыта в содержание обучения.

Для развития данных механизмов необходимо внедрение интерактивных форм обучения, обсуждение профессионально значимых проблем и задач с обязательным последующим коллективным анализом индивидуальных или групповых решений. И главной задачей при коллективном обсуждении является не только приобретение нового, но и подтверждение верности позиций деятельности педагога.

Необходимым условием успешности современной системы повышения квалификации является реализация методологических идей деятельностного подхода в профессиональном развитии. Ведущим принципом деятельностного подхода необходимо считать совместное со слушателями проектирование содержания и способов развития профессиональной компетентности, экспериментирование со знаниями, практическая реализация методов их использования в процессе обучения. В результате интеграции рефлексивной и информационной деятельности информационно-коммуникативная компетентность слушателя, опредмеченная в деятельности, обеспечивает успешность профессионально-личностного развития педагога. Организация в курсовой подготовке деятельности, как поиск информации, практическое применение программных приложений по предмету, использование готовых и самостоятельное создание цифровых образовательных ресурсов, создание личного сайта способствуют развитию информационно-коммуникативной компетентности педагога. Современный педагог,

независимо от его предметной специализации, должен органично уметь использовать все преимущества информационных и коммуникационных технологий в своей педагогической практике[2].

Для обеспечения качества подготовки на современных курсах повышения квалификации ведущим призван компетентностный подход, где фундаментальными понятиями являются компетентность и компетенция. А.В. Хуторской наиболее ясно дает определение компетентности как качества личности, предполагающее владение человеком определенной компетенцией; а компетенции как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, то есть компонентов содержания образования, необходимых для эффективного осуществления деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов [3].

Развитие системы формирования ИКТ-компетентности на курсах повышения квалификации основывается на приобретении фундаментальных предметных знаний средствами ИКТ в организации в межкурсовом периоде сетевой методической поддержки учителей по развитию профессиональной компетентности. Разнообразные возможности интерактивных средств обучения предусматривают кардинальные изменения всех компонентов педагогического процесса, что ведет к качественно новым результатам образовательной деятельности. Интерактивность, являясь ключевым свойством ИКТ в учебном процессе, способствует, в свою очередь, реализации других дидактических свойств, как коммуникативности, адаптивности, продуктивности[4].

Повышению профессионализма в курсовой подготовке способствует образовательная среда на базе средств ИКТ за счет разработки и внедрения новых образовательных технологий, индивидуализации обучения, моделировании ситуаций и усиления наглядности мультимедиа средствами [5].

Приоритетным направлением институтов развития образования является создание насыщенной информационно и технически образовательной среды, отбор содержания повышения квалификации на основе запросов слушателей в связке с профессиональным стандартом по профилю педагога, отработка практических компетенций, таких как целеполагание, мотивация, рефлексия и коррекция. При разработке образовательных программ для курсов повышения учитываются тенденции развития ИКТ, определяются место и вид интерактивных средств обучения, изучаются

принципы функционирования и дидактические возможности программно-прикладных средств. Работа педагога-андролога направлена на обучение учителя проектировать учебный процесс, основанный на принципиально новых дидактических возможностях информационной образовательной среды.

Дагестанский институт развития образования обладает высоким потенциалом для развития профессиональных компетентностей педагогических работников республики. Решение поставленных задач по курсовой подготовке предусматривает разработку новых и модернизацию имеющихся рабочих программ, в структуре которых должны быть указаны вспомогательные компьютерные приложения по предмету, модели представления информации.

Анализируя запросы учителей математики, источником нерешенных педагогических проблем является недостаточный уровень информационно-коммуникативной компетентности педагогов. Поэтому в курсовой подготовке учителей математики предусмотрено насыщение содержания образовательной среды профессиональными программными приложениями по профилю, которые несут огромный мотивационный потенциал. Результат апробации таких курсов показал, что ситуации информационно-познавательного взаимодействия слушателей с различными предметными программными приложениями повышают квалификацию педагогов в области методологии предмета, современных технологий, методов научного исследования:

- наличие инструментов пространственно графического моделирования в программах «Математический конструктор», «GeoGebra», «SketchUp», «Mathcad» обуславливает создание новых методических сценариев развития математического мышления, усиливает применение практико-ориентированных исследовательских работ;

- адаптация к автоматизированному контролю знаний в приложении «MyTest» стимулирует педагога к непрерывному совершенствованию тестирующего материала и качества обучения. Создается психологически комфортная атмосфера, где обучающий самостоятельно анализирует собственные ошибки;

- профессионально-формирующие компоненты приложения по созданию сайта в системе WordPress работают на развитие креативного потенциала профессии, элитаризацию профессиональной среды.

Таким образом, в системе повышения квалификации создаются оптимальные условия

для совершенствования ИКТ-компетентностей педагогических работников, что ведет к стимулированию учителя к собственному

развитию и качественным изменениям в практической методологии педагогической деятельности.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н. Теоретические парадигмы моделирования профессиональной культуры учителя // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск. – 2009. - № 9. - С. 47-60.

2. Зайцева Е.Н. Информационно-обучающая среда как средство развития самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку // дис. к.п.н. М., 2003. – 204 с.

3. Курбацкий В.Н. Формирование профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации в области информационных и интернет-технологий // Журнал

«Вестник РУДН» серия «Информатизация образования». – 2006. - №1 (3).

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики [Электронный ресурс] // РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». - Режим доступа: www/eidos.ru/

5. Чернобай Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде // Автореферат диссертации. Москва-2012.

Сведения об авторе:

Газимагомедова Аминат Османовна (г. Махачкала, Россия), старший преподаватель кафедры физико-математического образования и ИКТ Дагестанского института развития образования (ДИРО), аспирант кафедры МПМИИ 3 курса Дагестанского государственного педагогического университета (ДГПУ), e-mail: aminat.94@yandex.ru

Data about the author:

A. Gazimagomedova (Makhachkala, Russia), senior lecturer of chair of physics-mathematics education and IKT Dagestan Institute of Development Education (DIDE), graduate student of chair MPMI of 3 year Dagestan State Pedagogical University (DSPU), email: aminat.94@yandex.ru



УДК 37.08

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

С.Н. Москвин

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки студентов магистратуры – будущих руководителей образовательных организаций. Предложено решение противоречия между традиционной подготовкой и современными требованиями к уровню готовности руководителя. Определены сущность понятия, состав и содержание профессионально-ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций. Выявлены организационно-педагогические условия формирования профессионально-ориентированных управленческих умений и предложены рекомендации по их реализации.

Ключевые слова: профессионально-ориентированные управленческие умения, организационно-педагогические условия, метод проектов в обучении будущих руководителей образовательных организаций, самопроектирование, мотивационная среда, педагогическое сопровождение.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED MANAGERIAL SKILLS OF FUTURE LEADERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

S. Moskvina

Abstract. The article considers the problem of preparation of students – future leaders of educational organizations. The proposed solution of contradiction between traditional training and modern requirements to the level of readiness of the head. The essence of the composition and content of professionally-oriented managerial skills of future leaders of educational organizations. Identified organizational and pedagogical conditions of formation of professionally-oriented managerial skills and offered recommendations for their implementation.

Keywords: professionally-oriented management skills, organizational and pedagogical conditions, project method in training future leaders of educational organizations, motivational environment, pedagogical support.

Модернизация системы образования в современных социально-экономических условиях в качестве одного из ключевых компонентов определяет совершенствование подготовки педагогического персонала, в том числе, руководителей образовательных организаций. Подготовка будущих руководителей образовательных организаций осуществляется в магистратуре по направлению 44.04.01 направленности (профиля) программы «Управление образованием» на основе компетентного подхода в соответствии с ФГОС ВО. Проанализированный нами положительный опыт работы руководителей образовательных организаций общего и среднего профессионального образования, а также научные исследования в этой области позволили сделать вывод о существовании противоречия между практикой традиционной вузовской подготовки руководителей образования на основе образовательного стандарта и требуемым уровнем готовности к управлению образовательной организацией в современных условиях. Необходимость поиска

решения данного противоречия обусловила актуальность статьи и основную проблему исследования.

В области исследуемой проблемы необходимо выделить следующие теоретические основания: теория формирования профессиональной «я-концепции» (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.); исследование проблем профессионального образования (Н.А. Абрамов, А.П. Беляев, С.Я. Батышев и др.); исследование проблем педагогического управления (А.М. Баскаков, Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова и др.); исследование вопросов обучения руководителей образовательных организаций (В.И. Зверева, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.).

Целью данной статьи является выявление организационно-педагогических условий формирования профессионально-ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций в процессе профессиональной подготовки в вузе.

В ходе проведенного нами анализа на основе трудов Ю.И. Антонова, Ю.А. Конаржевского, Н.Ф. Талызиной, П.И. Третьякова и других отечественных исследователей была сформулирована сущность понятия «профессионально-ориентированные управленческие умения руководителя образовательной организации». Под ним мы понимаем интегративное осознанное и устойчивое качество личности руководителя, проявляющееся в способности эффективно управлять функционированием и развитием образовательной организации, обеспечиваемое совокупностью приобретенных знаний, профессионального опыта, навыков и рефлексивного анализа собственной деятельности.

Анализируя содержательные и технологические аспекты подготовки будущих руководителей образования, процесс формирования их профессиональных компетенций, а также современные требования к профессиональной управленческой деятельности руководителей образовательных организаций, мы выделили основные разрывы (дефициты) между ними.

К этим разрывам относятся:

– отсутствие умения стратегического управления образовательной организацией в динамично изменяющихся условиях;

– отсутствие умения инновационно-креативной деятельности руководителя образовательной организации, связанной с порождением и реализацией новых смыслов, содержания и технологий управления в сфере образования;

– недостаточно сформированное коммуникативно-лидерское умение руководителя образовательной организации в традиционной и, особенно, проектной и исследовательской деятельности;

– недостаточно сформированное рефлексивно-аналитическое умение в деятельности руководителя образовательной организации.

Для устранения этих дефицитов нами были определены профессионально-ориентированные управленческие умения руководителей образовательных организаций, формирование которых позволит разрешить обозначенное в данной работе методологическое противоречие (табл. 1).

Таблица 1. – Профессионально-ориентированные управленческие умения будущих руководителей образовательных организаций

Умение	Характеристика умения
Умение системного моделирования деятельности образовательной организации	Выявлять потенциал развития образовательной системы (организации), видеть и использовать новые возможности в динамически-изменяющемся мире, формировать стратегические альтернативы, оценивать их, создавать ключевые условия успеха образовательной организации в долгосрочной перспективе
Проектно-командное умение	Активно привлекать к проектной и исследовательской деятельности педагогический коллектив образовательной организации, с формированием временных команд и творческих групп, использовать эффективные методы коммуникации, создавать среду для творчества
Креативно-инновационное умение	Проявлять лидерскую позицию, осуществлять поиск и реализацию инновационных идей, креативных моделей в образовании и решений с привлечением управленческой команды, демонстрировать творческий подход и инициативу
Рефлексивно-аналитическое умение	Проводить рефлексию и давать оценку собственной деятельности как руководителя, деятельности педагогического коллектива образовательной организации с целью их совершенствования.

Прежде чем рассмотреть выявленные нами организационно-педагогические условия как средства формирования профессионально-ориентированных управленческих умений, рассмотрим содержание самого понятия «организационно-педагогические условия».

По мнению В.М. Полонского, под условием следует понимать совокупность переменных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание, обучение, формирование личности [3, с.36]. На

вопрос о сущности понятия «организационно-педагогические условия» как одной из разновидностей педагогических условий в современной педагогической науке единого ответа не выработано, поскольку мнение исследователей разделилось. Анализируя трактовки разных авторов (Г.А. Демидова, Е.И. Козырева, Н. Ипполитова и Н. Стерхова, С.А. Дынина и др.), мы основываемся на позиции Н. Ипполитовой и Н. Стерховой, которые понимают организационно-педагогические условия как совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием педагогического процесса [5, с.13]. Выявленные нами организационно-педагогические условия формирования профессионально-ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций в полной степени отвечают признакам, которые сформулировали эти исследователи [5, с.14]. Для проектирования данных организационно-педагогических условий мы опирались на сущность профессионально-ориентированных умений и на факторы, определяющие их формирование. В процессе исследования выявлены следующие организационно-педагогические условия:

- создание положительной мотивационной среды для формирования профессионально-ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций;

- обогащение содержания образования проектной деятельностью, формирующей требуемые профессионально-ориентированные управленческие умения;

- педагогическое сопровождение студентов магистратуры для повышения эффективности их проектной деятельности и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Рассмотрим способы реализации установленных организационно-педагогических условий.

Первым организационно-педагогическим условием является создание положительной мотивационной среды для формирования профессионально-ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций. Под мотивационной средой будем понимать комплекс стимулирующих методов, определяющий устойчивую положительную

мотивацию студентов магистратуры, будущих руководителей образования, обеспечивающий качество образовательного процесса. Основными методами стимулирования являются:

- использование интерактивных методов обучения, стимулирующих коллективное творчество, сотрудничество в малых группах, ориентацию на достижение результата, здоровую конкуренцию;

- использование проблематизирующих ситуаций, кажущихся на первый взгляд ресурсно-дефицитными, требующих мобилизации разнообразных ресурсов;

- формирование важности признания, авторитета в среде обучающихся;

- предоставление свободы выбора в заданных рамках.

Работа по созданию положительной мотивационной среды включает несколько этапов: адаптация, актуализация мотивов, развитие мотивации, итогово-обобщающий.

Второе организационно-педагогическое условие - обогащение содержания образования проектной деятельности формирующей требуемые профессионально-ориентированные управленческие умения. Его реализация состоит в организации проектной деятельности. Для этого мы предлагаем собрать в единый модуль несколько дисциплин по проектному менеджменту. Самостоятельную работу в рамках проектного модуля мы предлагаем использовать для организации проектных сессий и сетевой работы студентов. Учебная работа, основанная на методе проекта, позволяет решать множество профессионально-практических задач. Выделим основные из этих задач:

- формировать видение будущего результата, ставить цели, выявлять условия достижения целей;

- структурировать деятельность, определять технологическую последовательность и приоритетность решаемых задач;

- синтезировать и использовать имеющиеся и приобретать новые знания;

- организовывать работу временных коллективов, использовать эффективные способы коммуникации и командной работы, проявлять лидерство, брать на себя ответственность;

- реализовывать субъектную позицию;

- порождать новые идеи и оценивать альтернативы, реализовывать системные изменения.

Используя идеи А.Т.Галиахметовой и Е.А.Андреевой о построении многоуровневой модели проектно-исследовательской учебной деятельности студентов [6, с.24] и других авторов [7, 8], в качестве ключевой идеи мы ориентируемся на формирование навыков самопроектирования. Самопроектирование формирует у студентов навык предварительного анализа образовательной системы, выявления существующих тенденций, проблем и противоречий, самостоятельного выбора стратегической альтернативы, превращение проблемы или возможности в проектную цель, и

структурирование под нее необходимых ресурсов, в том числе, проектной команды с требуемой функциональной и ролевой структурой.

Структурно-функциональная модель учебного проектирования будущих руководителей образовательных организаций представлена на рис. 1. Она включает целевой, диагностический, структурно-содержательный, технологический и оценивающе-результативный компоненты. Учебное проектирование представлено пятью целостными модулями, по одному модулю на семестр.



Рисунок 1. – Структурно-функциональная модель учебного проектирования будущих руководителей образовательных организаций

Третье организационно-педагогическое условие - педагогическое сопровождение студентов магистратуры для повышения эффективности их проектной деятельности и

реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Проанализированные нами научные исследования в области теории становления личности профессионала и феномена

педагогического сопровождения (Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, Э.Ф. Зеер, О.В. Калмыкова, А.П. Тряпицина и др.) позволяют сделать ввод, о сущности данного понятия. Под педагогическим сопровождением будем понимать особый тип педагогического содействия между субъектами образовательного процесса, направленный на активизацию собственных ресурсов обучающихся и создания благоприятных условий их формирования для достижения определенных педагогических целей. В работе М.И. Рожкова выделены следующие компоненты педагогического сопровождения: пропедевтический, направленный на подготовку обучающихся к деятельности;

актуальный (содействие обучающихся в возникающих проблемных ситуациях); рефлексивный (осмысление происходящего и определение задач на следующий период) [9, с.102].

Разработка педагогического сопровождения как условия формирования профессионально-ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций реализуется на тех же этапах и модулях, что и учебное проектирование. Содержание и методы педагогического сопровождения студентов магистратуры представлены в табл. 2.

Таблица 2. - Содержание и методы педагогического сопровождения в процессе формирования профессионально-ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций

Этап и содержание	Методы	Средства
<i>Этап 1. Диагностический</i>		
Проведение вводной диагностики Установление отношений с обучаемыми и между ними Совместная постановка цели проектной деятельности и установление внутренних правил	Диагностика, диалог, заражение, дискуссия	Пакет диагностических процедур, оценочные листы, управленческие кейсы
<i>Этап 2. Структурно-содержательный</i>		
Модуль 1. Организация проектных групп Индивидуальное педагогическое консультирование по выполнению мини-проектов	Инструктаж, мониторинг, консультирование, стимулирование	
Модуль 2. Организация проектных групп Содействие появлению лидеров проектных команд Помощь в написании структурированного эссе.	Инструктаж, стимулирование, дискуссия, рефлексия корректировка, контроль, консультирование,	Структура эссе Дневник проектной деятельности обучающегося
Модуль 3. Отслеживание и корректировка приема ротации лидера команды Помощь в формировании ролевой структуры проектной команды Тестирование	Заражение, стимулирование, активное слушание, диалог, корректировка, убеждение	Дневник проектной деятельности обучающегося, организационно-психологические тесты
Модуль 4. Содействие проведению анализа и формированию концепции проекта. Помощь в проведении аукциона идей и формировании групп Педагогическое консультирование Помощь в организации оценки вклада участников	Внушение, заражение, убеждение, диалог, корректировка, мониторинг, рефлексия	Дневник проектной деятельности обучающегося, оценочные листы
<i>Этап 3. Итогово-рефлексивный</i>		
Открытая рефлексия и подведение итогов работы. Анкетирование по совершенствованию проектной деятельности на следующий период	Полилог, анкетирование, самоконтроль	Список ключевых вопросов, анкета

Формирование индивидуальных траекторий развития студентов строится гибко на основе входной и текущей диагностики, рефлексии обучаемого и его реального поведения. Оно заключается в постановке индивидуальных задач обучающимся, направленных на их индивидуальное развитие, содействие в выборе собственных средств и стратегий поведения.

Таким образом, реализация взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга организационно-педагогических условий позволит сформировать профессионально-ориентированные управленческие умения будущих руководителей образовательной организации.

Литература:

1. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 222 с.
2. Третьяков, П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: Учебное пособие / П.И. Третьяков. – М.: Academia, 2003. – 368 с.
3. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. Шк., 2004. – 512 с.
4. Демидова Г.Н. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования: [Электронный ресурс] // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – С.32-38. Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16>
5. Ипполитова Н. Анализ понятия педагогические условия: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education, 2012. - №1. – С. 8-14.
6. Галиахметова А.Т. Формирование навыков проектно-исследовательской деятельности студентов вуза / А.Т. Галиахметова, Е.А. Андреева // Казанский педагогический журнал, 2017. - №4. – С. 23-25.
7. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: учебное пособие / Г.Б. Голуб [и др.]; под ред. Е.Я. Когана – Самара: Изд-во «Учебная литература», Изд. Дом «Федоров», 2006. – 176 с.
8. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога: монография / автор-сост. Н.П. Несговорова. – Курган: РИО КГУ, 2013. – 316 с.
9. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногикика / учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М.И. Рожков. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. - 264 с.

Сведения об авторе:

Москвин Сергей Николаевич (г. Красноярск, Россия), доцент кафедры менеджмента организации ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», e-mail: smoskvin@list.ru

Data about the author:

S. Moskvin (Krasnoyarsk, Russia), assistant professor of Department of corporate management Krasnoyarsk state pedagogical University named after V.P. Astafiev, e-mail: smoskvin@list.ru



СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К САМОРАЗВИТИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.С. Сюнина

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы готовности учителя к саморазвитию. В общем и целом, саморазвитие является осознанным процессом, который реализуется без внешней поддержки, при использовании уже имеющихся ресурсов. Показано, что готовность – это активно-действенное состояние личности, направленное на выполнение определенной задачи. Готовность учителя к саморазвитию представляет собой совокупность структурных компонентов, образующих целостную систему, направленную на регуляцию процесса самостоятельного развития своей личности. В статье приводится теоретическая модель готовности учителя к саморазвитию, которая содержит в себе компоненты структуры и их содержание. Данная структура включает в себя три компонента: когнитивный, мотивационно – смысловой и деятельностный.

Ключевые слова: личность, учитель, саморазвитие, самосовершенствование, формирование готовности, готовность к саморазвитию.

THE ESSENCE AND CONTENT OF THE TEACHER'S READINESS FOR THE SELF-DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

A. Syunina

Abstract. The article presents the results of theoretical and empirical studies of the problem of readiness of the teacher to self-development. In general, self-development is a conscious process, which is being implemented without external support, using existing resources. It is shown that the readiness is active-effective state of the individual, aimed at performing a specific task. Teacher's readiness to self-development is a set of structural components that form a holistic system aimed at the regulation of the process of self-development of teacher's personality. The article provides a theoretical model of readiness of the teacher to self-development, which contains the components of structure and their content. This structure consists of three components: cognitive, motivational – semantic and activity.

Keywords: personality, teacher, self-development, self-improvement, formation of readiness, readiness for self-development.

Процесс развития личности начинается с момента ее рождения. Данный процесс протекает под влиянием природных и социальных факторов. По мере взросления человека, процесс развития начинает принимать характер саморазвития, где человек становится полноправным субъектом своего развития. Саморазвитие является важной ценностью для человека, с помощью которого личность определяет путь своей жизнедеятельности, основываясь на своих потребностях и ценностях. Проявление личностной активности в осуществление планов по саморазвитию характеризуют готовность личности к саморазвитию.

Изначально, проблема саморазвития стала изучаться такой наукой как философия. Впервые о данной проблеме заговорил Сократ. Философ изучал проблему саморазвития через призму добра и зла: «Познавая разницу между добром и злом, человек начинает познавать самого себя». [7, с.105].

Саморазвитием, с точки зрения зарубежных философов таких, как И. Кант и Г. Гербер, является самообразование

личности, а именно «духовно-творческая деятельность». [5, с.205], [3, с.132].

Г. Спенсер рассматривал саморазвитие как «активно-действенное взаимодействие личности с окружающей средой». [11, с.142] Таким образом, в основном процесс саморазвития, с философской точки зрения, представляет собой «самообразование», «познание самого себя».

В педагогике и психологии также есть работы, посвященные проблеме саморазвития. Так, с точки зрения педагога В.А. Сухомлинского, основой саморазвития является внутренняя природа человека, его желание становится лучше, совершенствовать свою личность. Кроме того, по мнению педагога, процесс саморазвития представляет собой духовную сущность, обращенную к сердцу и чувствам. По мнению ученого-психолога В. Франкла, саморазвитие – это процесс творения самого себя. «Именно в способности самостоятельно формировать свои цели и определять пути их достижения, на основе самоконтроля и волевого усилия, и

выражается подлинная природа человека как творца самого себя» [10, с.31]

Саморазвитие личности является активным, целенаправленным процессом постепенного самостоятельного изменения личности. В процессе саморазвития происходит повышение личностного потенциала в результате чего возникает новое качественное состояние личности и ее деятельности, которое характеризуется особой устойчивостью и продуктивностью. Саморазвивающаяся личность отличается от остальных глубоким интересом к жизни, не только своей, но и окружающих людей, увлеченностью делами, высокой продуктивностью, стремлением быть частью общества. Такая личность способна не только самосовершенствоваться, но и делиться полученными знаниями, опытом, приобретенными качествами. Именно такая личность должна быть присуща учителю в силу особой специфики педагогической профессии. Одной из основных составляющих профессии учителя является саморазвитие, так как постоянно существует потребность в обновлении знаний, совершенствовании методик, изучении психологических основ личности, а также совершенствовании личностных качеств.

Общество предъявляет к учительской профессии самые высокие требования. Учитель должен не только обучать учащихся, оказывать влияние на их интеллектуальное развитие, но и воспитывать подопечных, способствовать развитию их личностных качеств. От степени готовности учителя к такой многогранной деятельности зависит качество организуемого им образовательно-воспитательного процесса. Соответственно уровень профессионально-личностной готовности учителя к осуществляемой педагогической деятельности должен непрерывно расти. Таким образом, профессионально-личностное саморазвитие учителя является обязательным условием его деятельности.

Готовность учителя к саморазвитию представляет собой «мобилизацию всех психофизиологических систем личности, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий». [8, с.147]. Формирование данной готовности представляет собой цепь последовательных действий, которая включает в себя:

- осознание потребности, требований современного общества;

- осознание цели; постановка задач и способы их решения помогут постепенно достичь желаемого результата;

- оценка условий и собственных возможностей на пути достижения поставленной цели;

- привлечение определенных ресурсов, знаний, опыта;

- прогнозирование желаемого результата.

Успех учителя в его профессиональной деятельности невозможен без готовности к саморазвитию, которая способствует самоорганизации, самореализации, самоконтролю и самоуправлению. При отсутствии готовности к саморазвитию учитель теряет свою способность к развитию и конкурентности в современном мире. Готовность учителя к саморазвитию выступает как «целостное проявление внутренней активности личности в процессе преодоления личностных и профессиональных противоречий и творческой реализации планов» [4, с. 84]

Готовность к саморазвитию рассматривается многими учеными как неотъемлемая часть структуры, которая включает в себя различные компоненты. Данная структура представляет собой целостное единство личности, которое выступает как «совокупность побудительной и исполнительной регуляции, единство волевых и интеллектуальных качеств, единство личностно-побудительного и профессионально исполнительского компонента» [2, с.378]. Изучение различных точек зрения на проблему готовности личности к саморазвитию в общем, и готовности будущего учителя к саморазвитию в частности, позволила нам выделить три основных компонента структуры готовности учителя к саморазвитию: когнитивный, мотивационно-смысловой, деятельностный.

Фундаментальным компонентом готовности учителя к саморазвитию является когнитивный компонент. Он включает в себя знание закономерностей, принципов, барьеров саморазвития. Среди закономерностей саморазвития личности учителя можно выделить следующие:

- Движение к определенной цели осуществляется при помощи определенных средств. Идея данной закономерности заключается в том, что учитель должен ставить перед собой конкретные цели и использовать для достижения этих целей определенные средства.

– Самостоятельный контроль поведения способствует саморазвитию личности учителя. При постоянном самоконтроле, педагог начинает отслеживать результаты своего совершенствования, выявлять свои сильные и слабые стороны.

– Интеграция личностей. Саморазвитие совершенствующейся личности будет осуществляться активнее и успешнее в случае поддержки ею другой более слабой и менее защищенной личности.

Исходя из закономерностей саморазвития, можно выделить следующие принципы:

- соответствия используемых средств поставленным целям;
- самоконтроля действий и поступков;
- консолидации.

В процессе саморазвития учитель может сталкиваться с некоторыми трудностями (барьерами) а именно: отсутствие мотивации, целей саморазвития, определенных знаний и навыков, необходимых для саморазвития. К когнитивному компоненту готовности учителя к саморазвитию относится также способность к выбору различных методов и средств, необходимых для личностного и профессионального саморазвития. В процессе саморазвития учитель должен осуществлять отбор необходимых методов и средств, способствующих его самосовершенствованию. Кроме того, ему необходимо осуществлять постоянный самоанализ, диагностируя имеющиеся недостатки и возможные перспективы дальнейшего самосовершенствования.

Следующим компонентом структуры готовности учителя к саморазвитию является мотивационно-смысловой компонент. В общем и целом, данный компонент представляет собой отражение положительного отношения учителя к определенной деятельности через потребность, мотив, личностное отношение. Мотивационно-смысловой компонент готовности к саморазвитию включает в себя убеждения в постоянной работе над собой, над своими личностными и профессиональными качествами. Эти убеждения являются ведущей движущей силой, которая побуждает и придает направленность деятельности по саморазвитию. Убеждения в необходимости саморазвития являются мотивом, который характеризуется готовностью совершенствовать личность учителя. Ценностное отношение к процессу саморазвития и осознания его как смысла своей жизнедеятельности является следующей

составляющей мотивационно-смыслового компонента. Ценностное отношение учителя к процессу саморазвития характеризуется устойчивой и осознанной позицией к самосовершенствованию, которая расценивается как важная составляющая профессионального становления. Кроме того, учитель должен стремиться к тому, чтобы процесс его самосовершенствования протекал непрерывно, так как процесс саморазвития является самостоятельной, ценностно-ориентированной деятельностью по непрерывному самоизменению.

Заключительным компонентом структуры саморазвития учителя является деятельностный. Содержание данного компонента включает в себя способность к постановке целей и задач по саморазвитию, планирование определенной деятельности по самосовершенствованию. Указанные способности представляют собой особую значимость, так как через постановку целей учитель может четко представлять то, что ему необходимо достичь. Правильно поставленные задачи определяют путь достижения целей. Способность учителя к постановке целей и задач по своему самосовершенствованию является важным условием реализации его деятельности по саморазвитию, так как именно способность правильно поставить цели и определить задачи по саморазвитию выступают как начальный этап деятельностного компонента. Еще одной составляющей деятельностного компонента является способность учителя к активным действиям по своему самосовершенствованию. Саморазвитие является целенаправленным процессом активного, последовательного самоизменения личности, которое влечет за собой новое качественное состояние личности и ее деятельности. Без активных действий, направленных на самосовершенствование своей личности, саморазвитие невозможно. Завершающим элементом деятельностного компонента является способность к корректировке процесса саморазвития. Сущность данного этапа заключается в сопоставлении желаемого результата с действительным, что является дополнительным стимулом и возможностью исправить то, что не получилось реализовать.

Подводя итоги, следует отметить, что готовность учителя к саморазвитию является сложным процессом, который представляет собой переход в новое качественное состояние личности и его профессиональной деятельности. Ранее описанные компоненты,

когнитивный и мотивационно-смысловой, обеспечивают готовность к саморазвитию через деятельный компонент, а именно

происходит практическое осуществление когнитивного и мотивационно-смыслового компонентов.

Литература:

1. Арон И.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению Вестник КГУ им. Некрасова. – 2010. - №1. - С. 233-237.

2. Блинова В.Л. Особенности жизнестойкости и копинг-поведение личности при разных типах готовности к саморазвитию ВЕСТНИК ТГГПУ. - 2011. - №4 (26). - С. 378-383.

3. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. М., Наука, 1997. – 465 с.

4. Дергач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. – М.: НПО МОДЭК, 2006. – 496 с.

5. Кант И. Собрание сочинений. – В 6 т., Т.4., ч.1. – М., 1994. – 613 с.

6. Каргина Е.М. «Формирование готовности субъектной основы образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды»: монография, М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Пензенский

гос. ун-т архитектуры и строительства» (ПГУАС) Пенза: ПГУАС, 2015. - 219 с.

7. Кессиди Ф.Х. Сократ. - СПб.: Алетейя, 2001. - 352 с.

8. Мещеркова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак; Москва; СПб; 2008. - 857 с.

9. Плотницкая М.Р., Фризен М.А., Шучковская Е.С. Психологическая готовность личности к саморазвитию: осмысление и исследование Вестник челябинского государственного педагогического университета. - № 9, - 2015. - С. 136-141.

10. Разуваев С.И. Профессионально-творческое саморазвитие педагога в условиях инновационной деятельности учреждения начального профессионального образования: диссертация канд. Пед наук. Москва, 2010. – 154 с.

11. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. СПб.: Тип. «Труд и польза», 1906. – 228 с.

Сведения об авторе:

Сюнина Анастасия Сергеевна (г. Казань, Россия), аспирант Казанского (Приволжского) Федерального Университета, e-mail: sunina_nastya@mail.ru

Data about the author:

A. Syunina (Kazan, Russia), post-graduate student of Kazan (Volgaa Region) Federal University, e-mail: sunina_nastya@mail.ru



УДК 378

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ю.В. Саламатина

Аннотация. В статье описаны методологические подходы, необходимые при разработке концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, которыми являются: системно-синергетический, личностно-герменевтический и конструктивно-деятельностный. Такое объединение подходов позволяет учесть как конкретно-научный, так и философский аспект исследования. В представленном исследовании каждый подход выполняет определенные функции при разработке концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей.

Ключевые слова: эмпатийная культура будущих учителей, системно-синергетический подход, личностно-герменевтический подход, конструктивно-деятельностный подход.

METHODOLOGICAL APPROACHES OF THE DEVELOPING CONCEPT OF FORMING THE EMPATHIC CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Y. Salamatina

Abstract. The article describes the theoretical and methodological foundations which necessary for the development of the concept of the empathic culture formation of future teachers, they are: systemic-synergistic, personal-hermeneutic and constructive-activity approaches. Also, combining approaches allows to take into account both the specific scientific and the whole philosophical aspect of the research. In this study, each approach performs a certain function in developing the concept of forming the empathic culture of future teachers.

Keywords: empathic culture of future teachers, system-synergetic approach, personal-hermeneutic approach, constructive-activity approach.

Анализ состояния проблемы формирования эмпатийной культуры будущих учителей показал, что в современных условиях эффективное осуществление данного процесса требует разработки педагогической концепции, которая всесторонне раскрывает его сущность, содержание, особенности, технологию.

Исходя из структуры концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, которая включает теоретико-методологическое наполнение, ядро, ценностно-целевой и содержательно-смысловой компоненты, в качестве методологической базы исследования были выделены системно-синергетический, личностно-герменевтический и конструктивно-деятельностный подходы. По мнению многих исследователей [13], совокупность методологических подходов позволяет решить ряд проблем: а) упорядочить терминологическое пространство науки; б) определить новые особенности и свойства изучаемого объекта или явления, в нашем случае, это формирование эмпатийной культуры будущих учителей и др. При рассмотрении выделенных подходов применительно к данному исследованию следует придерживаться следующей структуры изложения:

- определение самого подхода;
- цель применения подхода;

- основные положения подхода с точки зрения на исследуемую проблему;
- результат применения выбранного подхода.

Обоснованием комплексной разработки выделенных подходов при формировании эмпатийной культуры будущих учителей является следующее:

Системно-синергетический подход выступает общенаучной основой исследования; он позволяет определить состав компонентов формирования эмпатийной культуры будущих учителей, а также выявить закономерности процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей как самоорганизующейся системы и раскрыть особенности межсистемного взаимодействия.

Исходя из проанализированных исследований [12, 13 и др.], под системным подходом следует понимать направление методологии научного познания и практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [13].

Анализируя сущность понятия «синергетика», синергетический подход [7, с.34] представляет собой «методологическое направление исследования, при котором педагогические объекты рассматриваются как

открытые, сложные, самоорганизующиеся системы.

Таким образом, системно-синергетический подход применительно к данному исследованию представляет собой методологическое направление, в основе которого лежит рассмотрение процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей как открытой самоорганизующейся системы, развитие которой осуществляется на основе постоянного и активного взаимодействия с внешней средой.

Целью применения данного подхода по отношению к проблеме исследования является изучение процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей как открытой системы, подсистемой которой является личность будущих учителей, ее формирование.

Данный подход также позволяет более точно охарактеризовать процесс формирования эмпатийной культуры будущих учителей в структурно-функциональном аспекте.

Результатом применения системно-синергетического подхода является построение структурно-функциональной модели процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей, обеспечение проектирования индивидуального пути формирования данной культуры; а также данный подход позволит разработать и исследовать открытую самоорганизующуюся систему процесса формирования эмпатийной культуры будущих учителей как часть содержательно-смыслового наполнения концепции.

Личностно-герменевтический подход в данном исследовании интегрирует базовые основы личностного и герменевтического подходов и определяет совокупность методологических принципов профессиональной подготовки будущих учителей с позиции формирования их личностных ценностей.

Герменевтический подход включает в себя общенаучную теорию и практику понимания и интерпретации богатейшего эмоционально-духовного опыта личности. В центре герменевтического подхода находится проблема понимания, основанная на постижении реальности через рефлексивное осмысление и затрагивающая интересы всех участников образовательного процесса [6].

Герменевтический подход помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений и, в результате, демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли,

способность принимать нестандартные решения. Понимание при этом высший уровень познавательного процесса и оно возможно лишь при условии владения будущими учителями эмпатийной культуры, в основе которой лежит эмпатия и рефлексия – связка между имеющимся и ожидаемым опытом [4, с.156].

Интерпретация идей герменевтического подхода позволяет расширить содержание и структуру эмпатийной культуры будущих учителей, определить индивидуальные образовательные пути и способы оптимизации процесса формирования данного личностного качества.

Основу *личностного* подхода образуют категории «личность» и «индивидуальность»; признание уникальности обучающихся; применение таких методов и технологий сотрудничества, при которых максимально учитываются потребности каждого, создаются условия развития Я-концепции, стимулируется саморазвитие [1, 3].

Интерпретация идей личностно-герменевтического подхода дает возможность в представленном исследовании создать культурно-насыщенную диалогическую систему ценностей относительно личности будущего учителя при формировании эмпатийной культуры; реализовать ценностные аспекты у будущих учителей; построить индивидуально образовательную траекторию для усвоения компонентов эмпатийной культуры.

Результатом применения личностно-герменевтического подхода является изменение личности будущих учителей посредством воспитания у них ценностных аспектов эмпатийной культуры. Как методологический инструмент данный подход дает возможность исследовать влияние эмоционально-духовного опыта и ценностных ориентаций в контексте личностного роста и саморазвития будущих учителей. Как методологическое условие личностно-герменевтический подход позволяет разработать технологию концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей.

Конструктивно-деятельностный подход является в исследовании практико-ориентированной тактикой и предполагает выполнение практических аспектов решения проблемы формирования эмпатийной культуры будущих учителей на основании совокупности научного опыта.

При изучении проблемы формирования эмпатийной культуры будущих учителей следует совместить идеи конструктивного и деятельностного подходов. Деятельностный

подход позволяет организовать целенаправленную деятельность будущих учителей в процессе взаимодействия и сотрудничества с субъектами образовательного процесса в совместном решении педагогических задач. Но целью данного исследования является не просто реализация педагогической деятельности, а конструктивного взаимодействия как основы конструирования будущими учителями эмпатийного поведения, позволяющего конструктивно реализовать формирование основных компонентов эмпатийной культуры.

Конструктивный подход, по мнению Н.П. Шаталовой, определяет «отношение личности к реальности и деятельности в ней, при котором она, познавая эту реальность, делает попытку изменить ее так, чтобы она стала полезной для личности» [11].

Следовательно, конструктивная деятельность включает продуктивное общение будущих учителей с остальными субъектами образовательного процесса, в результате которого компоненты эмпатийной культуры осваиваются наиболее продуктивно.

Под конструктивно-деятельностным подходом в представленном исследовании следует понимать методологическое направление, в основе которого лежат продуктивная деятельность и конструктивное взаимодействие будущего учителя с другими субъектами образовательного процесса, в результате которых, будущие учителя могут построить и реализовать конструкты среды с учетом применения полученных знаний об эмпатийной культуре.

Целью применения конструктивно-деятельностного подхода является выявление конструктивной сущности эмпатийной культуры посредством взаимодействия и общения будущих учителей с другими субъектами

образовательного процесса. Данный подход позволяет охарактеризовать свойства ожидаемого результата - формирования эмпатийной культуры.

Подводя итог теоретико-методологическим основаниям концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей, можно сделать вывод, что совокупность подходов: системно-синергетического как научной основы разработки структурно-функциональной модели изучаемого явления; личностно-герменевтического подхода как методологического условия разработки технологии формирования эмпатийной культуры будущих учителей и исследовать влияние эмоционально-духовного опыта и ценностных ориентаций личности будущего учителя; конструктивно-деятельностный подход является практико-ориентированной тактикой исследования и дает возможность проектировать практику формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом реализации конструктивного общения и взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса посредством применения эмпатийных знаний и умений.

Концепция формирования эмпатийной культуры будущих учителей всесторонне раскрывает сущность данного процесса, содержание, особенности, а также технологию взаимодействия с ним в условиях современного высшего образования.

Также нельзя забывать, что основными источниками создания концепции формирования эмпатийной культуры будущих учителей являются социальный заказ, объективные потребности личности в саморазвитии, повышающиеся требования общества к проявлению учителями толерантности, эмпатии по отношению к учащимся.

Литература:

1. Мид Д., Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2002.
2. Пригожин И.Р. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И.Р. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Знание, 1986. – 432с.
3. Саламатина Ю.В. Формирование эмпатийной культуры будущих учителей: [монография] / Ю.В. Саламатина. - Екатеринбург: Урал. Гос. Экон. Ун-та, 2016. – 127с.
4. Селиванова Н.Л. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / Н.Л. Селивановой - М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.
5. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология [Электронный ресурс] / В.В. Сериков. - Режим доступа: <http://lib21.petsu.ru/journal/article.php?id=1943>
6. Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход / М.И. Ситникова, И.Ф. Исаев. – Белгород, М., 1999. – 224 с.
7. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Magister. – 1997. – С. 32-41.
8. Уварина Н.В. Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе: [монография] / Н.В. Уварина.- Челябинск: Взгляд, 2007. - 296с.
9. Харланова Е.М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования: дис. ...д-

ра пед. наук: 13.00.08 / Елена Михайловна Харланова. – Челябинск, 2015. – 435 с.

10. Царев С.А. Становление готовности студента к конструктивному взаимодействию: практико-ориентированная монография / С.А. Царев. – Sterlitamak: Sterlit.gos.ped.akademiya im. Z. Biishevoy, 2010. – 170 с.

11. Шаталова Н.П. Конструктивный подход в

педагогике как ведущий принцип науки // Педагог.журнал. - 2016. - № 1. - С. 62-70.

12. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

13. Яковлев Е.В.. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Сведения об авторе:

Саламатина Юлия Валерьевна (г. Екатеринбург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры Уральского государственного экономического университета, e-mail: kpn0886@mail.ru

Data about the author:

Y. Salamatina (Ekaterinburg, Russia), candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the Department of the Ural State University of Economics, e-mail: kpn0886@mail.ru



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

О.С. Подлесская, О.Н. Шкитыр, Г.А. Гуторова, С.А. Дайнеко

Аннотация. Коммуникативные умения важны как для социальной реализации личности, так и для психологического удовлетворения. В данной статье рассматриваются проблемы общения и взаимодействия педагога с учениками. Выявлены и обоснованы на основе теоретических и практических исследований комплексы психолого-педагогических условий, необходимых для формирования коммуникативных умений будущих учителей. Проведённый эксперимент показал, что, студенты в первую очередь ценят высокий уровень знаний и умений по профилирующему предмету, что ведёт в первое время работы в школе к конфликтным ситуациям с учениками, непониманию, авторитарному стилю преподавания.

Ключевые слова: коммуникативные умения, профессионально-педагогические умения.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN FUTURE TEACHERS AT THE UNIVERSITY

O. Podlaskaya, O. Shkityr, G. Gutorova, S. Daineko

Abstract. Communication skills are both for the social realization of the individual and for psychological satisfaction. This article discusses the problems of communication and interaction of pedagogics with it. Identified and substantiated on the basis of theoretical and practical research complexes of psychological and pedagogical conditions necessary for the formation of communicative EM future teachers. Proved the experiment showed that, the students are primarily of interest high level of knowledge and intelligence for majors that leads into the first while working in the school to conflict with e, misunderstanding, authoritarian style prepaid.

Keywords: communicative skills, professional and pedagogical skills.

В настоящее время изменяющихся социально экономических условий необходима личность педагога, направленная на взаимодействие с учеником. Умение общаться позволяет специалистам взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретировать получаемую информацию и правильно ее передавать. Студентам необходимо научиться слушать собеседника, высказывать и аргументировать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению. Коммуникативные умения важны как для социальной реализации личности, так и для психологического удовлетворения.

В результате анализа психолого-педагогической литературы и состояния подготовки будущих учителей было выявлено что, многие студенты и начинающие преподаватели понимают общение как одностороннее сообщение ученикам определённых знаний, умений и навыков (монологическое общение), не создавая условий для диалогического общения. Исследования, проведённые рядом педагогов, которые указывают на типичные ошибки педагогической техники начинающего учителя, в том числе и ошибки в коммуникации. Начинающие педагоги не могут душевно побеседовать с учениками,

родителями, сдерживать или, наоборот, проявить гнев, подавить неуверенность. Вследствие этого у педагога нет возможности изучить индивидуальные и личностные особенности учеников, получить информацию о ценностных ориентациях и межличностных отношениях своих воспитанников.

Теоретические положения, рассмотренные выше, нашли отражение в ходе проведения эксперимента и в результатах исследования по формированию коммуникативных умений будущих учителей.

Цель экспериментального исследования – выявить и обосновать на основе теоретических и практических исследований комплекс психолого-педагогических условий, необходимых для формирования коммуникативных умений будущих учителей, то есть проверить гипотезу нашего исследования.

Задача экспериментальной части нашего исследования заключается в проверке вышеуказанного положения экспериментальным путем. Решение поставленной задачи предполагается с помощью различных методов исследования, которые обеспечивают точность и объективность полученных результатов; соответствуют специфике объекта изучения.

В исследовании применялся следующий комплекс методов, обеспечивающих всестороннее изучение исследуемого явления:

- педагогическое наблюдение;
- социологические исследования (опрос, анкетирование, тестирование);
- анализ опыта работы общеузовских кафедр;
- метод экспертных оценок;
- формирующий эксперимент;
- метод математической статистики (среднее арифметическое, дисперсия, коэффициент вариации, уровень значимости, критерий Стьюдента).

Эти методы позволяют изучить особенности сформированности уровня коммуникативных умений будущих учителей.

Констатирующий этап экспериментального исследования был проведён со студентами контрольной и экспериментальной групп. В эксперименте участвовали студенты естественно-географического и исторического факультетов. Контрольную группу составляли студенты исторического факультета (110 человек), а экспериментальную группу составляли студенты естественно-географического факультета (115 человек).

В результате анализа психолого-педагогической литературы было выяснено, что выпускники педагогических вузов и начинающие учителя в недостаточной мере владеют коммуникативными умениями, поэтому было решено определить какое место коммуникативные умения занимают среди других профессионально важных качеств учителя. С этой целью была предложена анкета из 10 профессионально важных качеств учителя, которые мы считаем одними из наиболее важных.

Анкета была предложена студентам 3 курса (186 человек), студентам 1 курса (174 человека), преподавателям (36 человек). Анкетированным была предоставлена возможность проранжировать (т.е. расставить данные качества по убыванию, ставя на высшие места наиболее важные) эти профессионально важные качества учителя:

1. Знание своего предмета.
2. Широкий кругозор.
3. Организаторские умения.
4. Интерес и стремление к новейшим исследованиям.
5. Владение методикой преподавания предмета.
6. Коммуникативные умения.

7. Самосовершенствование и самовоспитание.

8. Самоанализ и самоконтроль.

9. Умение рационально организовывать работу.

10. Любовь к детям.

Центральную тенденцию выборки позволяет оценить такая статистическая характеристика, как среднее арифметическое значение.

Среднее арифметическое значение \bar{X} для неупорядоченного ряда измерений вычисляют по формуле [3]:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Используя данную формулу, мы рассчитали среднее арифметическое значение для такого профессионально-важного качества, как коммуникативные умения.

При обработке анкет 3 курса мы получили следующие данные:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = 4,397 \approx 4,4$$

Данные, полученные при обработке анкет 1 курса:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = 4,597 \approx 4,6$$

Данные, полученные при обработке анкет преподавателей:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = 6,583 \approx 6,6$$

Обработав, таким образом все полученные результаты, по всем профессионально-важным качествам, была составлена таблица среднего арифметического значения (табл.1).

Из таблицы 1 видно, что студенты 1,3 курсов и преподаватели на первое место ставят такое профессионально важное качество учителя, как знание своего предмета. Немного отстают такие профессионально важные качества учителя, как: владение методикой преподавания предмета (1 курс – 3,6 места; 3 курс – 4,5 места; преподаватели – 5,6 места). Последнее место у студентов 1 курса и 3 курсов и у преподавателей занимает такое профессионально важное качество, как самоанализ и самоконтроль.

Приведем сумму всех значений $\sum X_i$ по каждому профессионально важному умению учителя (табл.2).

Таблица 1. - Среднее арифметическое значение по 10 профессионально-важным качествам в работе учителя*

Профессионально важные качества	Студенты 3 курса	Студенты 1 курса	Преподаватели
1	8,4	8,7	7,3
2	5,1	6,9	6,1
3	5,1	5,5	6,4
4	4,3	6,2	4,2
5	7,2	7,5	7,1
6	4,4	4,6	6,6
7	4,0	5,9	5,8
8	3,1	3,3	4,1
9	4,8	4,6	4,9
10	7,8	5,4	6,9

*Данные, полученные при X_i , принимающем значение от 1 до n.

Таблица 2. - Сумма всех значений X_i

Профессионально-важные качества	Студенты 3 курса	Студенты 1 курса	Преподаватели
1	1562	1513	262
2	948	1200	219
3	950	957	230
4	799	1078	151
5	1339	1305	255
6	818	800	237
7	744	1026	208
8	576	574	147
9	892	800	176
10	1450	939	248

Полученным данным дадим порядковые номера, совпадающие с местом, на которое поставили данное профессионально-важное качество студенты или преподаватели, то есть другими словами проведем ранжирование профессионально важных качеств в работе учителя (см. табл.3).

В результате обработки полученных данных было выявлено, что студенты 3 курса коммуникативные умения расположили на 7

месте, студенты 1 курса - на 8, а преподаватели - на 4 месте. Студенты и преподаватели на первые места ставят такие профессионально-важные качества, как знание своего предмета; владение методикой преподавания своего предмета. А такие качества, как: любовь к детям и коммуникативные умения, студенты 1 курса поставили на одно из последних мест, т.к. не считают эти профессиональные качества ведущими в работе учителя.

Таблица 3. - Распределение профессионально-важных качеств по местам

Профессионально важные качества	Студенты 3 курса	Студенты 1 курса	Преподаватели
1	1	1	1
2	4	3	6
3	4	6	5
4	8	4	9
5	3	2	2
6	7	8	4
7	9	5	7
8	10	10	10
9	6	8	8
10	2	7	3

После проведенного эксперимента, мы можем сделать вывод, что студенты 1 и 3 курсов поставили коммуникативные умения на 8 и 7 места. По нашему мнению, это произошло из-за того, что у студентов 1 и 3 курсов не было (или была в небольшом количестве) практики проведения занятий, и, следовательно, студенты не смогли в достаточной мере оценить важность и значение коммуникативных умений для успешного учебно-воспитательного процесса. Неудивительно, что студенты на первое место поставили такое профессионально-важное качество, как знание своего предмета. У преподавателей, в следствии их опытности (проведении большого количества учебных занятий), коммуникативные умения занимают 4 место среди других профессионально-важных качеств в работе учителя [4].

Из приведённого выше материала можно сделать вывод, что недостаточная сформированность коммуникативных умений у студентов, особенно первого курса, свидетельствует о том, что необходимо с первых дней учёбы в вузе формировать и развивать у будущего учителя коммуникативные умения [4].

В результате проведенного эксперимента выяснилось, что, студенты в первую очередь ценят высокий уровень знаний и умений по профилирующему предмету, что ведёт в первое

время работы в школе к конфликтным ситуациям с учениками, непониманию, авторитарному стилю преподавания. Этот факт поставил нас перед необходимостью в дальнейшем уделить большое внимание формированию коммуникативных умений.

Подводя итог, можно сделать предположение, что коммуникативные умения желательно развивать и формировать с началом обучения в университете.

Анализируя данную информацию, можно предположить, что:

– в практике работы преподавателей физического воспитания педагогических вузов, мало уделяется внимания формированию у студентов коммуникативных умений, несмотря на большие потенциальные возможности этой учебной дисциплины по развитию данных профессиональных качеств будущих учителей;

– недостаточная сформированность коммуникативных умений у студентов, особенно первого курса, свидетельствует о том, что необходимо с первых дней учёбы в вузе формировать и развивать у будущего учителя коммуникативные умения;

– применяемые методы диагностики необходимо использовать комплексно, что позволяет точно и объективно оценивать полученные результаты.

Литература:

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Педагогика, 1987. - С. 137.
2. Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения / Учителю о педагогической технике // Под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. - С. 14-62.
3. Кузьмина Н.В. Методы систематического педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. - 172 с.
4. Подлесская О.С. Формирование коммуникативных умений будущих учителей в учебной деятельности: Дис. кандидата пед. наук. Брянск: 2006. - 150 с.

5. Понутриева В.П. Коммуникативные умения учителя как условие активизации познавательной деятельности учащихся: Дис. кандидата пед. наук. – Брянск, 1997. - 206с.
6. Столяров В.И. Спартанские игры школьников/Физическая культура в школе, 1997. - № 2, - С. 57-63.
7. Теория и методика физического воспитания / Под ред. Б.А. Ашмарина // – М.: Просвещение, 1979. - С. 36.
8. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 208 с.

Сведения об авторах:

Подлесская Оксана Сергеевна (г. Брянск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, e-mail: kak-tuz33@yandex.ru

Шкитырь Оксана Николаевна (г. Брянск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, e-mail: kfviomz@mail.ru

Гуторова Галина Анатольевна (г. Брянск, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, e-mail: gacherepok@yandex.ru

Дайнеко Сергей Анатольевич (г. Брянск, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, e-mail: daineiko.serg@yandex.ru

Data about the authors:

O. Podlaskaya (Bryansk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Physical Education and Fundamentals of Medical Knowledge, e-mail: kak-tuz33@yandex.ru

O. Shkityr (Bryansk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Physical Education and Fundamentals of Medical Knowledge, e-mail: kfviomz@mail.ru

G. Gutorova (Bryansk, Russia), senior lecturer of the Department of Physical Education and Fundamentals of Medical Knowledge, e-mail: gacherepok@yandex.ru

S. Daineko (Bryansk, Russia), senior lecturer of the Department of Physical Education and Fundamentals of Medical Knowledge, e-mail: daineko.serg@yandex.ru



Дошкольная педагогика

УДК 373.2

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н.А. Андреева

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем – здоровьесбережение подрастающего поколения. Автором описывается модель педагогического сопровождения процесса здоровьесбережения дошкольников, особое значение в котором имеет семья. Обоснован «субъектный подход» к семье как одному из участников образовательного процесса. Рассматривается понятие «педагогическое сопровождение» в интерпретации различных авторов. Педагогическое сопровождение процесса здоровьесбережения у дошкольников, по мнению автора, представляет собой планомерное, последовательное и целенаправленное сотрудничество, включающее опережающее обучение педагогов, дифференцированное взаимодействие с родителями и активное взаимодействие с детьми в данном направлении. Исследование проводилось в рамках гранта «Педагогическое сопровождение семьи как субъекта системы дошкольного образования» договор №27М от 22.01.2018.

Ключевые слова: здоровьесбережение, педагогическое сопровождение семьи, взаимодействие, опережающая подготовка, педагогическая рефлексия.

PEDAGOGICAL SUPPORT TO CHILDREN'S HEALTH CARE PROCESS AT PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

N. Andreeva

Abstract. One of burning issues is considered in the article, and that is health care of growing generation. The author depicts a model of pedagogical support to preschool children's health care process in which family matters a lot. "Subjective approach" to family as one of educational process participants is substantiated in the work. It also provides consideration of the definitions of "pedagogical support" suggested by different authors. From the author's perspective, pedagogical support to preschool children's health care process represents a systematic, subsequent, purposeful interaction including advanced training for teachers, differentiated collaboration with parents and active interaction with children in this area.

Keywords: health care, pedagogical support to family, interaction, advanced training, pedagogical reflection.

В настоящее время в нашей стране сложилась такая демографическая ситуация, когда каждое последующее поколение по своей численности меньше предыдущего, т.е. естественная убыль населения России в некоторых регионах выше, чем рождаемость. Такая ситуация опасна для любой страны, а для России с ее огромными территориями и малой заселенностью отдельных регионов – вдвойне, поэтому проблема здоровьесбережения населения переходит в разряд национальных проблем. Особенно значимой становится проблема сохранения и укрепления здоровья детей.

Решающим в формировании основ физического и психического здоровья становится именно дошкольный возраст. До семи лет происходит активное развитие внутренних органов и функциональных систем организма, формируются привычки, характер, и

от того что будет заложено в этот период, зависит будущее формирующегося человека.

Проблема детского здоровья интересовала педагогов всегда, интерес к ней не случайно повышен и сегодня. В современных реалиях встает вопрос о разработке эффективных здоровьесберегающих технологий, позволяющих не только сохранить здоровье подрастающего поколения, но и приумножить его.

Одновременно с использованием инновационных технологий важнейшим фактором воздействия на личность ребенка является атмосфера родственных эмоциональных связей. Родительская любовь обеспечивает детям эмоциональную защиту и психологический комфорт, дает жизненную опору, а любовь и беспредельное доверие ребенка к родителям делают его особо восприимчивым к их воздействию. Следует отметить, что Федеральный закон «Об

образовании в РФ» в последней редакции уточняет, что родители (законные представители) имеют право на получение методической, психолого-педагогической, консультативной и других видов помощи в дошкольных образовательных организациях [1].

Специальные психолого-педагогические и социологические исследования (А.И. Захаров, Ю.П. Литвинене, А.Н. Демидова, В.Я. Титаренко, О.Л. Зверева, Е.П. Арнаутова и др.) показали, что семья остро нуждается в помощи специалистов на всех этапах дошкольного детства. Очевидно, что семья и дошкольная образовательная организация, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного развития ребенка-дошкольника.

Социально-исторический опыт, опыт эмоциональных взаимоотношений между людьми в полной мере сможет передать только семья, именно поэтому семья является одним из важных институтов воспитания и социализации ребенка. Как показывает практика, и подтверждают педагогические исследования, родители признают приоритет дошкольного учреждения в решении воспитательно-образовательных задач, но не считают нужным участвовать в педагогическом процессе. Педагоги, в свою очередь, недооценивают роль семьи и не стремятся объединить с родителями усилия для развития и воспитания детей, поэтому не налаживают надлежащим образом обратную связь, не используют в полной мере влияние семьи на воспитание ребенка. Следовательно, объективные социальные условия создают необходимость самостоятельного педагогического исследования эффективных путей и условий формирования основ здорового образа жизни у детей в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи [2].

Следует отметить наличие имеющихся противоречий в потребности общества, заинтересованного в воспитании здоровой личности и резким ухудшением состояния здоровья подрастающего поколения, а также в потребности в эффективных здоровьесберегающих технологиях в процессе взаимодействия ДОО и семьи и их явным недостатком.

В соответствии с этим, корректируется и позиция дошкольной образовательной организации по отношению к семье. Становится очевидной важность дальнейшего совершенствования содержания, форм и методов сотрудничества ДОО и семьи для всестороннего развития ребенка.

Если в предыдущие годы (80-90-е годы XX века) речь шла о так называемой «работе с семьей», а сама семья рассматривалась как объект, то сегодня мы говорим о взаимодействии дошкольного учреждения и семей воспитанников, об организации педагогического сопровождения, а это – совершенно другой субъектный подход к семье и в данном случае семья становится активным участником образовательного процесса. В изменившихся условиях происходят следующие трансформации: в процессе «работы с родителями» и так называемого «объектного подхода» к семье осуществлялось непосредственное воздействие на родителя, а взаимодействие, педагогическая поддержка семьи и, соответственно, субъектный подход предусматривает партнерские отношения участников образовательного процесса; если в первом случае воспитатель поучает, воспитывает родителя, а родитель вынужден слушать и слушаться, то отношение к семье как субъекту меняет ориентацию педагога на партнерские, равноправные отношения по отношению к родителям; если в первом случае – противостояние, то во втором случае – сотрудничество; кроме этого, модель «семья – объект» совершенно не предусматривала рефлексию родителя, в отличие от модели «семья – субъект образовательного процесса», которая предполагает обучение педагогической рефлексии как родителя, так и самого педагога.

Понятие «педагогическое сопровождение» рассматривается в научной литературе с разных позиций. Исследователи Л.Н. Бережнова и В.И. Богословский считают, что это специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъекта к взаимодействию, направленный на разрешение проблемных ситуаций. Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына под педагогическим сопровождением понимают деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом оптимального решения проблем жизненного выбора.

Л.В. Темнова, Э.М. Александровская, Н.Г. Осухова и др. под педагогическим сопровождением подразумевают целостный, непрерывный процесс изучения, анализа, развития и коррекции познавательных, мотивационных, эмоционально-волевых процессов и самой личности, попадающей в поле деятельности субъектов сопровождения [4].

В исследованиях Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченковой, педагогическое сопровождение рассматривается как форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для

личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора [5].

О.А. Власова предложила определение валеолого-педагогического сопровождения как педагогической деятельности, в которую включены все участники образовательного процесса, осуществляющие системы взаимосвязанных мероприятий, по повышению компетенции педагогов, учащихся и их родителей в области сохранения здоровья [3].

Целью педагогического сопровождения родителей в дошкольной образовательной организации является не передача им научных психолого-педагогических знаний, не их обучение, а формирование педагогической компетенции и педагогической рефлексии, а также коррекция их педагогической позиции (при необходимости), позволяющая лучше понять своего ребенка, строить с ним правильное общение и совместную деятельность.

Причины, от которых зависит проявление здоровья, выявлены В.В. Колбановым, это задатки, передающиеся от родителей на генетическом уровне, отношение человека к собственному здоровью на протяжении всей сознательной жизни и внешние условия (экология, социальное положение и т.д.).

Концептуальной основой нашей педагогической модели педагогического сопровождения семьи является воспитание не только физически крепкого ребёнка, но и цельной личности с устойчивой нервной системой, готовой к успешной бытовой, трудовой и социальной адаптации к реальным условиям жизни, к интеграции в обществе.

Для этого необходимо решение следующих задач:

- создание такой предметно-пространственной развивающей среды, которая предусматривает самореализацию и физическое развитие ребенка;
- оказание помощи ребёнку в накоплении необходимого опыта и знаний по укреплению физического и психического здоровья;
- формирование здорового организма ребенка через обеспечение активной деятельности;
- организацию педагогического сопровождения семьи, совместного взаимодействия всего педагогического коллектива и родителей в физическом развитии и закаливании ребенка;
- формирование навыков саморегуляции поведения дошкольника, направленных на

осознанное сохранение и укрепление своего здоровья.

Педагогическое сопровождение процесса здоровьесбережения в дошкольной образовательной организации представляет собой планомерное, последовательное и целенаправленное взаимодействие, включающее опережающее обучение педагогов, дифференцированное взаимодействие с семьями воспитанников в данном направлении и активное внедрение здоровьесберегающих технологий в практику работы с детьми.

Педагогическое сопровождение педагогов предполагает создание условий для перестройки их мышления, пополнения теоретических знаний по анатомии, психологии, теории и методике физического воспитания, овладение оздоровительными технологиями в области физического воспитания, приобретение практических навыков собственного здоровьесбережения.

Педагогическое сопровождение семей воспитанников включает изучение семьи, проведение теоретико-практических семинаров по вопросам оздоровления (закаливание, двигательная активность, питание, релаксация, дыхательные системы и т.д.), организацию практических занятий, семейных спортивных соревнований типа «Папа, мама, я – спортивная семья», дней открытых дверей, педагогических тренингов, трансляцию успешного опыта родителей по оздоровлению своих детей.

Взаимодействие со старшими дошкольниками по здоровьесбережению направлено на формирование элементарных представлений об организме человека (о строении собственного тела), осознание самоценности своей и ценности жизни другого человека, формирование потребности в физическом и нравственном самосовершенствовании, в здоровом образе жизни, на привитие навыков профилактики и гигиены, умение предвидеть возможные опасные для жизни последствия своих поступков, формирование оптимистического миро- и самоощущения.

Предложенное нами педагогическое сопровождение предполагало ряд обязательных компонентов, успешная реализация которых позволила добиться положительной динамики. Прежде чем осуществлять взаимодействие с детьми и педагогическое сопровождение родителей по организации здоровьесбережения, необходимо было осуществить опережающую подготовку педагогов в данном направлении. С этой целью была разработана специальная программа подготовки педагогов, которая

предусматривала цикл теоретических и практических занятий, расширяла не только знания педагогов в данном направлении, но и позволила приобрести ряд практических навыков (обучение элементарным приемам самомассажа и биологически активных точек, правильному дыханию, обучение элементарным приемам оказания неотложной помощи, основам безопасности жизнедеятельности и т.д.).

Начиная взаимодействие воспитателей с семьями воспитанников, следовало тщательно изучить партнеров по общению. Программа изучения семьи позволила сделать это в полной мере. Все семьи, принимающие участие в исследовании, были проанализированы по следующим параметрам: по составу, по количеству детей, по уровню образования родителей, по преобладающему стилю общения, по наличию или отсутствию принципов семейного воспитания, по преобладающему фону семейной жизни, по степени благополучия семьи, по возрасту родителей, по социальному положению членов семьи, по наличию или отсутствию педагогической системы в семейном воспитании, по преимущественному участию родителей в процессе воспитания детей и др.

Анализ результатов позволил выделить разные категории семей, в соответствии с которыми, были определены и изучены запросы родителей. Непосредственная работа осуществлялась с учетом дифференцированного подхода к семьям, имеющим различные запросы: для родителей, дети которых недавно поступили в дошкольное учреждение, первостепенными являлись вопросы здоровьесбережения в период адаптации детей к ДОО. Для родителей часто болеющих детей были актуальны встречи с медицинскими работниками и консультации по вопросам оздоровления и закаливания детей. Родителей будущих первоклассников интересовали вопросы не только подготовки детей дошкольного возраста к школе, обучение чтению и грамоте, но и сохранение здоровья детей в этот сложный для них период и т.д.

В процессе организации педагогического сопровождения семьи для нас важно было не только дать новые знания, научить практическим навыкам, но и организовать обратную связь с родителями и педагогами. Этому в большей мере способствовали интерактивные формы, позволяющие организовать открытый диалог между родителем и педагогом или родителем и специалистом.

Особый интерес вызвала такая форма педагогического сопровождения семьи как педагогический тренинг, который позволял в

спокойной и непринужденной форме дискутировать, обсуждая вопросы здоровьесбережения детей: Что такое – здоровый образ жизни? Каковы составляющие здорового образа жизни? Придерживаетесь ли вы в своей семье здорового образа жизни? Почему? Как можно повысить сопротивляемость организма различным инфекциям? Есть ли в вашей семье особые «секреты здоровья»? и др.

Ценность такой дискуссии в том, что никто не навязывает свою точку зрения, однако возможность высказаться самому и услышать другого есть у каждого. Кроме того, родителям предлагаются конкретные педагогические ситуации или задачи, решая которые, они не только ищут педагогически правильное решение, но и аргументируют свою позицию, отстаивают свою точку зрения, доказывая право на ее существование.

Важная составляющая любого педагогического тренинга – практическая часть. Она предполагала обучение конкретным практическим навыкам, игровым упражнениям и дидактическим играм родителей по здоровьесбережению. Завершается такая встреча педагогической рефлексией своей собственной позиции по предложенной проблеме, а иногда родитель корректирует ее.

Большое значение в здоровьесбережении дошкольников имеет та предметно-пространственная развивающая среда, которая окружает ребенка, ее созданию следует уделять особое внимание не только в дошкольной образовательной организации, но и дома, в семье. Среда, окружающая ребенка, должна стимулировать его к активным занятиям спортом, этому способствует наличие спортивных снарядов (шведские стенки, гимнастические скамейки, канаты, дуги для подлезания, батуты и т.д.) и спортивного оборудования (скакалки, мячи, гимнастические палки, обручи, лыжи, маты и т.д.).

В процессе исследования нами был разработан определенный алгоритм педагогического сопровождения процесса здоровьесбережения дошкольников. Алгоритм включал в себя пять последовательных составных частей.

Во вступительной части необходимо было заинтересовать ребенка, поставив его в ситуацию субъекта – «творца своего здоровья». На этом этапе важно предусмотреть игровую ситуацию, позволяющую мотивировать ребенка к здоровьесберегающей деятельности и создать положительный эмоциональный настрой.

Во второй – информационной части давались элементарные представления о

здоровом образе жизни, которые должны соответствовать определенным принципам (научность, доступность, конкретность, взаимозависимость прошлого, настоящего и будущего, использование наглядности и др.).

Третья часть – проблематизация, предусматривала стимулирование познавательной активности детей посредством создания проблемных ситуаций, опытно-экспериментальной деятельности, а также включала отработку навыков оказания первой медицинской помощи и навыков безопасной жизнедеятельности.

Четвертая часть – стимулирование, предполагала активное включение навыков здорового образа жизни в повседневную жизнь, формирование потребности в здоровом образе жизни через выработку привычки делать утреннюю гимнастику, чистить зубы, принимать витамины, выбирать здоровую пищу и т.д.

Заключительная часть включала совместную работу по отработке основ здорового образа жизни в дошкольном учреждении и семье. На этом этапе важно объединение усилий родителей и педагогов, их активная поддержка основ здорового образа жизни у детей в дошкольной образовательной организации и дома. Взрослые должны создавать условия для закрепления и дальнейшей автоматизации навыков здорового образа жизни у всех участников педагогического процесса.

Таким образом, педагогическое сопровождение процесса здоровьесбережения в дошкольной образовательной организации включает в себя опережающую подготовку воспитателей, сотрудничество с семьями воспитанников по вопросам здоровьесбережения и формирование представлений и навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» Статья 64. Дошкольное образование [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>
2. Андреева Н.А. Взаимодействие ДОО и семьи в формировании основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста: Автореферат дис. ... канд.пед.наук по специальности 13.00.07. Екатеринбург, 2005. – 24с.
3. Власова О.А. Валеолого-педагогическое

сопровождение учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Дисс. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. М., 2013. – 351 с.

4. Свинаярева О.В. Интерпретация понятия «Педагогическое сопровождение» в современной науке // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. № 12 (37). – Новосибирск: СибАК, 2014.

5. Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. - 2013. - № 10 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>

Сведения об авторе:

Андреева Наталья Александровна (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, Шадринский государственный педагогический университет, e-mail: andreeva9914@mail.ru

Data about the author:

N. Andreeva (Shadrinsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, e-mail: andreeva9914@mail.ru



ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

М.Г. Сергеева, Т.Е. Локтионова

Аннотация. В связи с концептуальными изменениями в образовании, становится актуальной проблема формирования комфортной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях. Современная образовательная среда дошкольной организации требует профессионального педагогического сопровождения и конструктивного взаимодействия, которое будет способствовать оптимизации эмоционального состояния, поиску эффективных путей общения детей и родителей, помощи им в самореализации. Немаловажное значение имеют также и внешние факторы: общая политика государства в области образования; ежегодный государственный мониторинг деятельности дошкольных образовательных организаций; повышение уровня заработной платы педагогов; развитие социальных структур и т.п. При этом современные педагоги имеют сложившуюся концепцию профессиональной педагогической деятельности; осознают свои ресурсы и ограничения, перспективы профессионального развития; обладают высоким уровнем рефлексивности.

Ключевые слова: педагогический дизайн; комфортная среда; педагогическая деятельность; педагогическое взаимодействие; изменения в образовании;

DESIGN A COMFORTABLE LEARNING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

M. Sergeeva, T. Loktionova

Abstract. In connection with the conceptual changes in education, becoming a topical issue of creating a comfortable learning environment in preschool educational organizations. Educational environment preschool requires a professional pedagogical support and constructive engagement, which will optimize the emotional state, the search for effective ways of communication between children and parents and helping them to self-realization.

Keywords: pedagogical design; comfortable environment; pedagogical activity; pedagogical interaction; changes in education.

Социально-экономические изменения в стране; реформирование системы образования в целом; появление всё большего количества детей из неблагополучных или неполных семей; увеличение занятости родителей; популярность гражданских браков без обязательств; тенденция к признанию материального благополучия в семье, доминирующая над психологическим фактором; замена вербального общения в семье информационно-технологичным – всё это повышает требования к обеспечению комфортной образовательной среды детских дошкольных организаций, ее роли в обеспечении эффективности педагогического процесса.

В контексте темы исследования перед нами стояла цель разработать, обосновать и экспериментально проверить модель педагогического проектирования комфортной образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении.

Исследование проводилось в период с 2014 по 2017 год. В нем принимали участие Государственные бюджетные образовательные

учреждения: детские сады Инженерно-технической школы им. П.Р. Поповича города Москвы; муниципальные дошкольные учреждения - детские сады Приморского края и Пензенской области. В исследовании приняли участие 26 педагогов ДОО, 4 педагога-психолога, 155 детей дошкольного возраста, 68 родителя (законных представителей) детей, посещающих ДОО.

Во время исследования использовались методики:

- «Оценка самоконтроля в общении» [1];
- «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей»[1]
- тест «Конфликтная ли Вы личность» [1];
- задания для выявления поведенческой гибкости и мобильности (методика Б. Блума)[4].

В ходе анализа результатов формирующего эксперимента нас интересовала, прежде всего, динамика совершенствования комфортной образовательной среды в ДОО, обусловленная, в том числе, личными усилиями педагогов в плане организации правильного педагогического взаимодействия, саморазвития, самокоррекции,

развития профессиональной культуры и конструктивного общения, стремления к использованию новых методов и приёмов повышения привлекательности и комфортности педагогической среды ДОО, позитивного взаимодействия детей и родителей.

Анализ результатов проводился, в первую очередь, с учётом интегративных групп слагаемых благоприятного комфортной образовательной среды в ДОО и базировался на определении среднестатистического показателя.

Приведём результаты, полученные с помощью тестирования (рис.1-4).

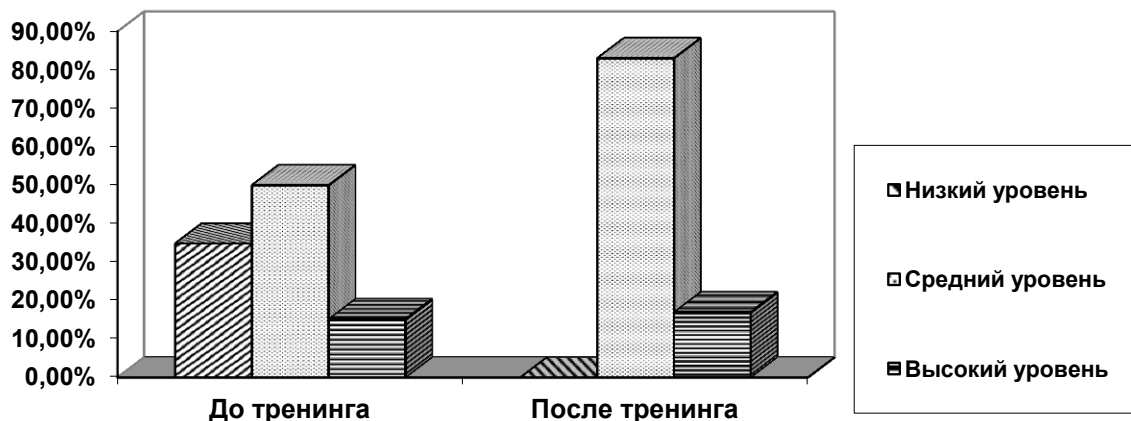


Рисунок 1. - Результаты теста «Оценка самоконтроля в общении»

Первоначально может показаться, что результаты теста «Оценка самоконтроля в общении» в сравнении до и после тренинга не очень впечатляющие, если исходить из практически идеального (высокого) уровня самоконтроля. Здесь позиция, действительно, сдвинулась в пределах 5%, однако высокий уровень самоконтроля обеспечивается, в первую очередь, психическими задатками личности, воспитанием, типом темперамента, профессиональной культурой и т.п., что и показало тестирование. Педагоги, профессионалы (как говорится, «от Бога»), изначально осознающие специфику педагогического взаимодействия в ДОО, прекрасно владеющие знаниями и умениями самоконтроля, высоким уровнем культуры, как правило, и составляют в ДОО (да и в любой организации) где-то пятую часть коллектива.

Половина (или чуть больше) педагогов – хорошие профессионалы, стремящиеся к саморазвитию, однако не всегда владеющие знаниями в области стрессоустойчивости и самоконтроля и не всегда имеющие возможность к самообразованию и саморазвитию. В этом отношении показатель роста уровня самоконтроля в общении, чуть

более 30 процентов, является очень хорошим результатом, обеспечивающим более комфортное педагогическое взаимодействие в ДОО.

Тест «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» также продемонстрировал значительный рост (на 8-10% высокого уровня, чуть более 20% среднего уровня) профессионального владения коммуникативными умениями и чуть менее значительный рост (на 10%-12% как высокого уровня, так и среднего уровня) – владения организаторскими способностями (рис.2-4).

Последние результаты, на наш взгляд, обусловлены, с одной стороны, спецификой самого теста, вопросы которого соотносятся в большей степени с общеорганизационной культурой и наличием/отсутствием у человека лидерских качеств; с другой стороны, он продемонстрировал большую результативность использования на тренинге творческих упражнений и выполнение заданий в творческих мини-группах, что способствовало раскрепощению педагогов, активизации организаторских и лидерских способностей и т.п.

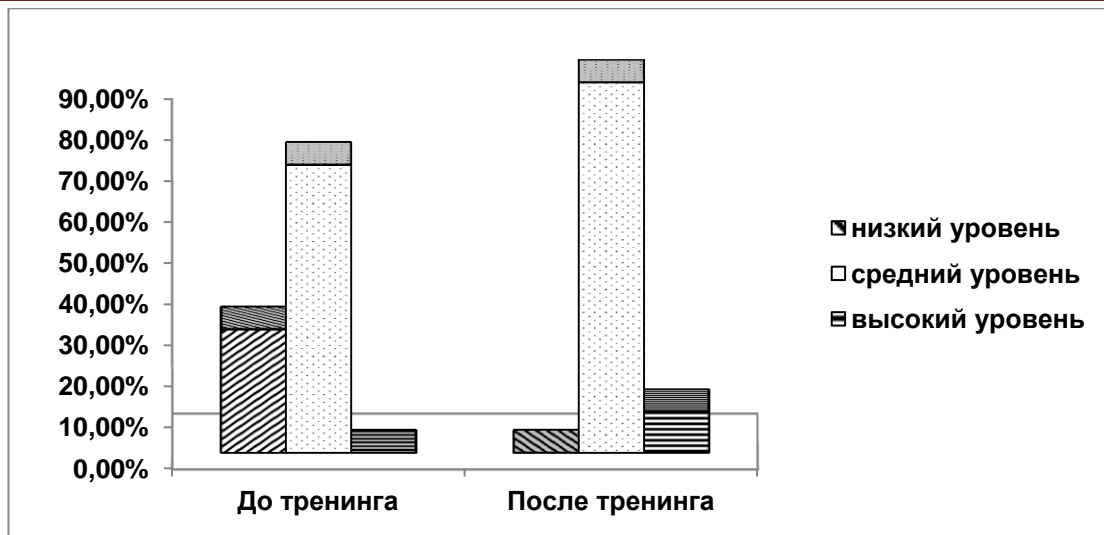


Рисунок 2. - Результаты теста «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» (уровень коммуникативных способностей)

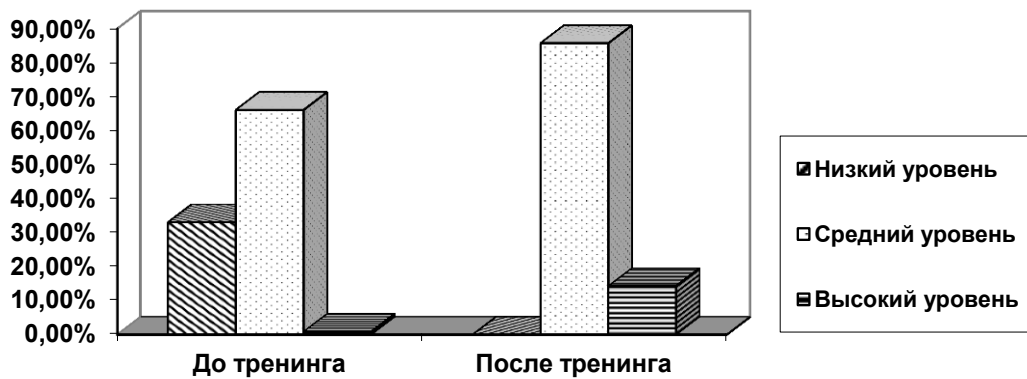


Рисунок 3. - Результаты теста «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» (уровень организаторских способностей)

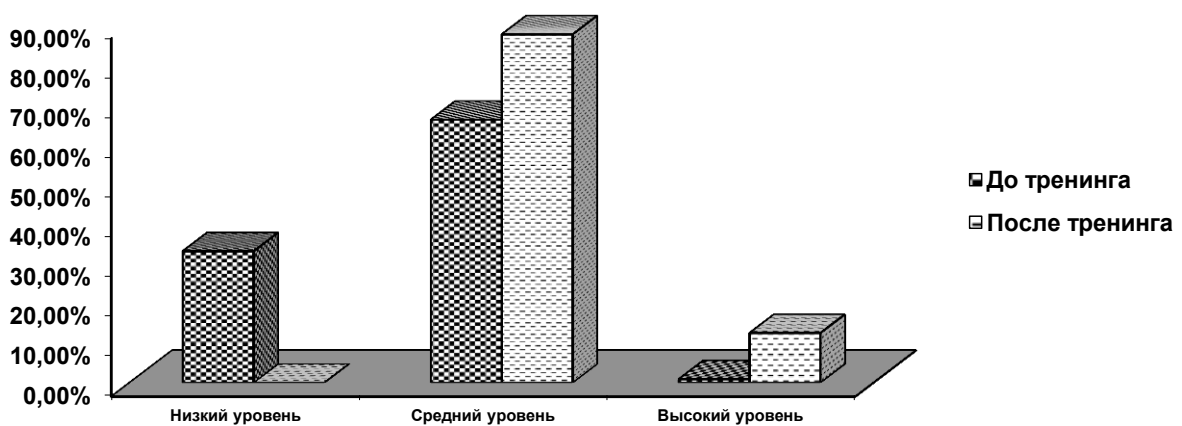


Рисунок 4. - Результаты выполнения заданий по выявлению поведенческой гибкости и мобильности взаимодействия родителей с детьми (методика Б. Блума, невербальный аспект) [6]

Задания по выявлению поведенческой гибкости и мобильности (методика Б. Блума) использовались нами, в первую очередь, для выявления умений понимания невербального языка и самокоррекции собственного языка тела (мимики, жестов, позы) при взаимодействии с родителями и детьми. Результаты после формирующего эксперимента оказались достаточно

впечатляющими (на 15-16% рост высокого уровня, более 20 % рост среднего уровня); и, условно говоря, практически «ушёл» низкий (пороговый) уровень (рис.4)

Итоговое изучение проектирования комфортной образовательной среды ДОО показало увеличение степени комфортности во всех без исключения детских садах, участвующих в эксперименте (рис.5)

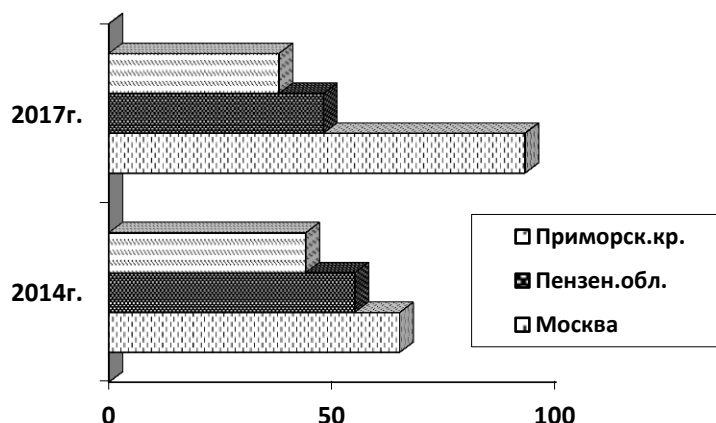


Рисунок 5. - Показатели итоговой оценки комфортной образовательной среды в ДОО (%)

Как видим, в педагогических коллективах детских садов Приморского края произошло увеличение на 16%. В детских садах Пензенской обл. – на 17%. Наиболее значительное увеличение произошло в ДОО г. Москвы – практически на 40% (по результатам опроса); однако реальное положение дел, на наш взгляд, по наблюдениям, собеседованиям, онлайн-опросам, итогам тестирования и т.п. выявило, что увеличение степени благоприятности комфортной образовательной среды произошло в пределах 23-25%. Возможно, более завышенные оценки при ответах на вопросы объясняются переживаниями педагогов, будут ли результаты опросов учтены при аттестации ДОО.

Ещё раз подчеркнём, что комфортная обстановка и успех совместной деятельности стали возможными благодаря высокой

мотивации педагогов на участие в экспериментальной деятельности; оптимальные психофизиологические качества каждого участника; критичность к себе и терпимость к окружающим (интеллигентность и профессиональная толерантность); доверие друг к другу; осмысленность педагогического процесса, целеустремленность и уверенность в себе. Немаловажную роль сыграли максимально возможная загруженность целенаправленной деятельностью; определенность поставленных задач, сроков и формата их выполнения.

Отдельно следует сказать о том, что педагогов, участвующих в эксперименте, объединяла общность ценностей, сходстве социальных установок, большая заинтересованность в повышении степени комфортности климата ДОО.

Таблица 1. - Результаты осмысленности жизненного процесса у педагогов в начале и в конце эксперимента

Субшкала	Москва		Пенз. обл.		Приморск. кр.		Средние показатели	
	2014г.	2017г.	2014г.	2017г.	2014г.	2017г.	2014г.	2017г.
Год эксперимента	2014г.	2017г.	2014г.	2017г.	2014г.	2017г.	2014г.	2017г.
Осмысленность целей	42%	56%	48,2%	54%	39,8%	44%	43,3%	51%
Интерес к жизни	78,1%	90%	51,8%	55%	70,2%	73%	66,7%	73%
Самореализация	67,5%	80%	55,1%	84%	49%	38%	58,2%	67%
Интерес к педагогической деятельности	43%	64%	48%	52%	37,4%	44%	42,8%	53%
Потребность в самосовершенствовании	32,5%	75%	43,4%	56%	41,3%	56%	39%	62%

Данные эксперимента показали, что пусть на небольшой процент, но *общие показатели выросли по всем без исключения шкалам*, что мы связываем с проведением работы в ходе формирующего эксперимента по всем основным направлениям педагогического проектирования социально-психологического климата:

1) развитие когнитивной сферы, расширение круга и сферы знаний и представлений об основных вопросах педагогического взаимодействия и педагогического процесса (интерактивные методические семинары, дискуссии, заседания «круглого стола», онлайн-консультации, обсуждение просмотренных мероприятий и т.п.);

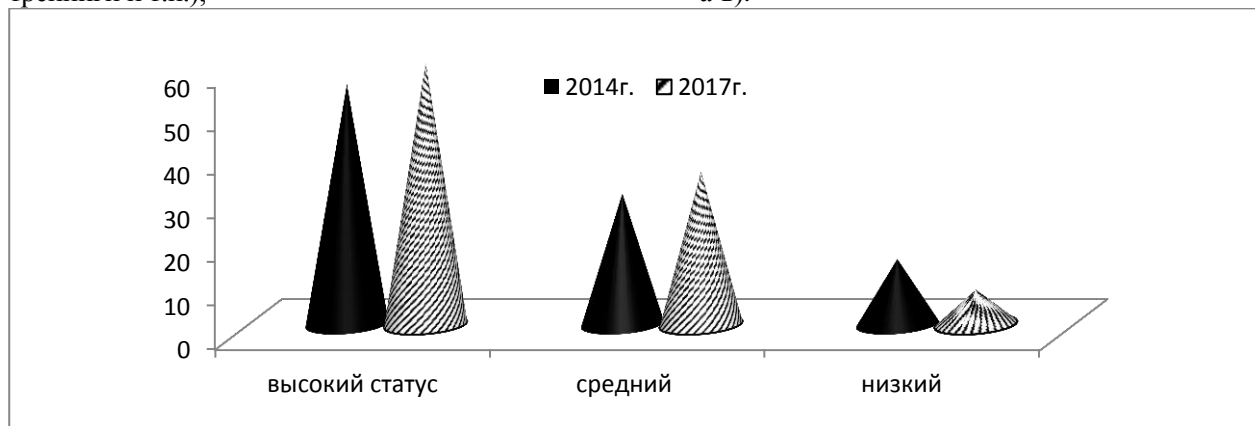
2) повышение профессионально-методического уровня, осознанное расширение сферы личностного самообразования и саморазвития (интерактивные методические семинары, дискуссии, заседания «круглого стола», онлайн-консультации, обсуждение просмотренных мероприятий и т.п.);

3) развитие эмоционально-волевой, организационной и коммуникативной культуры, педагогической толерантности (интерактивные методические семинары, онлайн-консультации, тренинги и т.п.);

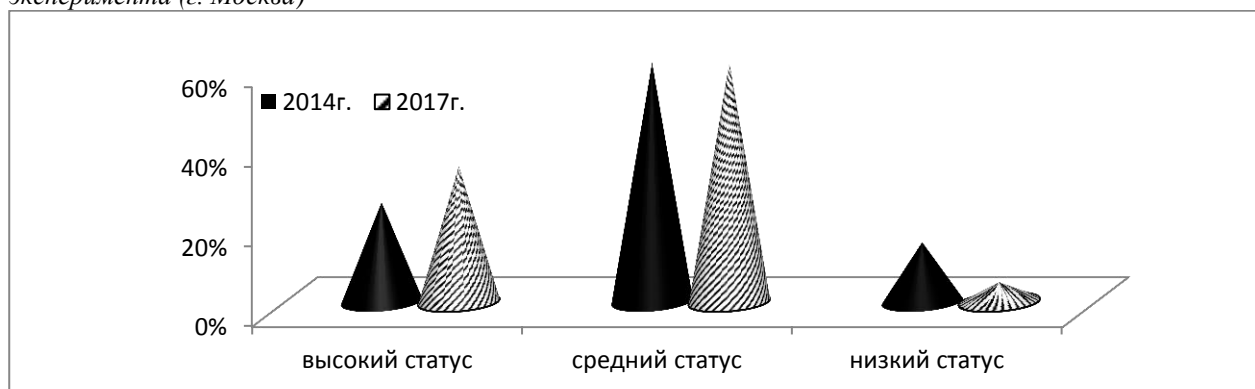
4) активная пропаганда сознательного принятия здорового образа жизни, профилактика профессионального «сгорания» (тренинги, совместные мероприятия и т.п.).

Немаловажное значение имеют также и внешние факторы: общая политика государства в области образования; ежегодный государственный мониторинг деятельности ДОО; повышение уровня заработной платы; развитие социальных структур и т.п. Можно предположить, что педагоги имеют реальную опору в настоящем и подкрепляют её личной ответственностью за реализацию. При этом педагоги имеют сложившуюся концепцию профессиональной педагогической деятельности; осознают свои ресурсы и ограничения, перспективы профессионального развития; обладают высоким уровнем рефлексивности.

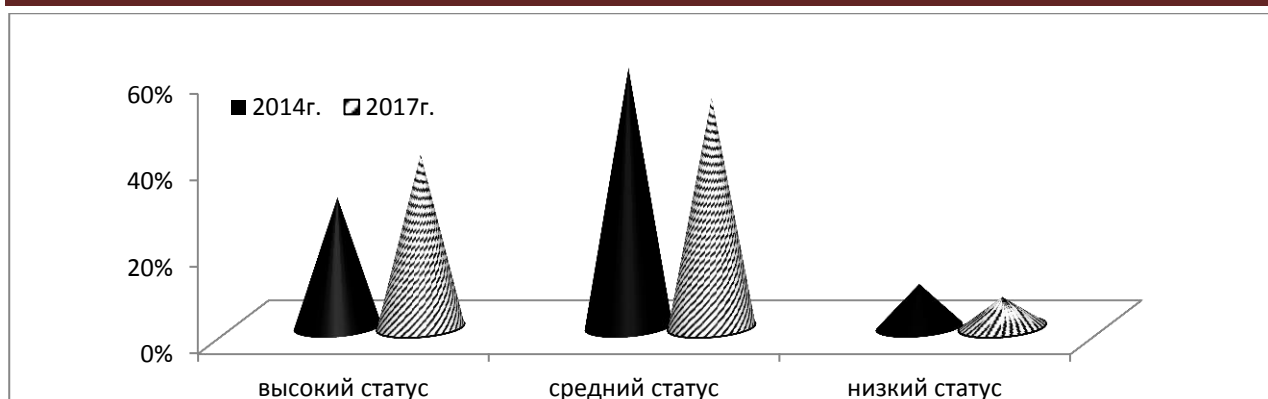
В конце формирующего эксперимента было проведена повторная оценка межличностных отношений детей в группах детских садов г. Москвы, Приморского края и Пензенской области по описанной ранее (в ходе констатирующе-результативного эксперимента) методики «Выбор в действии» Т. Лири (рис.6, а-в).



а) Сравнение результатов оценки межличностных отношений на начальном и конечном этапах эксперимента (г. Москва)



б) Сравнение результатов оценки межличностных отношений на начальном и конечном этапах эксперимента (Приморский край)



в) Сравнение результатов оценки межличностных отношений на начальном и конечном этапах эксперимента (Пензенская область)

Рисунок 6. - Сравнение результатов оценки межличностных отношений на начальном и конечном этапе эксперимента

Важнейшим достижением реализации модели педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО являются: повышение внутренней мотивации педагогов и родителей на эффективность педагогического взаимодействия; способность пересматривать привычные стереотипы; понимание педагогами важности саморазвития; самокритичность со стороны педагогов и

родителей; осознание своей причастности к созданию благоприятной педагогической среды и комфортного взаимодействия, понимание, что дети, находящиеся в стабильной, устойчивой ситуации общения и комфортного взаимодействия, в наибольшей степени способны и предрасположены к объединению усилий для совместной деятельности.

Литература:

1. Агапов Ю.В. Формирование культуры рефлексивной самоорганизации в процессе образовательной деятельности / Ю.В. Агапов // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 22-25.
2. Александрова, Н.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий; автореферат дис. ... докт. пед. наук. - Тюмень, 2006. - 33 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. — М.: ИРПО МО РФ, 1995. - 336с.
4. Блум Г. Проективная методика "Blasky pictures" / Г. Блум. - Горький: Изд-во: ГТПИИЯ им.

Н.К. Крупской, 1949. - 36 с.

5. Долматов А.В. Основы развивающего образования. Теория, методы, технология креативной педагогики: под ред. А.Ю. Руднева / А.В. Долматов. – СПб.: ВУС, 1998. – 198 с.

6. Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей // Большая энциклопедия психологических тестов / Под ред. А. Карелина. М.: Эксмо, 2007. – С. 290-291.

7. Сергеева М.Г., Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практико-ориентированных специалистов // Профессиональное образование. Столица. - 2008. - № 5. - С. 39-40.

Сведения об авторах:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, профессор кафедры педагогики и психологии, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Локтионова Татьяна Евгеньевна (г. Москва, Россия), старший воспитатель ГБОУ Инженерно-техническая школа им. П.Р. Поповича, e-mail: loktionova.05@mail.ru

Data about the authors:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, professor of the chair of pedagogics and psychology, Moscow state technical University named after N. Bauman, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

T. Loktionova (Moscow, Russia), senior tutor of SEI Inzhenerno-tekhnicheskaya school of P.R. Popovic, e-mail: loktionova.05@mail.ru

Педагогическая лингвистика

УДК 378:811

ПРОДУКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ В КОНТЕКСТЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ

И.В. Батунова, В.В. Воног, Л.В. Яроцкая

Аннотация. В статье рассмотрены и описаны основные функции и дескрипторы Европейского Языкового Портфеля (European Language Portfolio - ELP), а также рассматриваются особенности применения Европейского Языкового Портфеля в неязыковых (технических) вузах. Проведено сравнение умений и языковых навыков на разных уровнях владения иностранным языком, и рассмотрена роль внедрения, а также преимущества использования языкового портфеля в сфере высшего профессионального образования, что способствует обеспечению значительного роста не только учебной мотивации, но и развитию профессиональной мотивации уже на студенческой скамье благодаря осознанию роли и значения иностранного языка в развитии профессионализма современной личности.

Ключевые слова: Европейский языковой портфель, высшая школа, инженерное образование, обучение профессиональному иностранному языку, оценивание, языковые компетенции

PRODUCTIVE ASSESSMENT IN THE PERSPECTIVE OF EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO

I. Batunova, V. Vonog, L. Yarotskaya

Abstract. The article describes the main functions and descriptors of the European Language Portfolio (ELP) also you can find the peculiarities of application of the European Language Portfolio in technical universities. You can find the comparison of language skills at different levels of foreign language and the role of its implementation, also the advantages of the language portfolio usage in higher education. which contributes to the significant growth of not only the educational motivation, but also the development of professional motivation, role and significance of a foreign language in the development of the professionalism of a modern person.

Keywords: European language portfolio, higher education, engineering education, teaching of professional foreign language, assessment, language competencies.

В настоящее время в связи с увеличением межгосударственных контактов растет количество коллабораций в образовательной среде университетов. Предметом совместного изучения становятся инженерные темы, строительство, машиностроение. Существует целый ряд важных требований, предъявляемых к специалистам данных направлений: это высокоразвитая коммуникативная компетентность, наличие организационных навыков, умение работать в команде, а «ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности формируется под воздействием глобального контекста развития профессии, с учетом мировых тенденций, опыта других стран и народов в осваиваемой предметной области [Яроцкая, 2016 с. 29]». В связи с этим перед современной высшей школой стоит непростая задача: обеспечить будущему специалисту неязыкового профиля условия для успешной учебно-профессиональной и последующей

профессиональной деятельности где иностранному языку отводится особая роль.

Существует множество технологий, которые активно внедряются педагогами высшей школы в образовательный процесс: технология дистанционного обучения при помощи электронных курсов (Воног, Прохорова, 2015; Титова С.В, 2017; Галустян О.В., 2017), технология портфолио (Колокольникова, 2015; Коряковцева, 2010), профессиональный профиль иноязычных потребностей (Яроцкая, 2017), проектные технологии (Яроцкая, 2016; Коряковцева, 2010; Хомякова, 2013; Kohonen V., 2003; Scharer, 2004; Little D., Perclova R., 2001) и пр. Одной из таких технологий, пришедших к нам из западной педагогики, является языковой портфель. Данная технология была предложена в рамках проекта Совета Европы (Scharer, 2004), а затем прошла адаптацию в различных странах в соответствии с культурными и национальными особенностями [1, с.132].

Языковой портфель можно определить как гибкое учебное средство, которое может быть

адаптировано практически к любой учебной ситуации в зависимости от цели обучения, возраста обучаемых, этапа владения языком, условий обучения, индивидуального стиля учебной деятельности, а также методов и средств обучения [9, с.143].

Несмотря на важность проблемы и большое количество публикаций в этой области, среди исследователей нет единства в понимании того, как организовать и внедрить «Языковой портфель» в систему высшего образования.

На сегодняшний день, в литературе описано значительное количество приемов и технологий, которые ориентированы на инструменты самоконтроля и самооценки и активно внедряются в образовательный процесс педагогами высшей школы. К наиболее популярным относятся: технологии дистанционного обучения при помощи электронных курсов, которые представлены, например, в научных трудах ученых О.А. Прохоровой, В.В. Воног; технология портфолио, описанная Н.Ф. Коряковцевой, З.У. Колокольниковой; «Профессиональный профиль иноязычных потребностей», разработанный и внедренный в практику преподавания в неязыковом вузе Л.В. Яроцкой, и многие другие. Немало публикаций, посвященных «Европейскому языковому портфелю», находим и у зарубежных авторов, например Шерера (Scharer), работавшего в рамках проекта Совета Европы, а также ... (Little D.), представившего ряд ценных рекомендаций по использованию «Языкового портфеля». И, конечно же, важнейшим источником для педагога являются международные стандарты, в которых также описывается «Языковой портфель», его преимущества и необходимость использования на всех ступенях образования.

По своей структуре языковой портфель содержит в себе три части:

- в первой части помещена информация об обучающемся: краткий обзор его достижений в освоении иностранного языка, пройденные курсы повышения иноязычной компетенции, его международные контакты, - составляющие так называемого «языкового паспорта учащегося»;

- во второй части описаны базовые коммуникативные компетенции (инструмент, ориентированный на европейскую шкалу самооценки уровня владения обучающимся коммуникативными умениями и навыками) – «языковая биография и карта учащегося»;

- в последней третьей части аккумулируются образовательные продукты: творческие, проектные, итоговые тестовые работы, сочинения обучающегося, а также

сертификаты и дипломы, подтверждающие активное участие в деятельности международных и научных сообществ, конференций и т.п., и, кроме того, здесь представлены планы и дорожная карта, определяющие дальнейшую траекторию освоения обучающимся иностранного языка, - все вместе это составляет его «досье».

При детальном анализе структуры и содержания «Языкового портфеля», его образовательных возможностей не возникает сомнения, что он действительно способен функционировать как эффективное средство оценивания иноязычной компетенции обучающегося. Его формат вписывается в парадигму деятельности как педагога, так и обучающегося; это понятный и общедоступный инструмент, позволяющий оперативно определять уровень владения иностранным языком, следить за динамикой показателей, анализировать достижения и пробелы, требующие компенсации. Таким образом, обучающийся, осваивая азы самоконтроля и самооценки, может эффективнее управлять своей учебной деятельностью, направленной на освоение иностранного языка, в том числе в условиях автономной работы; он также приобретает опыт целеполагания и проектирования лично значимой образовательной траектории, рефлексивный опыт, открывает новые возможности «самостоятельности» в профессиональной сфере – важное условие обеспечения мобильности и конкурентоспособности выпускника инженерного вуза нового поколения. В основе всех этих процессов лежит диалектика учебной и профессиональной мотивации – мощная движущая сила любого развития.

Несмотря на то, что «Языковой портфель» задумывался, прежде всего, как рефлексивный инструмент обучающегося, педагогический фактор представлен в нем в качестве латентного компонента, который органично вписывается в формат учебной деятельности и при необходимости раскрывается в качестве опоры. В связи с этим, вспомним также о педагогическом комментарии, отзывах, оценочных листах и т.д.

В ходе исследования возможностей применения «Языкового портфеля» в условиях неязыкового вуза было выявлено, что он является необходимым и важным средством оценки качества языковой подготовки студентов инженерных специальностей; языковой портфель – это, прежде всего, средство реализации профессиональных языковых компетенций в процессе иноязычной подготовки

студентов инженерных вузов, инструмент формирования социокультурной компетенции обучающихся, оценки и самооценки знаний учащегося на занятиях профессионального иностранного языка. Следует также подчеркнуть, что все вышеперечисленные авторы указывают на заметное повышение учебной мотивации и, как следствие, успешности обучения в результате применения «Языкового портфеля». Очевидно, что профессионально-ориентированный языковой портфель увеличивает в глазах студента неязыкового вуза значимость овладения иностранным языком, а благодаря имеющимся дескрипторам, которые напрямую связаны с

будущей инженерной деятельностью студента, раскрываются реальные перспективы применения языковых компетенций на практике. По существу, «портфель» позиционируется как документ, подтверждающий языковую грамотность и компетентность будущего специалиста.

Рассмотрим, что представляет собой шкала уровней для самооценки, которая опубликована в официальной брошюре Совета Европы. Уровень А не был включен нами в данную таблицу, поскольку обучение иностранным языкам в инженерном вузе предполагает наличие уровня В.

Таблица 1. - Шкала уровней для самооценки уровня владения языковыми навыками

Уровень владения языковыми навыками	Описание
Аудирование	
B1	Я могу понимать основные мысли, сформулированные ясно и с соблюдением литературной нормы, касающиеся бытовых тем – работы, школы, досуга и т. д. Я понимаю большинство информационных радио- и телепередач, а также программы, связанные с моими личными или профессиональными интересами, если речь достаточно медленная и четкая.
B2	Я могу понять достаточно сложные и развернутые доклады и лекции по знакомой мне теме. Я понимаю почти все программы новостей и содержание художественных фильмов, если их герои говорят на литературном языке.
C1	Я могу понимать развернутые сообщения сложной структуры, даже если смысловые связи недостаточно выражены. Я почти свободно понимаю различные телепрограммы и фильмы.
C2	Я свободно понимаю устную речь в любом стиле при непосредственном или опосредованном общении. Я свободно понимаю говорящих в быстром темпе, если есть возможность привыкнуть к его индивидуальным особенностям произношения.
Чтение	
B1	Я могу понимать тексты на повседневные и узкопрофессиональные темы, в которых используются достаточно употребительные слова и конструкции. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.
B2	Я могу понять статьи и сообщения по актуальной проблематике, особую позицию автора по изложенному вопросу. Я понимаю язык современной художественной литературы.
C1	Я могу понимать тексты различных жанров, их стилистические особенности. Я понимаю также статьи по специальности и развернутые технические инструкции, даже если они не касаются моей профессиональной деятельности.
C2	Я свободно понимаю тексты любых жанров, в том числе абстрактного содержания, со сложной композицией или языком, в том числе специальную литературу и художественные произведения.
Говорение (диалог)	
B1	Я умею общаться в большинстве типичных ситуаций, которые могут быть при поездке в страну изучаемого языка. Я могу без подготовки участвовать в диалогах на интересующую меня тему (семья, свободное время, работа, путешествия, разные новости).
B2	Я могу без подготовки достаточно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я могу активно участвовать в дискуссии на знакомую мне тему, обосновывая свою точку зрения.
C1	Я могу без подготовки и бегло выражать свои мысли, без усилий подбирая слова. Моя речь разнообразна, и языковые средства используются в соответствии с ситуацией общения. Я могу точно формулировать свои мысли и активно поддерживать любую беседу.
C2	Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею идиоматикой и разговорными выражениями. Я говорю бегло и могу выразить любые нюансы значения. Если у меня возникают языковые трудности, я могу незаметно для окружающих перефразировать высказывание.

Продолжение таблицы 1	
Уровень владения языковыми навыками	Описание
Говорение (монолог)	
B1	Я рассказываю о своих впечатлениях, планах, используя несложные фразы; кратко излагаю и аргументирую свои взгляды; передаю содержание книг или фильмов, выражая свое отношение.
B2	Я могу понятно и подробно высказаться по широкому кругу интересных мне тем, объясняя свою точку зрения на актуальные проблемы и подробно аргументируя ее.
C1	Я умею понятно и подробно говорить на сложные темы, строить сложные по композиции высказывания, развивать отдельные мысли и делать выводы.
C2	Я говорю свободно и аргументировано, использую языковые средства, соответствующие ситуации общения, так логически строю свою речь, чтобы слушатели отметили наиболее важное.
Письмо	
B1	Я могу написать простой, связный текст на знакомые или интересующие меня темы, а также личное письмо, о моих переживаниях и впечатлениях.
B2	Я могу написать подробное сообщение на разные темы, а также доклад, в котором аргументировано изложена моя позиция, отмечены те события и впечатления, которые мне особенно важны.
C1	Я четко и логично выражаю свои мысли в письме, подробно излагаю свои взгляды. Я могу освещать в тексте разного жанра сложные проблемы, акцентируя то, что мне кажется важным. Я владею разными стилями речи.
C2	Я могу логично и ясно выразить свои мысли в письме, используя нужные языковые средства; пишу отчеты, доклады или статьи с четкой структурной, которая помогает адресату запомнить самые важные положения. Я пишу резюме и рецензии на тексты специального характера и художественные.

Очевидно, что разработанная Советом Европы шкала оценки предлагает нам лишь некие общие ориентиры, своего рода схему развития иноязычных коммуникативных способностей личности, поскольку спроектированная система уровней владения языком отражает, по признанию Н.Д. Гальсковой, лишь вертикальное измерение. Солидаризируясь с этим мнением, Л.В. Яроцкая замечает, что мультифакторность системы (наличие множества разнообразных показателей), разрушает целостность формируемого образа, заменяя его набором показателей и делая неочевидными и неустойчивыми системные связи между отдельными компонентами развиваемой компетенции, важные для эффективной организации *процесса формирования* вторичной языковой личности, что, с точки зрения этого автора, свидетельствует о том, что инструмент, предназначенный для диагностики уровня достижений обучающегося, не может, а следовательно, и не должен использоваться как инструмент развития, как полноценное основание для проектирования модели обучения; вместе с тем применение подобных описанному диагностических инструментов может быть оправдано и даже желательно в качестве дополнительного средства, особенно в ходе автономной учебной деятельности студента. Примером продуктивного включения «Европейского языкового портфеля» в практику учебного процесса в неязыковом вузе может

служить учебник английского языка для студентов-документоведов «Электронный документооборот в российский и зарубежных компаниях» [6, с.51].

Приведенные мнения исследователей данной проблемы подтверждают нашу точку зрения о необходимости конкретизации «Европейского языкового портфеля» применительно к предметной области освоения и контингенту обучающихся.

Что касается студентов инженерных вузов, прежде всего, обращает на себя внимание, низкий уровень сформированности у них навыков самоконтроля и самооценки, в том числе в самостоятельной работе, а это, как известно, является одним из критериев «Европейского языкового портфеля». Сложности могут и возникнуть с самой организацией самостоятельной работы, поскольку и педагоги, и учащиеся ограничены количеством часов, отведенных в учебных планах высшей школы на изучение иностранного языка, а попытки перехода некоторых вузов на on-line версии, как показывает практика, не обеспечивают полного соблюдения технологии языкового портфеля. Таким образом, мы оказываемся в замкнутом круге взаимообусловленных возможностей, выход из которого требует привлечения дополнительных «образовательных опор» [8, с.148].

Немаловажным считаем и тот факт, что высшие школы не получают от работодателей

четко аргументированного социального заказа, что позволило бы педагогической общественности адекватно «доопределить» цели профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе; соответственно вузы вынуждены работать «на ощупь», ориентируясь лишь на стандарты, описанные в ФГОС. Это препятствует созданию полноценной практикоориентированной модели обучения, на которую, как на содержательную базу, и должен быть ориентирован «Языковой портфель» как способ рефлексии об этом содержании.

Не стоит забывать и о субъективном факторе, который может оказаться серьезным барьером, тормозящим инновационный процесс в профессиональном образовании. Речь идет о педагогических стереотипах, не позволяющих некоторым представителям нашей профессии критически пересмотреть свой опыт с учетом реальной образовательной ситуации, актуальной научной парадигмы, действительного социального запроса, наметить новые приоритеты и определить эффективные способы их достижения.

Рассмотрим подробнее компоненты и практическую значимость «Языкового портфеля», который был апробирован кафедрой иностранных языков для инженерных направлений на базе института филологии и языковых коммуникаций Сибирского Федерального Университета.

Первый раздел – языковая биография – заполняется студентом постепенно в процессе освоения каждой новой темы. Педагог, опираясь на материалы, предложенные в разделе учебно-методической литературы, ориентирует студентов на решение некоторого спектра учебных задач на функциональной основе. Например, для студентов транспортных специальностей в рамках темы «Under the bonnet» такими задачами могут быть: *на уровне языковой компетенции*: освоение новой терминологии, используемой для обозначения деталей двигателя; предпологов местоположения – для описания положения деталей относительно друг друга; расширение потенциального словаря посредством освоения релевантного набора словообразовательных суффиксов; умение строить вопросительные предложения;

на уровне речевых умений: в аудировании и чтении: понимание текста, описывающего основные характеристики автомобиля; в говорении: умение вести диалог (задавать и отвечать на вопросы) об основных характеристиках автомобиля; монологические умения (умение в устной форме адекватно изложить информацию о принципах работы

двигателя внутреннего сгорания); на письме: умение изложить на письме информацию о принципах работы двигателя внутреннего сгорания.

Перечисленные задачи, способы и результаты их выполнения фиксируются в портфеле, в том числе составленный глоссарий, тексты для монологических и диалогических высказываний, выполненные грамматические упражнения, тесты и т.п. Студенты могут дополнять данный раздел собственными материалами, которые они сочли возможным использовать в своей работе. Также сюда входят средства диагностики, с помощью которых каждый учащийся может определить степень владения языком. В конце каждой темы предусмотрены задания для развития рефлексивных способностей обучающихся, в частности актуализируются фразы типа «I can...», «I know...», «Now I am aware that...» предполагаются ответы на вопросы «What can I say about...?», «What do I know about...?» «Why is it important to be aware of...» и т.д. Благодаря подобной структуре портфеля педагог может отслеживать процесс усвоения материала каждым отдельным студентом, давать индивидуальные рекомендации по вопросам, являющимся проблемными для конкретного учащегося, а также проверять при помощи дополнительных заданий и вопросов хорошо ли усвоен тот материал, который заявлен как изученный в рефлексивной части.

В следующей, второй части, которая называется Dossier (Языковое досье) демонстрируются основные результаты и достижения обучающегося в процессе изучения иностранного языка. Студентами инженерных направлений сюда могут быть включены следующие материалы: 1) прочитанные и переведенные аутентичные статьи на иностранном языке, связанные со специальностью студента; 2) выполненные студентом в рамках учебной программы проектные работы на иностранном языке; 3) составленные студентом тексты по специальности, которые описывают его профессию, профессиональную деятельность, производственные процессы, механизмы и пр.; подобные тексты впоследствии могут быть систематизированы и оформлены как самопрезентация студента как профессиональной личности; 4) составленное на иностранном языке резюме студента в соответствии с международными стандартами; 5) написанные студентом на иностранном языке статьи и научные работы по специальности; 6) документальные подтверждения о сданных

международных экзаменах по иностранному языку, сертификаты об участии/победе в различных конференциях на иностранном языке и пр.

Данный раздел создает целостную картину об уровне развития у студента межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Кроме того, публичное представление материалов данного раздела может служить в качестве зачетной работы студента, либо являться частью зачетной/экзаменационной работы.

Для решения и преодоления проблем и противоречий, о которых шла речь выше, и успешного внедрения «Языкового портфеля» в практику преподавания иностранного языка в инженерном вузе, важно, с нашей точки зрения, помнить о следующем:

– прежде всего, необходимо решить вопрос о скоординированной работе кафедр иностранных языков с кафедрами специализации в проектировании *актуального образа инженера-профессионала*, полиперспективном форматировании содержательно-целевого компонента иноязычной профессиональной подготовки специалиста данного профиля с позиции и в интересах развивающейся профессиональной личности. Тогда «Языковой портфель» станет гармоничным и востребованным инструментом учебной деятельности, эффективным способом развития профессионального сознания студента. В частности, представляется целесообразным создать междисциплинарную рабочую комиссию при факультете с правом внесения изменений в рабочие программы дисциплин по результатам ее деятельности;

– следующим шагом может быть создание компетентностных моделей становления профессиональной личности в конкретной предметной области; в этой связи необходимо разработать иерархию объектов обучения и контроля, критерии оценки профессионально-ориентированных иноязычных компетенций студентов с учетом многоуровневой системой образования.

Таким образом, в условиях активного изменения форматов профессиональной деятельности во многих предметных областях, в том числе в инженерной сфере, возрастает запрос на профессиональные кадры нового поколения, готовые расширить национальные

рамки своей профессии, приобщиться к актуальному профессиональному знанию мирового уровня, постоянно повышать уровень своей профессиональной компетентности. Развитие механизмов самоуправления становится важным образовательным приоритетом таких специалистов. При этом активное владение иностранным языком приобретает статус обязательного инструмента в арсенале профессиональных возможностей личности. Учитывая специфику предмета «Иностранный язык», его развивающий потенциал и роль этого средства коммуникации в современном глобализированном мире, считаем возможным и целесообразным комплексно решать назревшую проблему, и «Языковой портфель» способен создать необходимую базу для такого решения.

С другой стороны, в условиях дефицита аудиторных часов, отводимых на освоение иностранного языка в неязыковом вузе, «Языковой портфель» открывает новые возможности для интенсификации учебного процесса, перераспределения учебного времени за счет переноса акцента на самостоятельную учебную деятельность студента.

Работа с «Языковым портфелем» подразумевает создание ряда условий для его успешной реализации и внедрения в систему высшего профессионального образования, а именно: обеспечение участия студента в международных научно-практических конференциях, конкурсах на иностранном языке; необходимость создания условий для обработки данных и самооценки знаний со стороны студента; разработка такой оценки компетенций обучающегося, которая обеспечит максимально объективную шкалу по всем перечисленным дескрипторам (что не представляется возможным, если опираться исключительно на существующую у нас пятибалльную шкалу).

Использование «Языкового портфеля» способно не только обеспечить значительный рост учебной мотивации, но и развитие профессиональной мотивации уже на студенческой скамье благодаря осознанию роли и значения иностранного языка в развитии профессионализма современной личности, открытия студентом на этой основе новых возможностей в осваиваемой предметной области.

Литература:

1. В.В. Воног, Е.А. Пономарева, Ю.В. Тахавеева, Т.В. Жавнер. Языковой портфель как форма контроля знаний студентов инженерных

направлений при обучении иностранному языку // Профессиональное лингвообразование. Материалы X международной научно-практической

- конференции. Нижний Новгород, 2016. - С. 132-136. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27436245>
2. Воног В.В., Прохорова О.А. Использование LMS MOODLE при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного обучения // Вестник КемГУ. 2015. № 2 (62). - Т. 3. - С. 27–30. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-lms-moodle-pri-obuchanii-inostrannomu-yazyku-v-aspiranture-v-ramkah-smeshannogo-i-distantionnogo-obrazovaniya>
3. Вчерашний П.М., Гафурова Н.В., Румянцев М.В., Осипенко О.А. Инженерное образование: смена формата // Высшее образование в России. - 2016. - № 8-9 (204). - С. 15–21. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernoe-obrazovanie-smena-formata>
4. Галустян О.В. Смешанное обучение и его виды в образовательном процессе высшей школы. Дистанционное и виртуальное обучение. -2017. - № 3 (117). - С. 63-67. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29221514>
5. Колокольникова З.У. Технологии активного обучения: учеб. Пособие / З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2015. – 133 с. С. 83-85. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ipi.sfu-kras.ru/images/stories/library/Пособие_ТАО-типография.pdf
6. Яроцкая Л.В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности [Электронный ресурс] / Л.В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2015. – Вып. 14 (725). -С. 48–55. – URL: <http://www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/vest-725.pdf>
7. Яроцкая Л.В. Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях: учебник английского языка [Electronic Document and Records Management in Russian and Foreign Companies: Workbook for English Language Learners] / Л.В. Яроцкая. – М.: Изд-во ТРИУМФ, 2017. - 116 с. ISBN 978-5-89392-760-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://books.google.ru/books/about?id=ZtmtDgAAQB&AJ&redir_esc=y
8. Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): Монография. – М.: Изд-во ТРИУМФ, 2016. – 258 с.: ил., табл. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://books.google.ru/books?id=>
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2007 (9th printing). – 260 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
10. ELP. Principles and Guidelines / Council of Europe, Е. С. - Strasbourg: CoE, 2004. - (Doc/EDU/LANG 2000,33 rev. 1). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://about.sfu-kras.ru/node/9719>
11. Little D., Perclova Radka. European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – 97 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rm.coe.int/1680459fa6>
12. Scharer R. ELP Pilot project phase 1998-2000: Final report. - Strasbourg: Council of Europe, 2000. - (DHVT/EDU/LANG (2000) 31 rev.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rm.coe.int/16804586bb>
13. Scharer R. European Language Portfolio: Final Report 2008. Executive summary. - 2009 (draft). DOI: 10.1126/science.352.6285.508
14. Scharer R. European Language Portfolio: Interim Report. - Strasbourg: Council of Europe, 2005, 2006, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rm.coe.int/16804595a6>
15. Scharer R., David L., & Goullier F. A European Language Portfolio: From piloting to implementation (2001-2004): Consolidated report. - Strasbourg: Council of Europe, 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rm.coe.int/16804586bc>

Сведения об авторах:

Батунова Ирина Валерьевна (г. Красноярск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для инженерных направлений ИФиЯК, Сибирский Федеральный Университет, e-mail: familiya_irina@mail.ru

Воног Вита Витальевна (г. Красноярск, Россия), кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков для инженерных направлений ИФиЯК, Сибирский Федеральный Университет, e-mail: vonog_vita@mail.ru

Яроцкая Людмила Владимировна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор МГЛУ, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права юридического факультета МГЛУ, e-mail: lvuar@yandex.ru

Data about the authors:

I. Batunova (Krasnoyarsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages for Engineering Areas Students, IF&LC, Siberian Federal University, e-mail: familiya_irina@mail.ru

V. Vonog (Krasnoyarsk, Russia), candidate of cultural studies, associate professor, Head of the Department of Foreign Languages for Engineering Areas Students, IF&LC, Siberian Federal University, e-mail: vonog_vita@mail.ru

L. Yarotskaya (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, MSLU professor, professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Law Faculty, Moscow State Linguistic University, e-mail: lvyar@yandex.ru



УДК 378

БИЛИНГВАЛЬНОЕ РЕАЛЬНО-ВИРТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

П.А. Назарова

Аннотация. Статья рассматривает управленческое мышление бакалавра-менеджера, возможность его развития при помощи определенной структурно-функциональной модели. Автор придерживается мнения, что организация билингвального реально-виртуального образовательного пространства может выступать в роли одного из организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование данной модели. Углубляется представление о билингвальности образовательного пространства и реально-виртуальной формах работы в нем в ракурсе развития управленческого мышления в неязыковом вузе. Организация билингвального образовательного реально-виртуального пространства рассматривается на примере использования вебинаров в целях развития управленческого мышления бакалавров-менеджеров. Выделяются возможности, преимущества вебинаров, учебные цели, которые они преследуют. Описывается методический аспект организации билингвального образовательного реально-виртуального пространства: этапы работы и алгоритмы действий преподавателя и студента при работе над вебинаром.

Ключевые слова: управленческое мышление; образовательное пространство; билингвальность; билингвальное реально-виртуальное образовательное пространство; вебинар.

BILINGUAL REAL-VIRTUAL EDUCATIONAL SPACE

P. Nazarova

Abstract. The article considers the managerial thinking of bachelors-managers, the possibility of its development with a specific structural-functional model. The author's opinion is that the organization of bilingual real-virtual educational space can act as one of the organizational-pedagogical conditions providing effective functioning of this model. The work deepens understanding of bilinguality of educational space and real-virtual forms of work in it from the perspective of the development of managerial thinking in non-linguistic University. The organization of bilingual educational real-virtual space is considered on the example of the use of webinars in the development of managerial thinking of bachelors-managers. Opportunities, benefits of webinars, educational goals that they pursue are identified. The methodical aspect of organization of bilingual educational real-virtual space is described: the phases and algorithms of actions of the teacher and the student when working on a webinar.

Keywords: managerial thinking; educational space; bilinguality; bilingual real-virtual educational space; webinar.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу на предыдущем этапе работы мы, определили ведущее понятие исследования – «управленческое мышление» – как когнитивный процесс, представляющий собой высший уровень познавательной, в том числе творческой, активности человека, связанной с решением разнообразных теоретических и практических задач в управленческой деятельности.

Признавая управленческое мышление профессионально важным качеством профессиональной деятельности бакалавра-менеджера (безотносительно к виду этой деятельности), значимость английского языка в его учебно-профессиональной деятельности и учитывая связь языка (речи), мы предположили, что развитие управленческого мышления бакалавра будет эффективным, если процесс обучения организован в соответствии с определенной структурно-функциональной моделью. Наиболее

эффективное функционирование данной модели возможно в комплексе организационно-педагогических условий. В качестве одного из таких условий мы видим организацию билингвального реально-виртуального образовательного пространства.

Актуальность и возможность данного условия обусловлены следующими факторами. Билингвальность среды позволяет использовать два языка (родной и иностранный) для организации учебного процесса, для получения оригинальной информации по менеджменту, для совершенствования компонентов компетенций и составляющих управленческого мышления в аудиторное время. Реально-виртуальные формы работы (например, участие в вебинарах с последующим обсуждением) представляют максимальный интерес и значимость по причине необходимости привлечения в образовательный процесс новейших технологий и возможностей выходить на связь

в расширенном режиме с удаленными собеседниками.

Для максимального полного, четкого и транспарентного понимания предлагаемого условия рассмотрим и поясним термины «билингвальное образовательное пространство» и «реально-виртуальное образовательное пространство».

Образовательное пространство, по Р.Е. Пономареву, представляет собой «вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры» [6, с.45]. Наиболее значимым, на наш взгляд, является утверждение, что образовательное пространство должно обязательно быть актуализировано, освоено субъектом [1, 3].

Под билингвальностью образовательного пространства мы понимаем особую организацию аудиторных занятий, которые строятся с учетом применения на них как родного, так и иностранного языка. Иностраный язык выступает на подобных занятиях не как цель, а как средство презентации и обсуждения рассматриваемого материала.

Под реально-виртуальным характером образовательного пространства подразумевается привлечение студентов к заочному участию в онлайн обучении – вебинарах по менеджменту (виртуальная составляющая) – и последующим обсуждением полученной информации на иностранном языке в аудиторное время (реальная составляющая).

Следовательно, билингвальное реально-виртуальное образовательное пространство – это вид образовательного пространства, предполагающий реально-виртуальные формы работы, которые строятся с учетом применения на них как родного, так и иностранного языка.

Организация билингвального образовательного реально-виртуального пространства рассматривается в нашей работе на примере использования вебинаров. Вебинар – это онлайн мероприятие, организованное при помощи web-технологий в режиме прямой трансляции. На вебинаре один или несколько спикеров могут проводить презентации, тренинги, сейлс-митинги, совещания для группы от нескольких человек до нескольких тысяч участников в Интернет или корпоративной сети. Во время онлайн-конференций каждый из участников находится у своего компьютера (планшета, телефона), а

связь между ними поддерживается через Интернет посредством загружаемого приложения, установленного на компьютере каждого участника, или через веб-приложение. Вебинар не ограничивает число участников конференции, но не предоставляет возможности видео диалога. Если участник хочет задать вопрос докладчику, используется чат или оператор контакт-центра. Таким образом, в окне вебинара, кроме основного окна с докладчиком, есть окно со списком онлайн-участников – тех, кто смотрит через сеть, – и окно чата с возможностью в письменной форме задать вопросы.

Для определения и раскрытия задач вебинаров следует назвать их виды и выделить те вебинары, которые представляют максимальный интерес в рамках нашего исследования.

В источниках по тематике [4, 5, 7, 8, 9, 10, 11] называются такие виды вебинаров, как: онлайн-конференции; виртуальные презентации; маркетинговые мероприятия; онлайн-встречи, клубы и совещания; видеособеседования; видеотренинги.

Учитывая специфику и направленность нашего исследования, особое внимание обратим на видеотренинги.

Основываясь на базовом определении тренинга, определяем видеотренинг как активное онлайн обучение по развитию и совершенствованию знаний, умений и навыков и профессиональных установок.

Профессиональные установки [2] – система ориентаций субъекта профессионального развития на социальные требования по присвоению профессиональной деятельности, психологическая готовность к решению специфически возрастных задач вхождения в мир профессий. Они выражают собой личностную активность субъекта деятельности.

Тренинг, как форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении, может рассматриваться с точки зрения разных парадигм:

– тренинг как своеобразная форма тренировки, при которой при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного – «стираются» нежелательные;

– тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков;

- тренинг как форма активного обучения, целью которого является передача знаний, развитие некоторых умений и навыков;

- тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем.

Задачи видеотренингов и критерии их решения соответствуют институтам общего и профессионального образования и могут быть представлены следующим рядом:

- профессиональное самоопределение в профессиональном обучении;

- достижение высокой производительности при адаптации к профессиональной деятельности;

- профессиональная самореализация и овладение мастерством.

Преимущества вебинаров среди иных реально-виртуальных форм работы видятся нам в следующем:

- на вебинаре сохраняется энергетика, ритм, стиль, характерные для очного обучения;

- есть возможность участия в групповых дискуссиях;

- спикер находится в постоянной эмоциональной связи со слушателями;

- есть возможность общаться со слушателями со всего мира, а, следовательно, обмениваться опытом с более широким кругом специалистов;

- наравне со слушателями в аудитории предлагаются реальные знания, а не банальная презентация курса.

Организация билингвального реально-виртуального образовательного пространства не только преследует определенные учебные цели (в нашем случае – развитие управленческого мышления бакалавров-менеджеров), но и знакомит студентов с возможностями вебинаров, которые представляют интерес и для их будущей деятельности:

- удаленный показ презентации и передача по сети голоса и видеоизображения участников создает «эффект присутствия» и позволяет проводить эффективные презентации и встречи, не покидая рабочего места;

- средства для совместной работы (виртуальная рабочая доска), мгновенного обмена файлами и документами; возможности предоставления удаленного доступа к

приложениям участников. Возможность записи онлайн-конференции с последующим редактированием позволяет анализировать и повторно использовать материалы проведенной встречи в рабочем процессе;

- простота применения вебинаров обеспечивается удобным интерфейсом веб-приложения, которое не требует установки дополнительных модулей на компьютере участников;

- вебинары позволяют оптимизировать временные и бюджетные расходы на организацию встреч, переговоров и совещаний, оперативно решать возникающие вопросы и связываться с клиентами, партнерами и сотрудниками вне зависимости от их местонахождения.

Таким образом, организация билингвального реально-виртуального образовательного пространства в образовательном процессе вуза в перспективе развития управленческого мышления бакалавров-менеджеров выполняет следующие основные задачи:

- сформировать понимание содержания, значимости и перспектив получаемой профессии как на отечественном, так и зарубежном рынке труда;

- продемонстрировать будущим менеджерам специфику профессии;

- предоставить студентам информацию об особенностях выбранной профессии за рубежом.

Обозначенное условие расширяет имеющиеся знания у студентов (влияние на когнитивный компонент управленческого мышления); задействует мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, конкретизация, классификация, систематизация) (влияние на операциональный компонент управленческого мышления) и создает дополнительную мотивацию к изучению иностранного языка и профессиональных дисциплин (влияние на рефлексивно-мотивационный компонент управленческого мышления).

С точки зрения влияния на модель, данное условие сообразно целевому блоку дополняет содержательный блок и оказывает действие на организационно-деятельностный блок модели развития управленческого мышления бакалавра-менеджера в части применения особых методов, форм и средств организации образовательного процесса. Особенность данных методов, форм и средств определяется спецификой билингвального реально-виртуального образовательного пространства.

Опишем методический аспект организации билингвального реально-виртуального образовательного пространства в ракурсе развития управленческого мышления бакалавра-менеджера на примере использования вебинаров, работа над которыми состоит из нескольких этапов.

Этап 1. Тематическая направленность вебинара. Необходимо подбирать вебинар, который по тематике соответствует учебной программе и учебному плану. Они должны соответствовать основному направлению курса и включать в себя базовые положения. Тематика может быть как широкой, так и узкой, позволяющей получить общее и частное представления об изучаемых темах, соответственно. Определившись с тематикой, преподаватель подбирает соответствующий вебинар на подходящих сайтах.

Этап 2. Описание вебинара. Одной из основных задач является подробная формулировка и описание образовательно-функциональной деятельности в ходе вебинара. Каждый студент должен иметь полное представление о последовательности шагов в процессе его участия в выбранном преподавателем вебинаре. Описание вебинара включает в себя такие составляющие, как: количество ведущих в выбранном вебинаре

(индивидуальный, парный, групповой); длительность вебинара; язык (при условии, что вебинар не на русском языке – определиться с необходимостью перевода).

Этап 3. Формулировка целей и задач участия в вебинаре. Каждый вебинар является презентацией информации по определенной теме, которая определяется на первом этапе. На основании выбранной темы преподаватель формулирует и аргументирует цель, которую он преследует при вовлечении студентов в предлагаемый вебинар. Цель должна быть сформулирована четко и корректно и предваряться определенным количеством задач, последовательное решение студентами которых позволит получить максимально полное представление о теме вебинара.

Рекомендуемая частотность заочного участия в вебинарах – не менее одного вебинара в семестр, что обусловлено объемом учебного материала: соответствие количества вебинаров количеству охватываемых и затрагиваемых тем, что позволит максимально полно и продуктивно использовать просматриваемый материал для формирования требуемых навыков.

Организацию заочного участия студентов в вебинарах можно представить следующими алгоритмами действий (табл. 1).

Таблица 1. – Организация заочного участия студентов в вебинарах

№ этапа	Алгоритм действий	
	Преподаватель	Студенты
Этап 1	Подбор вебинара по тематике учебного плана в зависимости от учебной недели. Выборка производится со следующих сайтов: https://www.youtube.com/ https://mbschool.ru/online и др.	Присоединяются к участию в вебинаре, выбранном преподавателем
Этап 2	Предлагает краткую информацию о выбранном вебинаре	Слушают преподавателя, фиксируя необходимую информацию
Этап 3	Формулирует цель и задачи к предлагаемому вебинару; реализует просмотр вебинара; организует работу студентов; проводит контроль уровня знаний по просмотренному вебинару	В процессе и после просмотра вебинара: отвечают на поставленные вопросы и обсуждают спорные моменты; фиксируют основную мысль выступлений; выполняют задания, соотносимые с поставленной целью и выделенными задачами

Образец заданий по семинару «Sales Management Best Practices» для выполнения студентами в процессе их заочного участия в вебинаре:

– выделить основную идею вебинара;

– объяснить значимость основной идеи для вебинара по этой тематике;

– выписать основные ключевые положения, называемые ведущими, необходимые для максимально полного понимания обсуждаемой темы;

- составить план вебинара с выделением ключевых моментов;
- составить глоссарий вебинара;
- обратить внимание и обсудить основные преимущества и недостатки в поведении ведущих, включающие вербальную и невербальную коммуникацию;
- определить степень отнесенности вебинара к заявленной теме.

Резюмируя вышеизложенное, приходим к следующим выводам. Билингвальное реально-

виртуальное образовательное пространство – это вид образовательного пространства, предполагающий реально-виртуальные формы работы, которые строятся с учетом применения на них как родного, так и иностранного языка. Организация билингвального реально-виртуального образовательного пространства обладает педагогическим потенциалом при развитии управленческого мышления бакалавров-менеджеров.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллект. монография / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: РГППУ, 2008. – 239 с.
2. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51-59.
3. Львов Л.В. Образовательно-профессиональные среда и пространство: теоретические основы проектирования / Л.В. Львов // Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Екатеринбург: РГППУ, 2013. – С. 77-81.
4. Первый международный портал вебинаров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://webinary.com.ua>
5. Площадка для проведения онлайн вебинаров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://webinar.ru/>
6. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: Монография / Р.Е. Пономарев. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.
7. Приборович Е.А. Современный педагогический процесс: вебинары как информационно-коммуникационная технология / Е.А. Приборович // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2016. – №2. – С. 57-61.
8. EasyWebinar [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.easywebinar.com/>.
9. Five Types of Webinars You Can Host [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eztalks.com/webinars/5-types-of-webinars.html>
10. Vionas-Singer J. (2015) 3 Types of Webinars to Host and How to Use Each [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.smartbugmedia.com/blog/3-types-of-webinars-to-host-and-how-to-use-each>
11. WebinarNinja [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://support.webinarninja.co/support/webinar-types/>

Сведения об авторе:

Назарова Полина Андреевна (г. Челябинск, Россия), аспирант ЧОУ ВО «Русско-Британский институт управления», e-mail: p.nazarova@gmail.com

Data about the author:

P. Nazarova (Chelyabinsk, Russia), post-graduate of Russian-British Institute of Management, e-mail: p.nazarova@gmail.com



УДК 378: 881.161.1

ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Л.В. Басова, О.В. Почтарёва

Аннотация. В представленной статье репрезентуется учебный курс «Русский язык и культура речи» как направление работы кафедры русского языка Тюменского государственного университета, обобщается опыт работы преподавателей в рамках данного курса; анализируется деятельность по улучшению качества преподавания дисциплины «Русский язык и культура русской речи» и популяризации изучения русского языка не только в университетской среде, но и за её пределами. Отмечается, что максимально приблизиться к коммуникативному идеалу специалиста любого профиля позволяет подготовка профессионально ориентированных заданий по русскому языку, а также включение в процесс обучения интерактивных форм работы. В статье представлены не только классические, но и инновационные образовательные технологии, использующиеся кафедрой русского языка в практике преподавания рассматриваемого курса.

Ключевые слова: русский язык, культура речи, MOOC, онлайн-лекции, инновационные технологии, практикоориентированное преподавание, тесты.

DISCIPLINE «THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE CULTURE OF SPEECH» AS A DIRECTION OF WORK OF THE RUSSIAN LANGUAGE DEPARTMENT IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE OF THE HIGHER SCHOOL

L. Basova, O. Pochtareva

Abstract. In the presented article the training course «The Russian Language and the Culture of Speech» is presented as the direction of the work of the Department of the Russian Language of the Tyumen State University, the experience of teachers in this course is summarized; the the quality of the teaching of the discipline «The Russian Language and the Culture of Russian Speech» and the popularization of the study of the Russian language not only in the university environment but also abroad are analyzed. It is noted that professionally oriented assignments in the Russian language, as well as the inclusion of interactive forms of work in the educational process, make it possible to maximally approximate the communicative ideal of a specialist of any profile. The article presents not only classical, but also innovative educational technologies used by the Russian language Department in the practice of teaching this course.

Keywords: russian language, a culture of speech, MOOC, online lectures, innovative technologies, practice-oriented teaching, tests.

Согласно государственным образовательным стандартам, с 2000 года курс «Русский язык и культура речи» стал обязательным для студентов всех высших учебных заведений страны. Сегодня в Российской Федерации действует более 100 законодательных актов, касающихся русского языка как государственного (от Закона СССР «О языках народов СССР», принятого 24 апреля 1990, до Указа Президента «О Совете при Президенте РФ по русскому языку» от 09 июня 2014 года). Несмотря на «убедительную» правовую базу, вопрос о преподавании русского языка и культуры речи в вузе остается одним из актуальных. Так, на заседании Совета при Президенте 27 октября 2016 года министр образования РФ Ольга Васильева подчеркнула, что в ряде регионов предмет «Русский язык и культура речи» перешел в вариативную часть, невзирая на то, что является обязательным. И сегодня полемика об обязательности и/или необязательности данного курса не утихает (см., например, работы Т.Я. Анохиной [1, с.315],

Л.А. Ивановой, Л.А. Самохиной [7, с.185-186], Н.И. Колесниковой [8, с.119-120], Я.А. Перепечиной [10] и др.).

Однако, вне всякого сомнения, курс «Русский язык и культура речи» направлен на решение одной из самых важных задач современного высшего образования – формирование коммуникативной компетенции обучающихся [19, с.315], ведь именно она во многом определяет успешность профессиональной деятельности [15, с.52], а «постепенный исход речевых дисциплин из учебных планов специалистов и бакалавров» приводит к катастрофическому снижению «уровня речевой культуры общества, прежде всего молодого поколения» [4, с.1426]. По справедливому замечанию М.А. Семёновой, «снижение уровня речевой культуры разных слоев русского общества, в том числе и интеллигенции, настолько очевидно и масштабно, что назрела необходимость возрождения непрерывной языковой подготовки

на всех ступенях образования» [13, с.147]. Н.Т. Свидинская отмечает тот факт, что «формирование профессиональной компетенции будущих специалистов непосредственно связано с теми задачами, которые решаются в процессе изучения языковых дисциплин, т.к. обязательным компонентом профессиональной культуры специалиста XXI века признается речевая культура» [12, с.1538].

Преподавателями кафедры русского языка Тюменского государственного университета в рамках популяризации изучения русского языка и культуры речи ведётся активная образовательная, научно-методическая и просветительская работа.

На сегодняшний день по курсу «Русский язык и культура речи» ими создано более 60 учебно-методических комплексов, опубликовано 5 методических пособий; создан учебник «Русский язык и культура речи», выдержавший несколько переизданий. Несмотря на детальную разработанность курса, преподавателями кафедры регулярно дополняются и обновляются его материалы. В каждой методической программе, комплексе и методическом пособии по данному курсу, кроме базовых заданий по русскому языку и культуре речи, преподавателями кафедры разрабатываются учебные материалы, ориентированные на будущую профессиональную специфику студентов разных направлений подготовки. На наш взгляд, это важно. Аналогичной точки зрения придерживается Г.Г. Плотникова, утверждая, что в результате освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» обучающийся «должен уметь реализовать свои коммуникативные намерения, используя средства русского языка при письменном и устном общении в тех сферах, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью, а также владеть жанрами устной и письменной речи, которые необходимы для свободного общения в профессиональной среде» [11, с.179]. Эта цель достигается благодаря использованию «принципов дозированной подачи материала, сознательной селекции изучаемых языковых фактов, адресованности, объяснительной, а не описательной направленности курса, четкой и последовательной замены негативного, отрицательного материала на позитивный, образцовый» [9, с.127].

Безусловно, студенты с большим интересом изучают «Русский язык и культуру речи», если материалы занятия ориентированы на их будущие профессиональные компетенции. Например, студент направления «Биология» должен получать на лекциях по русскому языку

не только основополагающие знания об орфоэпической, акцентологической, лексической и других нормах литературного языка, но и узнавать на семинарах, что, например, глагол *плодоносит* в начальной форме следует произносить с ударением на гласный *И*, а в форме настоящего времени – на последний гласный *О*: *плодоно́сит*; бакалавр направления «Документоведение и архивоведение» – учиться правильно произносить название своей специальности «Документационное (не документальное) обеспечение управления и архивоведение»; менеджер в сфере туризма не должен ошибаться при обозначении своей будущей *туристической* деятельности (К сожалению, Федеральным законом «Об основах туристской деятельности в РФ» от 24 ноября 1996 г. № 132 регламентируется *туристская* деятельность).

Ежегодно по направлению «Русский язык и культура речи» преподавателями кафедры проводятся студенческие внутривузовский и региональный этапы Всероссийской олимпиады «Интеллект» для студентов (далее – ВСО) неязыковых направлений. 13 лет (с 2003 по 2013 год и в 2015, 2016 годах) кафедра русского языка организовывала или принимала участие в организации такой олимпиады. В разные годы студенты ТюмГУ (математики, логопеды, юристы, биологи и т.д.) становились победителями и призерами олимпиады по русскому языку и культуре речи благодаря подготовке, организованной преподавателями кафедры. В 2010 году усилиями сотрудников кафедры был проведен Федеральный (Всероссийский) этап олимпиады по русскому языку и культуре речи. Целью таких олимпиад является, во-первых, повышение интереса студенческой молодежи к русскому языку; во-вторых, проверка качества профессиональных и общекультурных компетенций, полученных в процессе обучения в вузе; в-третьих, оценка уровня владения студентами речевыми навыками, необходимыми для формирования молодой научной интеллигенции. Олимпиада по русскому языку для студентов неязыковых направлений, как правило, включает в себя компьютерное тестирование, ряд заданий с развернутым ответом, а также творческие задания, связанные с комплексным лингвистическим анализом текста.

Кафедрой русского языка разработана система дополнительного образования в области русского языка и культуры речи: организовано и проведено большое количество мероприятий просветительского и образовательного характера в формате семинаров и тренингов, направленных

на повышение качества изучения и преподавания государственного языка РФ.

В течение последних трех лет кафедра ежегодно собирает учителей города Тюмени для участия в заседаниях методических секций научно-практических конференций, целью которых является знакомство слушателей как с современными научными открытиями в различных областях лингвистики, так и с творческими находками и методическими разработками практикующих учителей. Так, в 2014 году была проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы обучения русской словесности в средней и высшей школе», в 2015 – Международная научно-практическая конференция «Русский язык и литература в современных культурных контекстах», в 2017 году организован круглый стол в рамках Регионального этапа XXV Международных Рождественских образовательных чтений «Филофеевские образовательные чтения».

В 2016 году издан сборник научно-методических статей «Русский язык и литература в аспектах изучения и преподавания». Материалы сборника содержат описание творческих открытий учителей и практические советы по преподаванию русского языка и литературы в средней и высшей школе и адресуются не только ученым, но и практикующим учителям.

Помимо перечисленных мероприятий, преподаватели кафедры русского языка в 2014 – 2016 гг. провели более 20 семинаров и тренингов для учителей школ города Тюмени, Тюменской и Свердловской областей.

Кроме того, курсы повышения квалификации по деловому русскому языку и культуре речи проводились для государственных служащих администрации г. Тюмени, администраций сельских поселений Тюменского района, некоторых городов ХМАО, ЯНАО и городов и сел юга ТО. По окончании курсов в качестве итогового контроля слушателям были предложены тестовые задания, лексический и грамматический материал в которых был связан с профессиональной деятельностью испытуемых. Использование таких методических разработок «способствует активизации учебно-познавательной деятельности», «стимулирует желание говорить на профессиональные темы и иметь в своём распоряжении необходимый и профессионально значимый материал, который максимально приближен к реальной деятельности специалиста» [3, с.31].

Так, например, в тесты для работников муниципальных учреждений Тюменской области входили, наряду с прочими, задания, проверяющие:

а) знание акцентологии:

1. Ударение правильно поставлено во всех словах ряда: 1) срЕдства, нефтЕпрОвод; 2) дОговор, экспЕрт; 3) вклЮчит, позвонИшь. 4) обеспЕчение, квартАл;	2. Ударение правильно поставлено во всех словах ряда: 1) ходатАйство, газопровОд; 2) факсИмиле, оптОвый; 3) фенОмен, премИровать. 4) звонЯт, жАлюзи;
--	--

б) знание лексических и грамматических норм русского языка:

1. Соотнесите глагольную /левую/ и именную /правую/ части устойчивых сочетаний, впишите нужную букву/:

1	Производить	а	Представление
2	Составить	б	Расчет
3	Осуществлять	в	Итоги
4	Анализировать	г	Усилия
5	Предпринимать	д	Контроль

2. Соотнесите слова-паронимы с их значением, впишите нужную букву:

1	предоставление	а	всестороннее рассмотрение
2	представление	б	вручение для ознакомления, выдвижение для поощрения
3	осуждение	в	Приятельский
4	дружеский	г	выражение неодобрения, вынесение приговора
5	обсуждение	д	взаимно благожелательный
6	дружественный	е	выделение чего-то в чье-то распоряжение

3. *Правильно построены оба словосочетания в ряду:*

- 1) заведующий юридического отдела, большую роль приобрели;
- 2) соответствующий стандарту, привлекается большое внимание;
- 3) поразиться некоторыми фактами, подсчитать результаты;
- 4) согласованность в действиях, уделяется внимание.

4. *Форма всех числительных правильна в ряду:*

1. *Слитно пишутся сложные слова*

- 1) макро (экономика) государства
- 2) офис (менеджер)
- 3) работать на пол (ставки)
- 4) пресс (секретарь) руководителя

1) из пятисот избирателей, ста двадцати трем сотрудникам;

2) девяноста девятым маршрутом, обоими работницам;

3) к две тысячи одиннадцатому году, четырьмястами семьюдесятью восьмью рублями;

4) двухтысячедевятым год, с троими доярками.

в) орфографические и пунктуационные умения и навыки:

2. *Раздельно пишутся предлоги*

- 1) (в)продолжение зимнего сезона
- 2) (в)преддверии юбилея
- 3) (в)следствие аварии
- 4) (не)смотря на отдельные недостатки

3. *Чужая речь правильно оформлена в предложении:*

1) Надо отдать должное Лепешинской, что она повторяла, что я счастлива, что танцевала в эпоху Улановой.

2) Председатель комиссии спросил: «Работу закончим в срок?»

3) Директор строго сказал, что вы отправляйтесь в командировку.

4) Как сказал Иван Иванович: «План выполнен на 100%».

4. *Не содержат пунктуационных ошибок предложения:*

1) Для того, чтобы покрыть дефицит бюджета, государство выпускает в обращение дополнительные деньги или берет в долг у фирм и населения.

2) Это происходит, видимо, оттого, что работники неформального сектора имеют налоговые льготы.

3) Механизм регрессии усложняет процесс начисления налога, в то время как эффективность его применения не подтверждается данными статистических органов.

4) Ввиду предстоящего собрания, чтобы исключить непредвиденные ситуации мы тщательно готовились к нему.

При успешном выполнении (не менее 75%) слушатели получали сертификаты о повышении квалификации государственного образца.

В 2014 – 2016 годах курсы по культуре речи были организованы для библиотекарей города, для руководителей и сотрудников учреждений культуры г. Тюмени, для сотрудников гостиниц. В рамках курсов повышения квалификации данная дисциплина

преподавалась мировым судьям, сотрудникам Федеральной таможенной службы по Тюменской области, служащими Сбербанка России, сотрудникам Управления министерства внутренних дел Тюменской области, депутатам Тюменской областной Думы и их помощникам.

Преподаватели кафедры приняли участие в более чем 40 радио- и телепередачах, посвященных популяризации русского языка («Час Тюмени», «Персона» – телерадиокомпания «Регион - Тюмень», «Итоги», «Точнее», «Утро с Вами» «Shopping guide» «Есть контакт», «Вести FM» «Хештег» – медиахолдинг «Сибинформбюро», «Всеобуч» – телеканал «Евразия», «Базар-off» – телеканал «Ямал-Регион»).

Наиболее масштабным проектом по привлечению внимания к проблемам русского языка и популяризации грамотности является проводимая кафедрой в г. Тюмени на протяжении семи лет Международная образовательная акция «Тотальный диктант».

В организации и проведении мероприятия принимают участие все сотрудники кафедры русского языка. Кроме того, организаторы задействуют в качестве волонтеров студентов, чья будущая профессиональная деятельность связана с образцовым владением русским языком (журналистов, филологов, студентов направления ПО – будущих учителей русского языка и литературы), которые не только помогают в организации акции, но и проверяют написанные тюменцами диктанты. Мероприятия на площадках города обеспечивают более 50 студентов ТюмГУ (волонтеры и служба этикета).

Ежегодно в феврале-марте кафедра русского языка организует бесплатные курсы по подготовке к «Тотальному диктанту». «Русский по пятницам» – это проект, представляющий собой цикл интерактивных занятий и онлайн-консультаций по орфографии и пунктуации русского языка. Данные семинары проводятся с целью подготовить участников Международной образовательной акции по проверке грамотности «Тотальный диктант» – повторить правила русского правописания, разобрать трудные случаи орфографического написания, рассмотреть вариативность постановки знаков препинания. Поскольку на занятия приходят слушатели разных возрастов, проект является площадкой для реализации элементов концепции Lifelong learning (т.е. обучение на протяжении всей жизни) в области повышения языковых компетенций населения и распространения знаний о современном русском языке. В ходе реализации проекта у населения повышается интерес к изучению русского языка и владению речевой культурой, что выражается, в частности, в положительных отзывах о занятиях и в том, что с каждым годом слушателей становится всё больше.

Преподаватели кафедры русского языка следят за новыми тенденциями в науке и образовании, разрабатывают новые учебные курсы, создают учебные пособия по культуре речи не только в бумажном формате, но и занимаются подготовкой видеокурсов по этому направлению.

Ещё в 2006 году Л.С. Филиппова по заказу Института дистанционного образования Тюменского государственного университета подготовила учебный видеофильм по курсу «Русский язык и культура речи». В фильме обосновывается необходимость изучения русского языка, отмечается, что степень владения языком характеризует человека и с нравственной, и с этической стороны. Подробно рассматриваются такие качества хорошей речи, как правильность, чистота и выразительность. Иллюстративный материал подобран очень тщательно и, несомненно, иронично. Фильм был создан как вспомогательный материал при изучении курса «Русский язык и культура речи» для студентов неязыковых специальностей.

В 2012 году на канале «Евразия» стартовал телепроект «Всеобуч», призванный «привлечь внимание к проблеме владения нормами современного русского литературного языка, воспитать уважительное

и бережное отношение к родному языку, заставить людей задуматься, насколько важно уметь презентовать себя как культурного человека, поскольку грамотность – часть его культурного облика» [14, с.253]. Проект «Всеобуч» – это короткие (3–5 мин.), запоминающиеся передачи, в которых сюжеты-миниатюры иллюстрируют проблему, а лингвист комментирует её.

Аудиторией проекта «всеобуч» стали не только студенты и абитуриенты Тюменского государственного университета, но и все зрители телеканала «Евразия» независимо от возраста, уровня образования и социального статуса. Научным руководителем проекта выступила С.Л. Смылова, доцент кафедры русского языка ТюмГУ. Как отмечает создатель программы, «плакатный девиз «Тотальную грамотность в массы!» вызван желанием помочь всем, кто хочет стать грамотнее» [14, с.254].

Выпуски «Всеобуча» размещены в «youtube.com», в социальной сети «ВКонтакте». В 2012 г. в эфир вышло 14 выпусков программы. В 2013 году записано ещё 10 выпусков.

В феврале-апреле 2017 года в рамках подготовки к Тотальному диктанту вышло несколько массовых открытых онлайн-лекций (МООК) по русскому языку. Основная цель таких лекций – повышение уровня грамотности всех желающих, «тотальная» ликвидация безграмотности. Н.В. Кузнецова, доцент кафедры Тюменского государственного университета, входящая в экспертный совет Тотального диктанта, приняла в этом участие, записав видеолекцию на тему «Употребление строчной и прописной букв».

МООК – феномен, появившийся в онлайн-обучении сравнительно недавно: первые попытки создания МООК предпринимались около семи-восьми лет назад [18, с.57], а сейчас МООК привлекает значительный интерес со стороны СМИ и высших учебных заведений, так как «данная форма обучения предполагает кардинальное изменение философии преподавания и даёт толчок парадигмальному сдвигу в системе образования, поскольку меняет доступ к учебным материалам, способ их презентации, процесс контроля и оценивания» [16, с.146]. Отметим, что создание МООК актуально в контексте открытого образования, онлайн-обучения и культурной глобализации [2, с.97], а «включение в МООК видеолекций и интерактивного взаимодействия повышает

эффективность запоминания информации по сравнению с обычными лекциями» [18, с.340].

В августе-декабре 2017 года доценты кафедры русского языка Л.В. Басова, О.В. Почтарёва и С.Л. Смылова записали курс открытых онлайн-лекций (МООК) по теме «Русский язык и культура русской речи». Курс включает в себя 42 лекции, тематически разделённые на 10 модулей, и предназначен для абитуриентов и студентов Тюменского государственного университета любых направлений подготовки, а также для всех заинтересованных зрителей, стремящихся в максимально короткие сроки овладеть основами культуры речи в типичных ситуациях общения. В видеуроках разбираются наиболее сложные случаи использования орфографических, пунктуационных, орфоэпических, лексических, грамматических норм современного русского языка; к видеоряду всегда прилагаются дополнительные разъяснения, задания для лучшего усвоения темы, контрольные тесты, списки литературы для возможности более детальной проработки той или иной темы.

В настоящее время идёт подготовка к созданию ещё одного онлайн-курса, в котором будет представлено лингвистическое портретирование Тюмени. В записи нового курса примут участие все преподаватели кафедры.

Таким образом, деятельность кафедры

русского языка весьма разноаспектна, но все усилия членов кафедры направлены на самое главное – сохранение русского литературного языка во всем его богатстве, уникальности, красоте.

Несмотря на огромную, безусловно, очень нужную и плодотворную работу, которую проводит кафедра по направлению русский язык и культура речи, нам есть над чем работать. Беспокоит, что курс «Русский язык и культура речи» зачастую преподается по старым шаблонам. Между тем огромный скачок совершили информационные технологии. Мы, к сожалению, отстаем в их применении. И это вопрос не только технический, но и методический. Когда у студента есть возможность выбирать между этой дисциплиной и другими, то не последнюю роль в этом выборе играют такие факторы, как качество учебных материалов, их практическая значимость, сама методика обучения – насколько она современная, живая и интересная.

Какие бы изменения не происходили в образовательном пространстве вуза, считаем, что деятельность в рамках направления «Русский язык и культура речи», несомненно, важна, поскольку она объединяет кафедру, способствует развитию духовно-нравственных качеств студентов и популяризации русского языка и культуры речи не только в университетской, но и в городской среде.

Литература:

1. Анохина Т.Я. К проблеме преподавания языковых дисциплин в техническом вузе // Известия МГТУ «МАМИ». - 2008. - № 1. - С. 313-315.

2. Артюшевская С.В. Массовые открытые онлайн-курсы в контексте формирования глобального информационного общества // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2013. - № 31. - С. 88-98.

3. Банцер А.С. К проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов-медиков в рамках учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранный языки и методика их преподавания. - 2007. - № 2. - С. 31-35.

4. Бондаренко М.А. Культура речи в вузе: учебная дисциплина или насущная проблема? // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. - 2016. - № 5. - С. 1426-1430.

5. Буримская Д.В. Смешанное обучение в высшем образовании // Информационное общество. - 2016. - № 1. - С. 48-54.

6. Воронцова Ю.А., Хорошко Е.Ю. Особенности формирования речевой культуры

юриста // Вестник Белгородского юридического института МВД России. - 2012. - № 1. - С. 28-30.

7. Иванова Л.А., Самохина Л.А. Статус культуры речи в системе учебных дисциплин технического вуза // Записки горного института. - 2005. - Т. 160. - Ч. I. - С. 184-187.

8. Колесникова Н.И. Преподавание речеведческих дисциплин в нефилологическом вузе // Высшее образование в России. - 2010. - № 12. - С. 119-127.

9. Моисеева Г.В., Сидорова М.Ю. Принципы формирования профессиональной языковой компетенции в курсе «Русский язык и культура речи» для юристов и экономистов // Вестник Удмуртского университета. - 2012. - Вып. 2. - С. 121-128.

10. Перепечина Я.А. Место курса «Русский язык и культура речи» в образовательном процессе в условиях современной культурно-речевой ситуации // Гуманитарные научные исследования. 2013. - № 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/07/3505>

11. Плотнова Г.Г. Культура речи или коммуникативная компетентность: содержательный аспект // Язык и культура. - 2014. - № 2. - С. 174-188.

12. Сви́днская Н.Т. Учебный предмет «Русский язык и культура речи» в системе межпредметных связей языковых дисциплин в вузовском образовании // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. - 2016. - № 5. - С. 1534-1538.

13. Семенова М.А. Об особенностях преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в техническом вузе // Известия ВолГТУ. - 2010. - №8. – Том 9. - С. 146-149.

14. Смыслова С.Л. Телепроект «Всеобуч» и преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» // Семантика и прагматика языковых единиц: труды и материалы Международной заочной научно-практической конференции 15–25 декабря 2011 года / ТюмГУ; под ред. Н.А. Аксариной, О.В. Трофимовой. Тюмень: ИД «Титул», 2013. - С. 253-255.

15. Тесликова Н.Н. Инновационные технологии на занятиях по русскому языку и культуре речи как средство развития коммуникативных компетенций и

креативности студентов юридического факультета вуза // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. - 2014. - № 1. - С. 51-59.

16. Титова С.В. МООК в российском образовании // Высшее образование в России. - 2015. - №12. - С. 145-151.

17. Чамчиан А.О. К вопросу о возможности сочетаемости МООК и традиционных форм обучения // Электронное обучение в непрерывном образовании. - 2014. - №1. - С. 339-347.

18. Чичиланова С.А. Чичиланова С.А., Курзаева Л.В., Григорьев А.Д., Новикова Т.Б. Отечественный опыт реализации массовых открытых онлайн курсов в формате xMOOC // ЭСиК. - 2015. - № 4 (29). - С. 57-62.

19. Шерстянникова Е.А. Формирование языковой компетенции учащихся технического вуза в процессе изучения филологических дисциплин // Научный диалог. - 2016. - № 7. - С. 314-322.

Сведения об авторах:

Басова Лариса Валерьевна (г. Тюмень, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, и.о. заведующего кафедрой русского языка Института социально-гуманитарных наук Тюменского государственного университета, e-mail: lbasova73@yandex.ru

Почтарёва Ольга Викторовна (г. Тюмень, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Института социально-гуманитарных наук Тюменского государственного университета, e-mail: olga2476@mail.ru

Data about the authors:

L. Basova (Tyumen, Russia), candidate of philological sciences, associate professor of the Russian Language Department, Head of the Russian Language Chair of the Institute of Social and Humanitarian Sciences of the Tyumen State University, e-mail: lbasova73@yandex.ru

O. Pochareva (Tyumen, Russia), candidate of philological sciences, associate professor of the Russian Language Department of the Institute of Social and Humanitarian Sciences of Tyumen State University, e-mail: olga2476@mail.ru



УДК 378:811

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ВУЗАХ КНР)**Ю.А. Климова, И.М. Субботина, Е.С. Абрамова**

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме обучения навыкам устной речи у китайских студентов на материале языка специальности. Автор подчеркивает, что одной из основных задач при обучении иностранному языку является овладение коммуникативной компетенцией на уровне, позволяющем использовать данный язык практически в языковой профессиональной (производственной и научной) деятельности, поэтому обучать учащихся построению высказываний необходимо с четко выраженной профессиональной направленностью. Проведение работы по формированию названных умений и навыков строится на основе существующего многообразия единиц обучения, где в основе лежит специальный текст. Важным условием для работы в этом направлении является соблюдение преемственности материала при подборе текстов и заданий к нему. В основе обучения устной речи на темы специальности должны лежать речевые модели.

Ключевые слова: акт коммуникации, навык, язык специальности, устная речь, коммуникативная компетенция.

TEACHING SKILLS OF ORAL SPEECH ON THE MATERIAL OF LANGUAGE OF SPECIALTY (FROM THE EXPERIENCE OF WORK AT CHINA S UNIVERSITY)**Y. Klimova, I. Sybbotina, E. Abramova**

Abstract. The article is devoted to a current problem of training in skills of oral speech at the material of specialty of Chinese students. The author emphasizes that one of the main objectives is mastering communicative competence at the level allowing to use practically a foreign language in professional (productive and scientific) activity therefore it is necessary to train in creation of statements with accurately expressed professional and thematic orientation. Work on the formation of these skills is built on the basis of the existing diversity of units of learning, where the basis is a special text. An important condition for working in this direction is observance of continuity of the material when selecting texts and assignments to it. Speech models should be the basis for teaching oral speech on the topic of the specialty.

Keywords: act of communication, skill, specialty language, oral speech, communicative competence.

Одним из ключевых требований к подготовке иностранных студентов при обучении русскому языку является овладение ими языком специальности.

Поиску решения данной задачи посвящены исследования отечественных и зарубежных ученых: Р.М. Юнусовой, Е.А. Кондрашовой, У.Р. Юлдошева, О.А. Васильевой, Т.С. Алиевой, Н.И. Соболевой, Т.А. Тагиевой и др. В их работах рассматриваются проблемы совершенствования основных видов речевой деятельности, в частности: обучение чтению и письменной научной речи, обучение пониманию литературы по специальности, развитие монологической речи, обучение терминологической лексике, составлению терминологических минимумов, синтаксису научной речи и др.

В соответствии с действующей программой неязыкового вуза, студенты должны овладеть коммуникативной компетенцией на уровне, позволяющем использовать иностранный язык практически не только для языковой профессиональной (производственной и научной) деятельности, но и для целей самообразования. Коммуникативная компетентность – это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере

делового общения. В рамках коммуникативной компетенции важное место занимают «собственно коммуникативные умения и навыки – выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта» [6, с.58-64].

Поиски методических приемов, которые способствуют обучению устной речи на неязыковом факультете, продолжаются. Так, в практической работе по обучению языку специальности студентов экономического факультета Дечжоуского государственного университета нами использовались приемы по развитию у студентов навыков устной речи на материале специальности. Уже долгие годы НИУ «БелГУ» сотрудничает с китайскими вузами по системе «2 + 2». Данная система подготовки китайских студентов предусматривает 2-летнее обучение на базе китайского университета, а затем еще два года обучения в российском вузе. На первом и втором курсах происходит обучение русскому языку и общеобразовательным предметам в соответствии с профилем выбранной специальности. Затем на третьем и четвертом курсах студенты приезжают в российский вуз (в частности, в НИУ «БелГУ») для получения знаний по профилирующим дисциплинам.

Данная программа требует от студентов максимальных усилий, поскольку в первые два

года обучения отсутствует языковая среда, а последующее обучение осуществляется в общих потоках. Это создает ряд проблем в обучении, поскольку они обусловлены этнопсихологическими особенностями студентов.

С точки зрения Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзяна, «большинство китайцев обладают некоммуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации» [2, с.21], поэтому данные особенности необходимо учитывать в работе по формированию навыков устной речи с этим контингентом учащихся.

Поскольку одной из основных задач обучения русскому языку китайских студентов нефилологических факультетов является подготовка студентов к участию в коммуникации, протекающей в форме монолога и потому требующей высокой профессиональной и речевой компетенции, определенного уровня интеллектуального развития и общей культуры, необходимо обучать студентов построению высказываний с четко выраженной профессиональной направленностью.

Проведение работы по формированию речевых умений и навыков должно строиться на основе существующего многообразия единиц обучения, где в основе лежит *специальный текст*. Специальный текст, кроме обучающей роли, играет важную организующую роль. Он ограничивает преподавателя в выборе терминов, которые принадлежат к тематически определенной лексической группе, и мотивирует их отбор. Число терминов, подлежащих изучению за известный промежуток времени на основе специального текста, составляет мотивированно определенное количество лексических единиц, относящихся к лексической теме, к которой принадлежит данный текст. Тексты должны соответствовать следующим параметрам: «их объем не должен превышать 300-320 слов; степень терминологической насыщенности должна определяться в 12-15 единиц; информативная ценность должна отвечать требованиям программы по специальности. Тексты подбираются с учетом индивидуальной языковой подготовки учащихся, количественного и национального состава группы, психологического климата в коллективе» [4, с.138].

Преподавателю нужно решить следующие задачи:

1) Определить «список» основных специальных тем и подобрать специальные

учебные тексты по этим темам.

2) Провести отбор лексического минимума по темам специальности.

3) Разработать систему упражнений по активизации лексического материала, прочное усвоение которого обеспечит понимание текста по специальности и позволит вести элементарную беседу на русском языке по темам специальности [1, с.163-164].

Поскольку основной целью курса являлось развитие умения вести беседу по специальности на русском языке, делать краткие сообщения в пределах изученной тематики по некоторым разделам экономики, тексты и упражнения на развитие навыков устной речи строились на лексическом материале, который относится к подязыку науки. С этой целью необходимо использовать различные упражнения: не только подготавливающие учащихся к речи, но и речевые. Упражнения для развития навыков устной речи необходимо строить с учетом теории умственных действий и предлагать учащимся в определенной последовательности. Первым звеном в этой системе является умение учащегося производить осознанные операции над языком при наличии внешних опор типа схем (речевые модели, коммуникативные единицы, отобранные для данного этапа обучения языку). Далее необходимо научить учащихся осуществлять такие же операции без внешних опор. После этого нужно перейти к свертыванию сознательных операций, их автоматизации и осуществлению речевого действия «в уме» с выдачей готового высказывания. И, наконец, происходит окончательное свертывание всей «отработочной» части, и полностью автоматизируется речь. Усвоению лексического материала могут служить следующие задания: а) познакомьтесь с ключевыми словами текста, который вы будете читать; б) образуйте множественное число от следующих имен существительных и прилагательных; в) образуйте от данных существительных имена прилагательные; г) составьте словосочетания со следующими словами; д) составьте фразы с конструкцией ..., поставьте слова в нужном падеже; е) прочитайте микротекст и дайте общее определение экономике, запишите его в тетрадь; ж) используя текст, подберите нужные слова к предложениям и др.

Выполнение упражнений на развитие навыков устной речи требует мыслительных усилий, которые обеспечивают произвольное запоминание лексики и фактического материала по специальности и которые необходимы будущему экономисту. Важным условием для работы в этом направлении является соблюдение

преемственности материала при подборе текстов и заданий к нему, каждый последующий текст должен быть близок по содержанию и лексике с предыдущим. В основе обучения устной речи на темы специальности лежат речевые модели. Для активизации речевых моделей студентам можно предложить задание на подтверждение или на определение вероятности каких-либо высказываний по теме на основе образца. Далее начинается этап работы по развитию речи в более сложных коммуникативных упражнениях. Можно предложить следующие виды коммуникативных предложений: а) заучивание наизусть и воспроизведение выученной микроситуации. (Например: «Выучите определения микро и макроэкономики, законы спроса и предложения» (даются определения и законы); б) составление краткого сообщения по ключевым словам, которые даны в упражнении; в) прослушивание предложений на русском языке и запись перевода, составление аналогичных предложений на русском языке; г) передача содержания текста в форме диалога: в парах

одновременно, «по цепочке»; д) на основе вопросов подготовка кратких сообщений по содержанию текста; е) подготовка развернутого сообщения по содержанию текста и др.

Для развития диалогической речи могут быть использованы вопросно-ответные упражнения на основе незнакомого текста, содержащего знакомый лексико-грамматический материал. Работа организуется следующим образом:

1) преподаватель читает текст два раза, затем задает вопросы по содержанию текста. Студенты отвечают;

2) вся группа поочередно задает вопросы одному из студентов. Отвечающим на эти вопросы должен быть сильный студент.

Таким образом, обучение китайских студентов русскому языку на материале языка специальности – одна из важнейших составляющих задачи формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов.

Литература:

1. Белоусова Т.А., Литовченко Л.В. Развитие навыков устной речи на материале специальности // Проблемы описания и преподавания иностранных языков в вузе. Межвузовский сборник научных статей / под ред. Л.Н. Борисовой. Вып. 1. – Белгород, 1997. – 395 с.
2. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2.
3. Крундышева А.М. Технология обучения иностранных студентов экономической терминологии на занятиях по русскому языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 69-70.

4. Проблемы современного коммуникативного образования в вузе и школе: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Т.Ю. Зотовой, Т.А. Федосеевой, М.С. Хлебниковой. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2009. – 239 с.

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

6. Вильчинский С.С. Современные подходы к обучению иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://naukarus.com/sovremennye-podhody-k-obucheniuyu-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze>

Сведения об авторах:

Климова Юлия Александровна (г. Белгород, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, межкультурной и профессионально-речевой коммуникации Белгородского национального исследовательского университета, e-mail: julianaklimova2017@mail.ru

Субботина Ирина Михайловна (г. Белгород, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, межкультурной и профессионально-речевой коммуникации Белгородского национального исследовательского университета, e-mail: subbotina_i@bsu.edu.ru

Абрамова Елена Сергеевна (г. Белгород, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, межкультурной и профессионально-речевой коммуникации Белгородского национального исследовательского университета, e-mail: abramova_es@bsu.edu.ru

Data about the authors:

Y. Klimova (Russia, Belgorod), candidate of philological sciences, assistant professor Department of the Russian language, Cross-cultural and Professional Speech Communication Belgorod National Research University, e-mail: julianaklimova2017@mail.ru

I. Sybotina (Russia, Belgorod), candidate of pedagogical sciences, assistant professor Department of the Russian language, Cross-cultural and Professional Speech Communication Belgorod National Research University, e-mail: subbotina_i@bsu.edu.ru

E. Abramova (Russia, Belgorod), candidate of philological sciences, assistant professor Department of the Russian language, Cross-cultural and Professional Speech Communication Belgorod National Research University, e-mail: abramova_es@bsu.edu.ru

История и культура

УДК 37.02

О РОЛИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

М.К. Гетманская

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению понятия «языковая личность» и его роли в межкультурном общении. Анализируется роль языковой личности в современном образовательном процессе. На данный момент, очевидно, что в процессе обучения иностранному языку необходимо формировать языковую личность не только в контексте диалога, но и в контексте полилога культур. Какими же основными умениями следует обладать языковой личности? Способна ли она к развитию? Какую роль играют эмоции и чувство эмпатии при формировании языковой личности? Эти вопросы затронуты в данной статье.

Ключевые слова: глобальный язык, диалог культур, лингводидактика, межкультурное общение, поликультурная личность, языковая личность.

ABOUT THE ROLE OF LINGUISTIC PERSONALITY IN CROSS-CULTURAL SOCIETY

M. Getmanskaya

Abstract. The article is about the term “linguistic personality” and about its role in cross-cultural communication. The role of linguistic personality is analyzed in educational process. Now, it is obvious that we should form the linguistic personality not only for cultural dialogue but for cross multicultural communication as well. What are the main linguistic personality skills? What is the part of emotions in linguistic personality forming? These are the issues of this article.

Keywords: global language, cultural dialogue, linguodidactics, cross-cultural communication, policultural personality, linguistic personality.

Глубокие перемены в глобальном мире повлекли изменения в геополитическом и экономическом поле нашей страны, что привело к новым ориентирам в повседневной жизни людей и резко изменило их отношение к образованию. Кроме того, в жизнь людей ворвался интернет с его безграничными возможностями. Люди обрели возможность общаться непосредственно друг с другом при помощи интернета. Границы общения значительно расширились. Кроме непосредственного общения на родном языке с теми, кто рядом, появилась возможность говорить с жителями других стран, т.е. вступать в межкультурное общение.

Под межкультурным общением понимается адекватное, (т.е. с полным пониманием всего сказанного), взаимодействие двух и более участников, принадлежащих к разным культурам, принимающих участие в процессе порождения речевых актов. Межкультурное общение считается опосредованным, если оно ведется через интернет, посредством электронных писем или блогов.

Возникает вопрос: как могут осуществлять межкультурное общение люди, принадлежащие к разным культурам, особенно через

электронные письма или блоги? Такое межкультурное общение относится к вербальному письменному общению. Следовательно, чтобы выйти на уровень межкультурного общения следует знать иностранные языки.

В процессе глобализации важным становится вопрос о взаимоотношениях людей, говорящих на разных языках, принадлежащих к разным этносам, исповедующим разные религии. Одной из основополагающих задач становится поиск таких форм общения, при которых разные народы мира, живущие в едином глобальном пространстве, смогут осуществлять успешное межкультурное общение.

Становится очевидной востребованность языка глобального. Но такого языка естественного происхождения, насколько нам известно, не существует. Анализируя распространенность и популярность английского языка в нашем многонациональном мире, ему присвоили статус глобального языка, т.е. английский язык – язык *lingua franca*. Использование одного языка – глобального языка – всеми жителями планеты упрощает межкультурное общение, открывает

возможность обмениваться информацией профессионального и личного характера друг с другом. С другой стороны, если все уподобятся друг другу, забудут свой родной язык или родную культуру, мир столкнется с новыми проблемами.

Естественно, решение данной проблемы нашло отражение в современном образовании. Понимая, что мир многоязычен и поликультурен, европейская образовательная система, а вслед за ней и российская выдвигают требования необходимости обучения двум и более иностранным языкам в школе и вузе. На практике предпочтение отдается английскому языку по понятным причинам. Таким образом, по окончании получения образования молодой человек может выбрать работу в любой стране мира, если он владеет английским языком или в той стране, язык которой он может использовать для профессионального и бытового общения.

Лингводидактика, как наука, занимающаяся вопросами обучения иностранным языкам, предлагает ряд методов и технологий обучения иностранному языку. К выбору метода или технологии обучения иностранному языку следует подходить очень серьезно, т.к. от приемов и способов проведения занятий зависит не только успех обучения, но, в большей степени, и успех обучаемых.

Ориентация на межкультурное общение породила идею обучения иностранному языку, основанную на межкультурной парадигме, т.е. обучение иностранному языку осуществляется в тесной взаимосвязи с культурой. Следовательно, если человек изучает несколько языков и несколько культур, то он становится многоязычной поликультурной личностью. Возникает прямая угроза отрыва от родного языка и родной культуры.

Лингводидактика в процессе обучения иностранному языку предлагает способы обеспечения интеграции культурных ценностей мировой цивилизации с достижениями и фактами родной культуры, что происходит на базе диалога/полилога культур.

Раскрывая понятие «диалог культур» А.Л. Бердичевский и А.В. Голубева отмечают, что настоящий диалог, это не просто обмен репликами, а контакт индивидуальностей, каждая из которых представляет свою культуру; в результате данного процесса возникает взаимопонимание в общении. Для успешного осуществления диалога необходимо прохождение нескольких стадий:

- осознание фактов инокультур;
- сравнение этих фактов с родной культурой;

– принятие и осуществление общения, в соответствие с новыми знаниями.

Мы вслед за В.В. Мироновым полагаем, что диалог культур правильнее понимать как «познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих» [5].

В результате обучения иностранному языку в контексте диалога/полилога культур воспитывается языковая личность. Впервые этот термин был введен Ю.Н. Карауловым в 1987 году. Согласно его определению, языковая личность – это «совокупность и результат реализации способностей к созданию и восприятию речевых произведений/текстов» [5, с.232].

Мы рассматриваем языковую личность как человека, способного свободно излагать свои мысли, используя один или несколько иностранных языков и знающий особенности культур тех стран, на языках которых он говорит. Сочетание различных языков и культур приводит к формированию нового видения картины мира и восприятия окружающей действительности под другим углом.

С лингводидактической точки зрения, И.И. Халеевой был осуществлен значительный вклад в исследование языковой личности, как участника межкультурной коммуникации. Она акцентирует внимание на том, что в процессе изучения иностранного языка можно и нужно учиться принимать картину мира другой социокультурной общности.

Можно рассматривать языковую личность как многослойный, многокомпонентный набор умений, в число которых можно включить следующие, например, умения:

- уверенно формулировать свои мысли на иностранном языке;
- свободно вступать в беседу с представителями инокультур на иностранном языке, а также поддерживать и завершать разговор;
- сформировать способность принимать участие в межкультурном общении, используя выученные иностранные языки;
- понимать и толерантно принимать чужую культуру, какими бы необычными традициями и обычаями она не была представлена;
- знакомить с культурными обычаями и традициями родной культуры, гордясь ее достижениями и пропагандируя их в поликультурном пространстве;

– обладать готовностью преобразовать поликультурный мир во взаимообогащающее культурное пространство, в котором могут мирно сосуществовать бесчисленное количество наций, национальностей, этнокультур на благо всему человечеству.

Кроме того, можно говорить о динамизме языковой личности, то есть о способности индивида в процессе обучения иностранным языкам, принимать образ жизни и взгляды представителей других наций. Однако следует отметить, что базис для формирования языковой личности составляет «первичная» языковая личность – национальное начало [6].

Иными словами, связь с родным языком и родной культурой должна служить платформой, на которой строится новая картина мира. Надежность такого фундамента-базиса обеспечивает формирование творческой языковой личности, заинтересованной во взаимообогащении и взаимопонимании народов общепланетарного сообщества и сохранении ценностей культуры как единого целого.

Об уровне развития языковой личности можно судить по успешности осуществления межкультурного общения, то есть насколько говорящий понимает слушающего и наоборот. При межкультурном общении речь идет не только о:

- сформированности иноязычных лексико-грамматических навыков;

- развитию иноязычных речевых умений;

- наличию культурологических и страноведческих знаний;

но также и об:

- эмоциях, отражающих реакцию человека на внешнее воздействие, вызывая у него определенные переживания;

- эмпатии, т.е. его способности чувствовать эмоциональное состояние своего собеседника, разделять и понимать его эмоции и намерения, толерантно воспринимать манеру поведения и менталитет собеседника – представителя инокультуры.

Всему этому надо обучать на занятиях иностранному языку во взаимодействии с культурой, нацеленных не только на обучение аспектам речевой деятельности, но и на воспитание языковой личности, отвечающей требованиям нового многоязычного поликультурного мирового сообщества.

Учитывая нарастающие тенденции к интеграции, ученые, методисты и практикующие преподаватели стали интенсивно разрабатывать методы, технологии и приемы обучения иностранным языкам, готовящие обучаемых к

взаимообогащающему межкультурному общению.

При разработке или выборе обучающих программ по иностранному языку следует обратить внимание на то, чтобы в процессе обучения использовался коммуникативный подход, способствующий развитию коммуникативной компетенции. Основная цель большинства изучающих английский язык – использовать его в коммуникации, т.е. в межкультурном общении.

Коммуникативная компетенция стала использоваться как самостоятельный методический термин с конца 1960-ых годов, когда ее четкое определение было зафиксировано американскими учеными: социолингвистом и антропологом Д. Хаймсом и лингвистом Н. Хомским.

Используемое в методике обучения иностранным языкам определение коммуникативной компетенции несколько варьируется, например:

- «умение корректно и уместно использовать язык в том или ином обществе, предполагающее умение говорить на языке согласно его правилам и нормам; включает также знание неписаных правил культуры, т.е. культурных и социальных норм, которые определяют адекватную (успешную) межкультурную коммуникацию» [5, с.178];

- «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с.109];

- «способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения» [4, с.29].

Как мы видим, во всех этих трактовках подчеркивается способность обучаемых формулировать свои мысли на иностранном языке, опираясь на систему языковых и речевых норм, зафиксированных в изучаемом языке, а также учитывая культурные и социальные особенности или правила этикета, соответствующие аутентичной ситуации межкультурного общения.

Разнообразие востребованных для межкультурного общения способностей акцентирует:

1) только языковая личность может успешно совершать межкультурное общение на иностранном языке;

2) многокомпонентность составляющих навыков, знаний и умений, востребованных для межкультурного общения, выходит за рамки коммуникативной компетенции, приближаясь к межкультурной компетенции.

Межкультурная компетенция в методике обучения иностранным языкам рассматривается, как:

– компетенция, основанная на знаниях и умениях осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения, приобретая качества медиатора культур и не утрачивая при этом собственной культурной идентичности [3].

В нашем понимании межкультурная компетенция – это способность создать позитивный настрой для успешного ведения межкультурного общения, используя иноязычные лексико-грамматические, речевые и культурологические умения, сформированные на основе поликультурного образования в контексте диалога / полилога культур.

Состав межкультурной компетенции учеными и методистами рассматривается по-разному. С нашей точки зрения, в структуру межкультурной компетенции можно включить:

– лингвистическую, т.е. способность оперировать накопленной суммой лексических и грамматических знаний, помогающих формулировать, с учетом корректных норм, осмысленные высказывания на иностранном языке, близкие к аутентичным, которые могут быть легко поняты носителями языка или теми, кто владеет этим языком как языком межкультурного общения;

– социолингвистическую, подчеркивающую способность использовать в своей иноязычной речи такие языковые формы и средства, которые подчеркивают социальный статус коммуникантов и отражают ситуацию общения;

– культурологическую, подразумевающую знание культурных достижений народов всех стран мира, а также культурных особенностей менталитета носителей языка, т.е. их привычек, обычаев, этикета, с целью использования их в процессе межкультурной коммуникации для прогнозирования реакции собеседника на некоторые обсуждаемые вопросы или для адекватного понимания речи и поведения партнера;

– социокультурную, подразумевающую владение национально-культурными реалиями, фоновыми знаниями, социокультурными элементами речевого поведения, социальными условностями, которые способствуют порождению иноязычных высказываний и правильному пониманию речи партнера по межкультурному общению;

– поликультурную, которую мы раскрываем как знания культурно-исторического наследия народов мира, правил и норм социального поведения, соответствующих тем, которые приняты в стране изучаемого языка;

– лингвострановедческую, помогающую извлекать страноведческую информацию из читаемых текстов, услышанных фраз и пользоваться ею в процессе межкультурного общения;

– социальную, посредством которой реализуется осознание того, что приобретенных знаний иностранного языка достаточно для ведения беседы на поднятые партнером темы и желание вступать в контакт с другими, будучи уверенным во взаимовыгодном и успешном течении и завершении межкультурного общения;

– дискурсивную, выражающуюся в знании типов дискурса, т.е. в выборе корректных лингвистических средств для построения целостных высказываний различных функциональных стилей как в устной речи, так и на письме;

– компенсаторную, суть которой заключается в том, что человек может участвовать в межкультурном общении на иностранном языке даже при ограниченности знаний грамматических правил и лимитированности словарного запаса, используя мимику, жесты, простые вопросы, перефразирование непонятого.

Рассмотрев состав межкультурной компетенции и умения, характеризующие языковую личность, мы можем подчеркнуть лидирующую роль языковой личности в межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Следовательно, процесс обучения иностранным языкам в школе, вузе, на курсах общего типа, курсах делового общения, курсах повышения профессиональной квалификации рекомендуется сосредоточить на воспитании и развитии языковой личности.

Одним из интересных методов обучения иностранному языку, основанном на межкультурной парадигме, на наш взгляд, может быть метод, который еще не получил широкого распространения в российских образовательных

учреждениях. Этот метод рекомендовался для обучения иноязычной культуре и назывался «культурная капсула». Термин для него изобрели Д. Тейлор и Дж. Соренсон [5, с.211].

Суть этого метода заключается в том, что преподаватель демонстрирует видеоролик или видеofilm на 10 минут, подчеркивая в нем какое-либо различие в иноязычной культуре, и просит обучаемых проанализировать его, сравнивая с подобным явлением родной культуры, развивая их критическое мышление и критическое культурное осознание. В дальнейшем процессе обучения иностранному языку во взаимодействии с культурой можно поручить обучаемым составить мини-презентации на 10 минут, в которых, описываются особенности обычаев, ритуалов, традиций, поведения представителей культуры страны изучаемого языка, сравнивая их с родной культурой и акцентируя разницу.

Можно также использовать этот метод для акцентирования особенностей других

инокультур, информацию о которых обучаемые встречают в аудиотекстах, видеороликах, печатных текстах на изучаемом языке.

Предлагаемый метод «культурной капсулы» нацелен на то, чтобы:

- научить обучаемых обращать внимание на языковое и культурное многообразие поликультурного мира, в котором они живут;
- развивать критическое мышление;
- осознавать что разница культур не разъединяет, а при толерантном ее восприятии обогащает каждого из них;
- более полно изучить родную культуру, гордясь ее достижениями и понимая ее особенности;
- развивать языковую личность в процессе обучения иностранному языку;
- предоставить неограниченные возможности для саморазвития;
- развивать творческий потенциал обучаемых.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Бердичевский А.Л., Голубева А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2015. – 140 с.
3. Елизарова Г.В. культура и обучение иностранным языкам. [Текст] / – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 291 с.
4. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр, БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
5. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедев, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г.Лебедев и З.Г. Прошиной. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 632 с.
6. Тарнаева Л.П. Межкультурная компетенция как необходимое качество языковой личности студента-филолога // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / отв. ред. Г.А. Баева. СПб: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2012. – С. 86-91.
7. Халева И.И. Вторичная языковая личность и вторичная «картина мира» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://infopedia.su/12xb34d.html>

Сведения об авторе:

Гетманская Мария Константиновна (г. Санкт-Петербург, Россия), ассистент, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: mariya-getmanskaya@mail.ru

Data about the author:

M. Getmanskaya (Saint Petersburg, Russia), assistant, Saint Petersburg State University, e-mail: mariya-getmanskaya@mail.ru

УРОВНИ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

А.А. Куриленко

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения критериев и уровней сформированности эстетической культуры личности. Поскольку эстетическая культура личности находит свое отражение во внешних проявлениях человека, автор предлагает в качестве критериев уровней ее сформированности рассматривать эстетический интерес, эстетические суждения и эстетическую деятельность. Принимая во внимание тот факт, что процесс последовательного формирования эстетической культуры начинается с развития эмоционально-чувственной сферы личности, включающей эстетические восприятия, эмоции, переживания и чувства, автор делает вывод о том, что степень сформированности эмоционально-чувственной сферы личности может служить основным критерием уровней сформированности ее эстетической культуры. Опираясь на выявленные критерии, автор дает краткое описание трем уровням сформированности эстетической культуры личности: высокому, среднему и низкому.

Ключевые слова: эстетическая культура личности, развитие личности, критерии уровней сформированности эстетической культуры личности.

THE LEVELS AND CRITERIA OF FORMATION OF A PERSON'S AESTHETIC STANDARDS

A. Kurilenko

Abstract. The article considers the problem of determining criteria and levels of formation of a person's aesthetic standards. Because a person's aesthetic standards are reflected in external manifestations of a person, the author proposes to consider aesthetic interest, aesthetic judgments and aesthetic activity as aforementioned criteria. Taking into account the fact that the process of successive formation of a person's aesthetic standards begins with the development of emotional-sensual sphere of the person (including aesthetic perception, emotions, experiences and feelings), the author concludes that the degree of development of emotional-sensual sphere of the person can serve as the basic criterion of development of its aesthetic standards. Based on the identified criteria, the author defines and gives a brief description of the three levels of development of a person's aesthetic standards: high, medium and low.

Keywords: a person's aesthetic standards, personality development, criteria for the levels of formation of a person's aesthetic standards.

В условиях доминирования массовой культуры, приспособляющейся к неразвитым вкусам и примитивным потребностям толпы, снижения требований к эстетическим нормам, коммерциализации всех общественных отношений и мифологизации человеческого сознания, формирующей пассивное, некритическое восприятие реальности, становится очевидной необходимость обращения личности к миру истинных духовных ценностей, миру эстетической культуры человечества, миру искусства.

Анализ результатов психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме формирования эстетической культуры личности, убедительно показывает, что эстетическое воспитание и самовоспитание личности способно интенсифицировать развитие самосознания, гармонизировать коммуникативную и эмоционально-оценочную сферы, снизить остроту реагирования на стрессовые факторы, оно формирует сознание

личной сопричастности к мировой культуре и целостное мировосприятие человека.

Следовательно, формирование эстетической культуры личности в современных условиях является не только благоприятным, но и необходимым условием для ее разностороннего, гармонического и полноценного развития.

Обращаясь к вопросам эстетического воспитания, многие педагоги отмечают, что наиболее слабым компонентом большинства образовательных и воспитательных методик является отсутствие четко сформулированных и надёжных критериев, по которым можно было бы оценить уровень сформированности того качества личности, на развитие которого направлена методика. Так в педагогической науке отсутствует единая точка зрения на вопрос о критериях определения уровней сформированности эстетической культуры личности, что побудило нас сделать попытку выявления этих критериев.

Культура личности всегда находит своё отражение во внешних проявлениях человека. Для эстетической культуры эти проявления обусловлены его отношением к искусству и действительности. Мы полагаем, что проявлениями такого отношения являются прежде всего эстетический интерес, эстетические суждения и эстетическая деятельность. Именно по ним можно оценить степень сформированности эстетической культуры.

Эстетический интерес выступает в качестве показателя уровня развитости эстетической потребности, при этом диалектическая связь между этими двумя компонентами эстетической культуры состоит в том, что, с одной стороны, интерес возникает на основе потребности, как её «опредмеченность», а с другой – сама потребность формируется в результате закрепившихся интересов [4]. Следовательно, интерес может выступать одновременно и как результат потребности, и как её предпосылка.

Не менее значима связь эстетического интереса с самым неоднозначным и сложным компонентом эстетической культуры личности – эстетическим вкусом, своеобразие которого проявляется, во-первых, в его личностном, и в то же время общественном, характере, и, во-вторых, в его посреднической позиции между двумя видами познания, чувственным и рациональным, между эмоциональной восприимчивостью и интеллектуальной оценкой воспринимаемых предметов и явлений.

Эстетическое суждение можно определить как опирающуюся на эстетический идеал и эстетический вкус оценку явлений искусства и действительности. Но, как справедливо отмечает И.Ф. Гончаров, оценочному суждению подвергается не только объективное содержание эстетических явлений жизни и искусства, но и наше субъективное к ним отношение [1, с.35]. Эстетические суждения выполняют и познавательную функцию: они ведут человека к общей эстетической оценке своих чувств, представлений, поступков.

Эстетические суждения являются важным, но не основным показателем уровня сформированности эстетической культуры человека. С нашей точки зрения, делать выводы о развитости эстетической культуры личности лишь на основании её суждений некорректно: они могут быть весьма «правильными», но не отражающими соответствующие этим суждениям чувственные переживания. Значительно больше об уровне культуры могут сказать эстетические интересы и *эстетическая деятельность* личности.

Формирование эстетической культуры не должно ограничиваться только формированием эстетических чувств, вкусов, идеалов, взглядов и убеждений, потребностей личности, её способности воспринимать и оценивать мир с точки зрения гармонии, совершенства и красоты. Важнейшей задачей является также формирование способности творчески преобразовывать мир в соответствии с законами гармонии. Эстетически культурный человек должен быть подлинным творцом, создателем прекрасного [5].

Исходя из сущности эстетической культуры личности, мы разделяем всё многообразие видов эстетической деятельности на две группы:

1. Познавательная-оценочная деятельность: эстетическая деятельность, выражающаяся в восприятии, переживании, оценке явлений действительности и искусства, различных формах обучения и самообразования.

2. Социально-созидательная деятельность: виды эстетической деятельности, направленные на преобразование действительности «по законам красоты», эстетическое поведение человека в процессе его непосредственного общения с действительностью и искусством [2].

Анализ системы эстетической культуры человека и процесса её последовательного формирования показал, что данный процесс начинается с развития эмоционально-чувственной сферы личности, включающей эстетические восприятия, эмоции, переживания и чувства. Это позволило нам сделать вывод: эффективность формирования эстетической культуры личности напрямую зависит от степени сформированности её эмоционально-чувственной сферы. Именно эта степень может служить, на наш взгляд, основным критерием уровня сформированности эстетической культуры личности [3].

Высокий уровень развития эмоционально-чувственной сферы характеризуют:

– живая, спонтанная и бескорыстная эмоциональная реакция, с выраженным оценочным компонентом при восприятии как произведений искусства, так и явлений действительности;

– утончённость и дифференциация эмоциональных реакций в плане их разновидностей и в плане гибкости их проявления;

– способность эмоции перейти в более продолжительное и устойчивое психическое состояние организма, определяемое как переживание;

– возможность управления своими эмоциями со стороны личности, её способность

к сопереживанию (эмпатии), эмоциональной отзывчивости, умение подстроить свои эмоции под эмоциональное состояние другого;

– наличие связи переживания с мотивационной стороной личности (эмоция – оценка – переживание – мотив – деятельность);

– наличие развитых, прочно зафиксированных в сознании, обладающих общественным содержанием, высших чувств (любви, ответственности, стыда, сострадания и пр.);

– наличие устойчивой потребности личности в эмоционально-чувственных состояниях организма, положительно влияющих на её развитие и др.

Опираясь на выделенные нами критерии, можно выявить три уровня сформированности эстетической культуры личности: высокий, средний и низкий. Для личности с *высоким* уровнем характерно сочетание теоретической подготовленности с развитым эстетическим чувством и образностью мышления при восприятии художественного произведения. Человек достаточно свободно ориентируется в жанрах и направлениях различных видов искусства, способен охарактеризовать их особенности. Наблюдается ярко выраженный интерес к общению с различными видами искусства. Тип восприятия – преимущественно эстетически-ориентированный. Важным показателем высокого уровня сформированности эстетической культуры является стабильная потребность в эстетической деятельности личности, проявляющаяся в манере одеваться, поведении, общении, стремлении изменить окружающую среду в соответствии с собственным эстетическим идеалом.

Личности, обладающие *средним* уровнем сформированности эстетической культуры, отличаются анализирующим, либо художественным типом восприятия. Очевидны пробелы в теоретической подготовленности, эстетических и искусствоведческих познаниях. Потребность в общении с искусством носит, как правило, утилитарный характер. По типу мотивации такие индивиды являются проблемно, либо нравственно ориентированными с выраженной долей гедонистических настроений. Невысокий уровень сформированности эмоционально-оценочной сферы приводит к отсутствию

стабильной потребности в эстетической деятельности, осуществляемой в зависимости от ситуативного настроения.

Личности с *низким* уровнем сформированности эстетической культуры обладают обыденным типом эстетического восприятия, требуют от произведений искусства схожести с действительностью, фактографичности, отчётливого сюжета, динамики его развития, развлекательности. Эстетические суждения отличаются примитивизмом, употреблением банальных клише, отсутствием индивидуального мнения. Искусствоведческие и эстетические познания практически отсутствуют. Потребность в эстетической деятельности не сформирована. Поведение, манера одеваться, говорить отличаются небрежностью и, подчас, вульгарностью. Эмоционально-чувственная сфера находится на низком уровне развития.

Таким образом, в качестве критериев, на основании которых можно судить о степени сформированности эстетической культуры личности, мы выделили степени развитости эмоционально-чувственной сферы, эстетического интереса, эстетических суждений и эстетической деятельности. Следует отметить, что интерес, суждения и деятельность являются достаточно ярко выраженными внешними проявлениями таких сложных и существенных компонентов системы эстетической культуры личности, как эстетическая потребность и эстетический вкус, и довольно точно отражают эстетические отношения человека к искусству и действительности. Именно внешняя проявляемость выделенных нами критериев позволяет использовать их в качестве объектов наиболее распространенных и доступных методов научно-педагогического исследования: наблюдения, беседы, анкетирования, интервьюирования. Опираясь на выявленные критерии, мы определили и дали краткое описание трем уровням сформированности эстетической культуры личности: высокому, среднему и низкому. Безусловно, представленная статья не претендует на полное и всестороннее рассмотрение проблемы, которой она посвящена. Для дальнейшего исследования можно наметить проблему разработки и усовершенствования методов диагностирования уровней сформированности эстетической культуры личности.

Литература:

1. Гончаров И.Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.

2. Кривцун О.А. Эстетика: Учебник. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 430 с.

3. Куриленко А.А. Формирование эстетической культуры личности // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 1. – С. 87-91.

4. Марнет Г. О значении эстетических потребностей и интересов в эстетическом

воспитании // Эстетическое воспитание школьной молодёжи / Под ред. Б.Т. Лихачева, Г. Зальмона. – М.: Педагогика, 1981. – С. 60-68.

5. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Книга для учителя / Сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

Сведения об авторе:

Куриленко Александр Александрович (г. Новокузнецк, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета, e-mail: alex2kuril@mail.ru

Data about the author:

A. Kurilenko (Novokuznetsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Theory and Methods of Romance and Germanic Languages of Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University, e-mail: alex2kuril@mail.ru



Точка зрения

УДК 37

К ВОПРОСУ О ГРАМОТНОСТИ КАК ОСНОВЕ ОБРАЗОВАННОСТИ**В.Б. Первозванский**

Аннотация. В статье рассматриваются основные недостатки, присущие научным публикациям молодых ученых; вскрываются причины их наличия и даются рекомендации по их устранению. В данном контексте на собственном примере и примерах нескольких поколений школьников и студентов автор в полемической тактичной форме исследует некоторые проблемы отечественного школьного и высшего образования. В работе предлагаются возможные пути их решения, исправления сложившейся ситуации. Статья рассчитана на руководителей образовательных организаций, преподавателей вузов и учителей школ, научных работников, аспирантов и студентов, родителей, интересующихся вопросами воспитания и обучения подрастающего поколения, совершенствования отечественного образования.

Ключевые слова: грамотность, публикации, недостатки, причины, рекомендации, образование, экзамены, школьники, студенты, образованность.

TO THE ISSUE OF LITERACY AS THE FOUNDATION OF EDUCATION**V. Pervozvansky**

Abstract. This article discusses the fundamental shortcomings inherent in scientific publications of young scientists reveal reasons for existence and provides recommendations for addressing them. In this context, by example and examples of several generations of schoolchildren and students politely polemical author explores some domestic problems of school and higher education. Suggested possible solutions, remedy the situation. Designed for heads of educational institutions, professors and teachers, researchers, post-graduate students and students, parents, interested in the issues of upbringing and education of the younger generation, to improve national education.

Keywords: literacy, publications, deficiencies, causes, recommendations, education, exams, students, students, education.

Сейчас уже не все помнят, что один из первых шагов советской власти в нашей стране был связан с ликвидацией безграмотности. От этой крупнейшей по масштабам программы остался лишь «полуаббревиатурный» термин «ликбез», со временем приобретший иронически-назидательный оттенок и в официальных документах не употребляемый вовсе. Между тем, трудно переоценить саму идею ликбеза и ее результаты, о чем сказано и написано немало. В результате, миллионы граждан нашего государства научились минимуму – читать и писать.

В силу различных причин, включая, возможно, и названную программу, сейчас читают и пишут очень многие. Публикация рецензий на страницах наших толстых журналов – дело тоже привычное, будь то отзыв официального оппонента о диссертации, чаще рецензия на монографию, другой фундаментальный труд. Такие публикации не содержат серьезные и тем более разгромные критические высказывания, напротив, их предназначение в том, чтобы привлечь внимание читателя к книге, растолковать

основные идеи работы, что является вполне востребованным в сегодняшней лавинообразной практике выпуска печатной продукции. Многим из нас приходится готовить рецензии на публикации, содержащие весьма типичные ошибки и недостатки, которых, уверен, можно избежать или хотя бы учиться это делать. Попытаемся сделать некоторые антропоморфные обобщения многолетней практики рецензирования различных научных работ, в том числе и статей.

Имен авторов, «попавших под раздачу», называть не буду, дабы не задевать их самолюбие. Подтолкнула высказаться одна из статей, на которую мне было предложено написать рецензию, причем повторную. Первое, что бросилось в глаза в рукописи, это практически абсолютное игнорирование вполне обоснованных, даже очевидных и, следовательно, правомерных и справедливых рекомендаций первого рецензента, что, на мой взгляд, вообще ставило под сомнение способность адекватного реагирования автора на критические замечания. Дабы утвердиться в этой мысли, заставил себя внимательно

прочитать предложенный текст, тем более, как казалось, в статье затронут широченный спектр проблем, дат и имен, что заставило вспомнить и студенческие годы, и учебу в адъюнктуре и преподавание в единственной тогда Академии МВД СССР (позднее - Академия управления МВД России), и школу, и практически ставшую настольной книгу академика Д.С. Лихачева [6].

Мне везло на людей, людей грамотных, образованных, думающих. Студенческие годы вспомнились словами В.А. Туманова – тогда еще будущего первого председателя Конституционного Суда Российской Федерации – о том, что ученый должен писать не менее трех страниц в день. Показалось, однако, автор затратил на всю статью дня два, не больше. Академия запомнилась целой плеядой ведущих ученых России, среди которых и те, с кем посчастливилось встретиться в жизни и учиться у них. Горжусь, что довелось слушать Н.А. Стручкова [1, с.88-112], Г.А. Туманова [1, с.113-118], работать под руководством Ю.М. Антоняна, А.И. Зубкова [1, с.37-40], А.Е. Наташева [1, с.65-70] Не забыть бескомпромиссность и оптимизм М.П. Стуровой [9, с.56-58], общение с Н.В. Витруком, лекции В.Д. Зорькина – самого молодого тогда доктора наук, теоретика конституционного права. Все они были преподавателями высшей школы, людьми грамотными и образованными, их работы заставляли думать и бережно относиться к слову, а также к науке и праву, своему и чужому времени.

Читая статью, натолкнулся на слова «современные мыслители» рядом с такими великими именами, как Аристотель, Демокрит и Сократ. Надеюсь в ссылке не найти знакомые фамилии учителей, успел подумать, что ни один из них никому не позволил бы так себя называть. С некоторым противоречивым чувством, замешанном на стыде и лести, обнаружил, что автор статьи так высокопарно называет одного из ныне здравствующих относительно молодых ученых. Стало неудобно перед этим человеком и обидно за «великий и могучий». Во всяком случае, уверен, употребление подобного словосочетания по отношению пусть и к уважаемому, но ничем особенно себя пока не проявившему доктору наук, выглядело, по меньшей мере, неуважительно, прежде всего, по отношению к нему самому. К тому же и звучало это весьма двусмысленно, не говоря уже о том, что мыслителями традиционно

принято называть представителей философской науки.

Впрочем, «зачитавшись», обнаружил, что автор как-то очень уж свободно оперирует многочисленными именами и выдержками из трудов ученых, представляющих философию и право, политику и религию, педагогику и психологию. При этом материал изложен в несколько небрежной, почти тезисной форме: здесь и Законы Ману, и Древний Китай, и философы древности, и современные авторы. Оправдание своеобразной «чехарде» автор находит в необходимости использования комплексного подхода. «Что скажешь против необходимости комплексности? А впечатление – новой игрушки в руках ученых» [6, с.298]. Кроме прочего, просматривалось и явное нарушение хронологии: если Законы Ману охватывают период со II века до н.э. по II век н.э., то Древний Китай – это 15 век до н.э., однако, источники представлены почему-то в обратном календарному течению времени порядке. Стало вдруг обидно за Законы Хаммурапи, а точнее, за царя, который, как представляется, без особых на то причин оказался незаслуженно вовсе обойденным вниманием автора, несмотря на то, что судебник Хаммурапи, гораздо более древний и не менее интересный памятник в контексте предмета рукописи.

Неуважение к закону, к науке и вообще к слову четко просматривалось и на уровне «ликбеза» в небрежном изложении материала, порой напоминавшем бессистемные выдержки из разных источников, незавершенный и заброшенный неудавшийся черновик школьного учебника. Читаю: «на основе принципов законности применения основных средств исправления». Что за принципы такие? Я всегда был уверен, что она одна – законность, и принцип тоже один. Здесь же в современном контексте употреблено словосочетание «перевоспитание осужденных», которое уже двадцать лет, как изъято из закона и употребления.

Вряд ли вносят ясность, а скорее, могут вконец запутать читателя и рассуждения автора об уровне правового обеспечения исполнения наказания. Читаем: «В целом с принятием нового кодекса, сформировалась достаточно стройная система правового обеспечения исполнения наказания». И здесь же: «...уровень и качество правового обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы признается недостаточным». При этом даются ссылки на источники, соединить которые в одно целое

автору удается весьма посредственно, что вызывает внутренний протест и желание вновь привести слова уважаемого академика, который сокрушался, что «Избирательное мышление» – бедствие в науке. Ученый, согласно этому избирательному мышлению, выбирает для себя только то, что подходит для его концепции» [6, с.310].

Среди прочих «формальных» требований, предъявляемых к научным работам, важнейшим представляется требование неукоснительного следования принятым стандартам, устанавливающим не только правила оформления ссылок, но и точного написания названий законов, постановлений и т.п. В работах по юридической проблематике это тем более важно. К сожалению, небрежность автора обнаруживала себя и здесь. На следующей странице через строчку читаем: «Концепция развития УИС РФ до 2020 г.», «Концепция» и далее «Концепция развития УИС». На одной из страниц знакомый «Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации», а на следующей – почему-то «Гражданско-процессуальный кодекс РФ». Далее идет почти математическая выкладка: «В настоящее время движение в правотворческом процессе... привело к созданию Уголовно-исполнительного кодекса РФ, 12 постановлений Правительства РФ, 9 постановлений Верховного и Конституционного судов РФ, 29 приказов Минюста РФ», и практически тут же: «уголовно-исполнительный кодекс». При этом иной автор, не связывая себя необходимостью хоть как-то, хотя бы «на полях» или в ссылках и скобках сделать соответствующие оговорки, ставит в один ряд, избегая полных наименований, две высшие судебные инстанции, будто речь не о Верховном Суде Российской Федерации и Конституционном Суде Российской Федерации, а о районном суде в Нахапетовке, другой – не о главном уголовно-исполнительном законе страны, а так, о чем-то затрапезном, третий почему-то упорно не пишет ФСИН России, а пренебрежительное «ФСИН» или вовсе безграмотное «Федеральная служба исполнения наказаний Российской Федерации». Вслед за Законами Ману и Аристотелем с Сократом вкупе с современными мыслителями идет уголовно-исполнительная политика и ее организационная форма в виде «целевых программ различных уровней управления, решений коллегий Минюста России, приказов

министра юстиции и директора ФСИН России», а потом вдруг, вопреки логике, как... из табакерки, выскакивает новый, вовсе не вписывающийся абзац об основах «целенаправленного правового регулирования уголовного наказания», которые «начинают закладываться в период становления абсолютизма».

Кстати, о периодах. Совсем не ясно, что это за период «основного становления уголовно-исполнительной политики» имеется в виду, когда указывается временной интервал, охватываемый 60-90-ми годами прошлого столетия? То-есть, фактически сорока (!) годами! Как же так можно говорить, если сам термин «уголовно-исполнительная политика» после длительных дискуссий, имевших характер сражений между видными учеными в ведущих научных журналах, обрел свое право на жизнь и место в науке и праве только в начале «крутых» девяностых, а никак не в 60-е, и не в 70-е, и даже не в 80-е? Можно, конечно, смотреть сквозь пальцы на то, что автор как-то уж очень свободно жонглирует терминами, перекладывая правку текста на корректора и редактора. Однако то, что автору также легко удастся буквально втиснуть в один временной отрезок «основного становления уголовно-исполнительной политики» несколько периодов жизни исправительно-трудовой системы огромной страны, функционировавшей под другим названием сначала десятков лет не на основе закона, а Положения об исправительно-трудовых колониях и тюрьмах МВД РСФСР (1961 г.), а потом более четверти века – на базе Основ исправительно-трудового законодательства Союза ССР и союзных республик (1969 г.), Исправительно-трудового кодекса РСФСР (1970 г.) и кодексов других республик и только в самом его конце и уже в рамках другой страны на основе Уголовно-исполнительного кодекса РФ (1997 г.), как рецензент, признать не могу. Что еще можно сказать? Пожалуй, уместно привести слова другого академика АН СССР, русского историка, археографа, писателя, профессора С.Б. Веселовского, писавшего: «Никакое глубокомыслие, и никакое остроумие не могут возместить незнание фактов» [2, с.11].

О банальной грамотности, а точнее, о ее отсутствии, о лишних и не поставленных запятых и прочих знаках препинания, падежах, склонениях и особенно, причастных и деепричастных оборотах и видах глаголов говорить вообще не приходится. При повторном рецензировании другой статьи

насчитал около сорока (!) таких огрехов, на которые было указано автору при первичном рецензировании, что является непозволительным и бестактным. При этом материал по-прежнему нуждался в тщательной корректуре не только в части соблюдения правил грамматики и пунктуации, но и названий источников, употребления аббревиатур, оформления ссылок и т.д. Впрочем, что касается ссылок, размеров полей и отступлений, то, пожалуй, только здесь трудно предъявлять претензии, поскольку почти каждый журнал почему-то устанавливает свои собственные требования, оговаривая при этом, что их несоблюдение может послужить основанием для отказа в приеме статьи к публикации. Одно очевидно, корректоры в редакциях еще долго будут чуть ли не самым востребованным сословием. Не оставит их без работы, как видно, и компьютерный редактор. Наконец состоявшееся и давно назревшее восстановление сочинений в школах, которые в выпускном классе недавно начали писать выпускники школ, вряд ли скоро сможет поправить ситуацию.

Нередко представленные рукописи избилуют размытыми, расплывчатыми, весьма отдаленно связанными между собой обрывками мыслей и суждений, заимствованных из самых различных источников. Авторам подчас явно не хватает уважительного, тактичного отношения к чужим, да и своим мыслям, последовательного, аргументированного и точного изложения материала. Проиллюстрирую сказанное вновь словами уважаемого академика о так называемой «вторичности» в науке: «Хуже, когда ученый пытается поставить себя выше науки и начинает, как милиционер, регулировать движение: этот прав, тот неправ, такому-то следует подправиться, а этому не заходить слишком далеко. Раздает похвалы и шлепки, кого-то милостиво поощряет и пр. Такая вторичность особенно плоха тем, что создает ученому ложный авторитет» [6, с.298].

В итоге получается не по А.Н. Некрасову, который говорил, «чтобы словам было тесно, мыслям – просторно», а с точностью наоборот. Уместны, впрочем, и слова Козьмы Пруткина, не слишком вежливо устами безымянного мудреца, предупреждавшего: «Мерзавец! Никто необъятного объять не может!» [4, с.173]. Но попытаться-то можно? Вопрос, уверен, не праздный, хотя и довольно сложный если под необъятным понимать грамотность.

Сегодня, однако, после практически полной ликвидации безграмотности в стране почему-то вдруг стало бытовать мнение, что грамотность вообще никому не нужна, при этом аргументация его сторонников проста и банальна: «включите компьютер и увидите...», чему подтверждением бегущая строка в телевизоре на государственном языке.

Попробуем окинуть беглым взглядом отношение людей разных поколений не только к грамотности, которая, на мой взгляд, есть не просто показатель уровня общей культуры человека, но и отражение степени востребованности в обществе образованной личности. Если за точку отсчета взять конец XIX века, то, например, бабушки наши почти не владели письменностью, что во многом компенсировалось житейской мудростью, а также умением заставить детей учиться. По всей видимости, именно поэтому мой отец написал несколько книжек, включая учебники, много выступал с лекциями, но за отсутствием ученой степени фамилию на титулах не ставил, поскольку было не принято. Настольными книгами у многих из моего поколения были словари, особенно три тома Советского энциклопедического словаря. А еще раз в месяц, а то и чаще мы писали сочинения, нередко и домашние на свободную тему, за которые ставилось три оценки: за содержание, грамотность и стиль. Объем тоже учитывался: не менее пяти-шести страниц. Потом следовал обзор-обсуждение написанного, чему посвящался целый урок. Это дисциплинировало, подтягивало, стимулировало, заставляло нагонять «свои хвосты». Часто писали изложения, а диктанты и в выпускном классе, когда русского языка в расписании уже не было. «Отлично» ставилось за отсутствие ошибок, плюс прилежный почерк (спорно, но тоже воспитывало и образовывало); «хорошо» – за одну грамматическую и (или) синтаксическую ошибку; «тройка» – за две грамматические, плюс одна запятая; «двойка» – за все, что больше, а наличие пяти ошибок и более вообще оценивалось в «кол», который выставлялся только в дневник, для родителей. Видимо, с целью объединения их усилий и школы в подготовке образованного и грамотного человека. Кроме того, регулярно сдавались экзамены. Нашему поколению, как я тогда думал, «повезло»: до середины 50-х прошлого века, начиная с четвертого класса, экзамены сдавались ежегодно, нам же сохранили только в четвертом, седьмом и выпускном. Иначе, как гонка, подготовку к

экзаменам и назвать нельзя. Вспоминается эта гонка весьма противоречиво: и интересно, и страшно, и изнурительно. Зато сколько радости в конце. Перегрузки на неокрепший детский (юношеский) организм? Напротив, время сжималось, в силу чего его должно было хватать на всё и, надо же, хватало и на футбол, и походы, и выставки с театрами, и свидания. Но именно тогда в стране и начинался процесс роста... жалости к ослабевающему ребенку от непосильных школьных нагрузок. Суббота стала вторым выходным днем, отменили задания на понедельник, но думающие учителя под разными предлогами продолжали задавать. Уборку класса стали перекладывать в руки уборщиц, а ремонт – на плечи родителей. Но именно навыки «частописания» сочинений, уборки и мытья полов, ремонт и сельскохозяйственные работы сделали для нас главное – успели выработать у целого поколения привычку к труду – и к физическому, и к умственному, – которая в педагогике трактуется как «сложившийся способ поведения, осуществление которого в определенной ситуации приобретает для человека характер потребности» [8].

Следующему поколению тоже повезло, поскольку основы и принципы советской школы сохранялись еще довольно долго. В ней было нечто, что заставляло прежде всего думать, формировало интерес и тягу к знаниям и вообще к книге как источнику этих знаний. Уверен, что тяга эта формируется нередко огромными затратами нервной и физической энергии, времени на чтение книги ребенку вслух, заучивание вместе стихов, что тренирует память, прививает любовь к книге, от которой иногда приходится оттаскивать, отбирая из-под одеяла вместе с фонариком. Зато таким ребятам не нужно учить стихи, они запоминают на слух с одного раза, знают наизусть «Евгения Онегина» – «энциклопедию русской жизни» – и много пишут. Допускаю, что это бывает не всегда и не со всеми, но следует признать и то, что вряд ли могут увеличить объем знаний, натренировать память, расширить кругозор и научить грамотно писать подрастающее поколение так называемые «пробные сочинения», подчас случайный выбор одного ответа из предложенных четырех на ЕГЭ. Подобная лотерея может заставить вызубрить, научить чему угодно, только не выработке привычки думать, мыслить, образовываться. Разумеется, они другие сейчас, наши дети и внуки, и, оказывается, думают они совершенно по-другому [10].

Дети часто становятся... детьми своих родителей, а посему очень похожими на них, в том числе и в отношении к книге, которую считают лучшим подарком. Другие не считают и ждут очередной смартфон. Восстановление в школе сочинения, надо надеяться, сделает свое дело. Но далеко не сразу, поскольку и здесь не без каверз. Написание «пробных сочинений», к сожалению, не всегда способствует выработке привычки и потребности писать грамотно. Зашкаливающий, как представляется, «допуск» в числе ошибок тоже вряд ли может приучить писать грамотно. Более того, когда подчас основное внимание уделяется форме, а не содержанию, может вовсе отбить охоту у ребенка к грамотности как фундаменту образованности. Учителя начальных классов лучше других знают, как отстающие в скорости чтения и получающие за грамотность «тройки, двойки и колы» ученики быстро теряют интерес к учебе со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Сегодня сочинение по *литературе* (курсив мой. – В.П.) оценивается по пяти критериям: соответствие теме; аргументация, привлечение литературного материала; композиция; качество речи; грамотность [5]. Между тем фактически основополагающим формальным критерием «оценивания сочинения», стоящим в списке на первом месте, является его объем: не менее 250 слов, включая служебные. Как быть, если слов оказалось не 250, а, например, 249? А если при этом сочинение написано стихами собственного сочинения? Замечу, что случаи получения «незачета» за сочинение из-за нехватки установленного инструкцией минимального количества знаков имеют место. Тем же детям те же учителя, наверное, говорили, что «краткость – сестра таланта». Между тем такой критерий как грамотность, стоящий на последнем месте в приведенном списке, допускает на 250 слов сделать... 24 (!) ошибки [5]. В подобной ситуации можно предположить существование угрозы... вымирания корректоров и редакторов как класса. Думаю, не случайно не так давно к приведенному афоризму добавлен современный перл о том, что «талант не брат краткости». Игра слов? Не думаю, когда речь идет о судьбе человека. Можно говорить про первый блин, который комом, про расшатанную нервную систему, безразличие учителей, которые давно рукой махнули на лаконичных «писателей» и не общаются с родителями даже по интернету. Вспомнились мои учителя и учителя моих детей, часовые беседы по телефону с классной «классной»

сына. Чувствовалось: они все ей нужны; они были тоже ее детьми; и она советовалась и решала вместе с родителями, что надо сделать, чтобы из «лентяя и лоботряса» слепить думающую личность. Без оскорблений и намеков, без угроз и увещаний, а с интересом, заботой и нескрываемой любовью ко всем своим ученикам. Им повезло, моим детям. А внучка, получившая за сочинение «незачет», прекрасно понимает в свои неполные 18 лет, что она все сдаст, что напишет сочинение без единого лишнего знака, по стандарту, что поступит и выучит еще два языка. И забудет эту школу с ее учительницей литературы, и никогда не придет на встречу выпускников. В качестве эксперимента провел подсчет написанного от руки: на 250 слов ушло около трех с половиной минут, дважды сбивался, начинал сначала, забыв при этом, о чем писал. И стал... дергаться.

Полагаю, надо сказать и о высшем образовании. Не могу не привести слова Д.С. Лихачева по поводу письма академика В.И. Вернадского, который, поражаясь «роскошью университетского образования», «широтой возможностей научной работы» в Америке и Канаде и малыми результатами, пишет: «Крупных талантливых личностей мало. Берется все организацией, средствами; многочисленностью работников». Вторя ему, Д.С. Лихачев с сожалением замечает: «Похоже, что мы вступили в тот же период развития науки, всегда берем многочисленностью, а не талантом больших в науке личностей» [6, с.300]. На мой взгляд, сегодня мы *volens – nolens* все вместе тоже берем именно этим, соревнуясь друг с другом и другими научными сообществами подчас не качеством написанного, а количествами публикаций и индексов цитирования. Мы оказались вдруг втянутыми в процесс, предназначение которого сводится к начетничеству, подгонке результатов, ликвидации... грамотности, когда издателя не интересует, что написано, а главное состоит исключительно в том, чтобы было написано, как можно больше, и неважно, о чем и, тем более, как. Иной раз семь раз подумаешь, прежде чем отдавать статью за плату, поскольку не уверен, прикроют этот журнал или нет. Убежден, что в этой лавине информации, в которой попадают и «жемчужные зерна», прежде всего весьма заинтересованы наши западные соседи, которые нередко ведут себя без всякого стеснения, навязчиво, раздавая комплименты и

посулы опубликовать статью и даже целую монографию задаром и быстро. А ведь ларчик открывается просто: это они, а не мы, хотят бесплатно заполучить свежие идеи и пути решения подчас сложнейших проблем, будь то математика или физика, педагогика или юриспруденция. Необходимо заметить в связи с этим, что в английском языке вовсе не случайно «образование» и «образованность» звучат одинаково – *education*, тогда как в русском они схожи, но далеко не одно и то же.

У многих сегодняшних студентов нередко наблюдается упрямство, а упорства не хватает. Однако именно упорство может удержать в вузе иного неудачника, принятого в институт... условно, и поможет зацепиться там за счет заваливших первую сессию. В российском флагмане авиапрома группы набирают по результатам ЕГЭ со всей страны по 28-30 человек. К концу учебного года остается восемь-десять. В результате, институт штрафуют, страдает нагрузка преподавателей, для многих из которых занятия в полупустой аудитории превращаются в пытку, перерастающую в безразличие. Начинаются подработки на стороне, репетиторство. Убежден, что все это результат иногда полного отсутствия готовности вчерашнего школьника к обучению в вузе, порожденной нередко безразличием учителей и родителей к уровню его грамотности. При этом под грамотностью, видимо, следует понимать не только умение, навык писать без ошибок, но и основу общей образованности и зарождающейся способности оценивать в 18-летнем возрасте важность и значимость шанса получить высшее образование и начать, наконец, думать. Темы репетиторства, бюджетных и платных мест тоже имеют отношение к проблеме, хотя и требуют особого разговора. Отмечу лишь, что получается так, если человек платит за обучение, следовательно, имеет право быть... неграмотным. Московский госуниверситет им. М.В. Ломоносова, некоторые другие вузы по результатам ЕГЭ не принимают, проводя собеседование, иные проверки уровня готовности абитуриента, включая грамотность. Невольно создается ощущение, что ни государству, ни обществу, ни иному вузу, не пекущемуся за свой авторитет и будущее, не нужны грамотные специалисты, не нужны образованные и думающие личности. Говорить так дает право двадцатилетний опыт преподавания в высшей школе, в которой из года в год наблюдал снижение уровня грамотности, общей образованности

слушателей, их поляризацию. С каждым годом за вторым высшим образованием приходило все меньше «жадных» до знаний. Оторопь брала, когда сталкивался с «угрюмой провинциальностью» [3, с.74] иного слушателя, а при приеме кандидатских экзаменов боялся задать элементарный вопрос, дабы не быть униженным очередным перлом соискателя ученой степени.

В заключение приведу пару цитат. Одну – современного классика английской литературы К.С. Льюиса, который устами Баламута пытается оправдать подрастающее поколение тем, что «мудрая голова не венчает юные плечи» [7, с.29]. Другую – без ссылок и кавычек из поразившей статьи Ю. Щекочихина в «Литературной газете» начала 80-х.

В ней говорилось, что современная молодежь не желает учиться, не уважает старших, проводит время в праздности и безделье и т.д., и т.п. Не успев толком возразить автору в точности оценок и перечислении пороков подрастающего поколения, к которому еще принадлежал и сам, с радостью обнаружил кавычки и ссылку на Сократа – древнегреческого философа, мыслителя, который всю жизнь не только учил других, а учился сам. Много читал и поэтому был образованным мыслителем. Получается, для того, чтобы мыслить, следует больше читать. А еще надо всю жизнь упорно учиться грамотно писать. Хотя шансов стать мыслителем, как Сократ, с каждым годом становится все меньше.

Литература:

1. Ведущие ученые-пенитенциаристы России: Биографический сборник / Колл. авторов. Под общ. ред. заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора юридических наук, профессора В.И. Селиверстова. – М.: НИИ ФСИН России, 2009. – 144 с.
2. Веселовский, С.Б. Исследования по истории опричнины: С.Б. Веселовский – М.: Академия наук СССР, 1963. – 538 с.
3. Дворкин, А. О жизни и служении о. Глеба Каледы // Профессор, протоиерей Глеб Каледа. Остановитесь на путях ваших... Записки тюремного священника. – М.: 2002. – С. 70-81.
4. Козьма Прутков / Избранные сочинения. – Ленинград: Советский писатель, 1953. – 436 с.
5. Критерии оценивания итогового сочинения (изложения) / Приложение 4 к письму Рособнадзора от 12.10.2017 г. № 10-718.
6. Лихачев, Д. Заметки и наблюдения: Из

записных книжек разных лет / Д. Лихачев. – Л.: Сов. писатель, 1989. – 608 с.

7. Льюис К.С. Письма Баламута. Страдание. Расторжение брака. И др.: Собр. Соч. в 8 т. Т. 8 / Пер. с англ.: Н. Трауберг, Т. Шапошникова, Г. Ястребов. – М.: Фонд о. Александра Меня; СПб.: «Библия для всех», 2000 – 464 с.

8. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: [вокабула.рф](http://voakabu.ru)

9. Первозванский, В.Б. Личность! / В.Б. Первозванский // Преступление и наказание. – 2015. - № 11.

10. Протоиерей Максим Первозванский: Поколение Z, как ты мыслишь? «Основные трудности воспитания подростка в православной семье и миссии в среде современной молодежи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://naslednick.online/rubric/my/my_5777.html

Сведения об авторе:

Первозванский Валерий Борисович (г. Москва, Россия), кандидат юридических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, e-mail: pervabor@yandex.ru

Data about the author:

V. Pervozvansky (Moscow, Russia), candidate of legal sciences, associate professor, leading researcher of the Scientific Research Institute of the Federal Penal Correction Service, e-mail: pervabor@yandex.ru



РЕЦЕНЗИИ НА НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

УДК 37

МЕЦЕНАТСТВО: ШКОЛА, ГДЕ НЕ ЖАЛЕЮТ ДЕНЕГ

И.П. Смирнов

Аннотация. В апреле 2016 года на сайте Российской академии образования, вместо формальных сообщений, появилась необычная информация о выходе в свет 18 книг серии «Неопознанная педагогика» доктора педагогических наук, академика РАО Анатолия Марковича Цирульникова - руководителя поисковых исследований Федерального института развития образования Минобрнауки РФ. Они оценены как «важнейшее событие в отечественной педагогической науке». Якутия-Саха, Татарстан, Марий-эл, Калмыкия, Башкирия, Хакасия, Бурятия, Карелия, Кубань, Алтайский и Красноярский края, Тульская, Калужская, Московская, Рязанская, Еврейская автономная области, Киров, Вологда, Пенза, Новгород и еще Павловск, что под Питером...

Когда перечисляешь адреса его путешествий, перед глазами встает вся Россия. 40 лет ученый-исследователь посвятил научно-педагогическим экспедициям по образовательным окраинам России. Побывал в школах, которых нет в статистике; в школах, где стоит задача не только обучить, но и выжить. Ниже публикуется пятая рецензия на серию книг А.М. Цирульникова.

Ключевые слова: педагогика, образование, меценатство, свободная школа, Павловск, Марий-эл, А.М. Цирульников.

PHILANTHROPY: SCHOOL WHERE NO SPARE MONEY

I. Smirnov

Abstract. In April, 2016 on the website of the Russian Academy of Education was announced the publication of 18 books in the series "Unidentified pedagogy" doctor of pedagogical sciences, academician RAE Anatoly Markovich Tsiurulnikov - Head of Exploratory Research of the Federal Institute for Development of Education of the Russian Federation Ministry of Education. They are rated as "the most important event in the fatherland pedagogical science" [1]. 40 years the author spent in research and educational expeditions: Yakutia-Sakha, Tatarstan, Mari El, Kalmykia, Bashkortostan, Khakassia, Buryatia, Karelia, Kuban, Altai and Krasnoyarsk, Tula, Kaluga, Moscow, Ryazan, the Jewish Autonomous Region, Kirov, Vologda, Penza, Novgorod and yet Pavlovsk, near St. Petersburg.

Purposely chose educational outskirts, dying and sentenced to the liquidation of schools, looking for ways to save them. He visited the schools that are not in the statistics; where the task is not only teach, but also to survive; where training conditions can not apply state educational standard. Below is published the fifth review of the series A.M. Tsiurulnikov books.

Keywords: pedagogy, education, patronage, free school, Pavlovsk, Mari-el, A.M. Tsiurulnikov.

«Не беду закрывать благотворительностью, а благотворительность вкладывать в успех!»

А.М. Цирульников

Рассказ об экспедиции в Павловск [в получасе езды от Санкт-Петербурга] академик А.М. Цирульников начинает с экстравагантной истории. В чудесном, устроенном по-немецки парке времен государя Павла I (задушенного гвардейцами во время государственного переворота 1799 г.) какой-то «новый русский» воссоздает Царскосельского лицей. Вернее, его современную версию.

Начинали в 1997 году, отбирали учеников: общались заочно, переписывались, давали задание. Знакомились с семьей, чтобы была нормальной, родители – не алкоголики, не бомжи. Чтобы были дома книжки. Приходили домой поговорить: «А где твоя комната, покажи

книжки...» Потом, более определенно письма родителям: если хотите, можете написать о своих детях. Детям: если хочешь, пришли рисунки и так далее в этом роде [2, с.18]. Отбирали не таланты в какой-то области (математика, искусство, техника), не чемпионов олимпиад, а читающих, думающих, деятельных - нормальных. Уже интересно!

«Может школа для элиты, для богатых? - допытывается А.М. Цирульников. – Все-таки, у родителей должен быть сильный мотив, чтобы отдать в интернат», – спрашивает он у учителей. – «У большинства нехватка средств, - отвечают. Эта школа рассчитана на малообеспеченных ребят. Есть и бедная интеллигенция, и рабочие, и

колхозники» [2, с.38]. Похоже на меценатство. Еще интереснее!

Режим дня в школе такой: подъем в семь, сок, фрукты, уроки - пятьдесят минут, второй завтрак. С двенадцати – спорт, танцы, с трех – математика, час интеллектуальных игр, английский, после полдника самоподготовка, симпозиум, бассейн, чтение, и так до вечернего чая и «спокойной ночи». Домашних заданий нет [2, с.18].

Одну девочку, Варю, автор спросил: «А не хотела бы в другую школу?» - «Нет. Я как услышала про эту школу, полтора года канючила – не хочу учиться в своей больше. Поговоришь со своими знакомыми, часа два без устали рассказываешь об этой школе. Потом они пятнадцать минут о своей, и пока они рассказывают, я засыпаю» [2, с.53]. «Детям школа нравится, редко бывает», - добавляет к своим впечатлениям автор.

Долго же придерживал А.М. Цирульников главный вопрос, откуда же деньги?

Содержит школу Сергей Эдидович Гутцайт. Он, выходит, меценат, из «новых русских»? Да, но не одиночка. «...В первую очередь, я пытаюсь притянуть людей, у которых есть деньги, а потом уже влияние, - не скрывает Гутцайт, - смысл эксперимента – сделать его «жирным». – Что получится, если денег не жалеть? Я все слышу: «Нет денег, нет денег...» У нас здесь – дорогое образование. Но я бы хотел, чтобы оно стало еще дороже. Мне интересно – что же получится, если не экономить на образовании?» - развивает свою идею меценат [2, с.5]. А вот это уже очень интересно!

В ближайшем окружении школы – деревня, туристическая стоянка для теплоходов, идущих в Китеж, на Валаам, в Соловки. Уже построены десятки домов, гостиница, ремесленная слобода, трактир, охотничьи хозяйства. Сейчас это заповедный остров, называется Мандроги. «Мы эту деревню чуть-чуть подделаем, - говорит Гутцайт, - и будет интересная такая детская страна: а в ней, вместе с детьми – мастера, художники, орнитологи. Зоопарк построим» [2, с.8].

И все это на фоне окружающего развала образования, до боли знакомого автору по педагогическим окраинам России. На фоне ежегодного обрезания бюджета и доведения школ, особенно сельских, чуть ли не до самоокупаемости за счет труда учащихся на подворьях, ученических фермах и в мастерских. А тут такое...

А.М. Цирульников дорисовывает написанную Гутцайтом картину до

идеалистической – «вокруг парковое, историческое пространство. Тут машины не ходят, здесь живут белки» [2, с.19]. Как не вспомнить крылатую в прошлом фразу о возможности построения коммунизма в отдельно взятой стране. Здесь его строят в отдельно взятой деревне! Только не коммунисты...

Но, оказывается, деревня строится не на показ торжества коммунистических идеалов, а как возможный источник финансирования школы! Далее Гутцайт рассказывает автору совсем уж сумасшедшие вещи: деревня, зарабатывающая на туристах, обкладывается «оброком» – который идет на школу. Есть программа, где все расписано. И все живущие в деревне это знают. За бюджетные деньги здесь не борются.

«Мое участие – финансовое, – поясняет он, - я задаю начальный импульс, а потом необходима открытость к профессиональным мнениям» [2, с.45]. Платит, но не «заказывает музыку», - это что-то новое, отмечает А.М. Цирульников, - «играют» же профессионалы по своим нотам. Кто же они?»

Елену Ивановну Казакову автор называет «самой необычной из всех известных ему директоров». Она, когда сюда шла, уже была доктором педагогических наук, профессором, проректором. И только что получила сногсшибательное предложение стать вице-губернатором Петербурга. Но хватило одного ее приезда в школу, и выбор был сделан.

Вот ее ученый, педагогический взгляд на миссию новой школы, ситематизированный А.М. Цирульниковым:

- воссоздать легенду о Царскосельском лицее;
- построить модель принципиально открытого образования;
- показать путь благотворительности в образовании;
- доказать, что малая школа это не минус, а плюс;
- реализовать концепцию игры как одну из основ школы;
- накопление новых технологий.

Как сумма всего - поддержка социально одаренных детей [2, с.46]. Здесь важно обратить внимание на термин «социально». Казакова Е.И. поясняет: школы для интеллектуально одаренных в разных науках и искусствах есть, а вот для социально одаренных – нет.

«Игра в дворянство? – задается вопросом А.М. Цирульников. Да, игра в дворянство на современном уровне», – включается в разговор Гутцайт, - он мечтает вырастить традицию как в

Царскосельском лицее – воспитать элиту, в смысле, нравственных людей. Создать такой прецедент. Погрузить детей в мир, где предательство невозможно, ловчить нельзя, врать нельзя. У нас никто не хочет говорить правду, – утверждает меценат. Не стыдно, что вор. Вор, а не стыдно. А тут... стыдно быть плохим» [2, с.24].

«У Сергея Эдидовича, – замечает автор, – некоторым это, может быть, покажется странным, – особое отношение к понятиям «честь», «долг», «дружба», у него дворянство ассоциируется с этим. Теперь понятно, почему в Павловске воссоздается Царскосельский лицей». «Служение отечеству, объяснили ему, – в лицее было острое чувство служения отечеству». Поэтому, кто пошел в декабристы, а кто, как Горчаков, – в государственные канцлеры. Пушкин – тоже из Царскосельского.

Над этим замечанием автора полезно задуматься. Почему меценат вкладывает средства не в развитие предпринимательских или иных, дающих чистую прибыль качеств выпускников, не в профиль своей экономической деятельности, а в их социальную перспективу? Возможно, от наступившего, пусть и с опозданием, понимания того, что в России надо лечить не экономику, а социальную сферу, формировать новую элиту общества. Поступок Гутцайта заставляет пересмотреть и понятия «благотворитель», «меценат», исключить из них тех, кто помог школе, где учится его сын или внук, передал в профессиональный колледж своего профиля какое-то оборудование. Это уже не меценатство, а вложение в свой интерес, в свой бизнес, в будущую прибыль – это доходные инвестиции, это экономический расчет. Это совсем другая песня.

В школе имени А.М. Горчакова, как она теперь называется, готовят духовных (не путать с религиозными) лидеров, взяв за образец опыт Царскосельского лицея. Людей, которые, если и не станут будущими президентами, то будут политиками. А если не политиками, то уж точно неравнодушными гражданами, что тоже немало.

«Можно ли, вообще готовить политиков, царей?» – на этот свой вопрос А.М. Цирульников сам и отвечает. – «В истории России это делала не школа. Скорее, домашние учителя и родители. Бабушка Екатерина, воспитывавшая внука Александра (первого). Поэт Жуковский, наставник юного Александра второго...» [2, с.29].

Вообще-то, не совсем так. В самодержавной России как не «учи на царя», а стать таким суждено было прямому наследнику. Ведь у нас был только один «избранный» после великой

смуты царь, положивший начало династии Романовых.

Наследный (его еще называют «зоологический») принцип коронования пока сохраняется в ряде стран. Вот это уж точно «атавизм». В Великобритании при сохранившемся уважении к королеве уже существует движение за отмену патриархальной традиции. Если немного поднапрячь память, нетрудно вспомнить, что принцип наследования высшей государственной должности сохранился и в ряде некоролевских стран. Не только в Северной Корее...

Но автор прав, что королей учили. Учили по индивидуальной программе. В определенном возрасте будущий король посещал заседания Сената, знакомясь с машиной русского государственного управления. Обучение царей XIX века завершалось путешествием по России и Европе, а для ознакомления с военными науками наследники отправлялись на театр военных действий. Обращались с ними строго. Автор обнаружил в архивах записку – наставление юному цесаревичу, будущему Александру второму, как вести себя в военной компании.

– «Никаких почестей как Великого князя не принимать...».

– «Совершенная скромность в суждениях об чем бы ни было».

– «Пленных не обижать, увечным помогать».

– «Глядеть, учиться, слушать и молчать, а для себя записывать...» [2, с.29].

В школе имени А.М. Горчакова не «учат на царя», там учат нравственности, которая в государственный образовательный стандарт прямо не заложена. В совет попечителей входят не только друзья Гутцайта, сейчас уже некоторых привлекает его идея формировать новую «дворянскую» элиту – хочется верить во что-то светлое. Такие находятся и среди политиков, и среди бизнесменов, и среди деятелей культуры. Это обнадеживает, помогает верить в успех. «Не буду закрывать благотворительностью, а благотворительность вкладывать в успех!» [2, с.21], – так суммирует автор свои наблюдения, по-сути, предлагая новую формулу меценатства.

«Учитель – никто. Профессор – никто. Писатель – никто. И врачи плохие, и милиционеры. Но все же, начинать надо с учителей», – продолжая удивлять доктора педагогических наук, академика А.М. Цирульникова, говорит Гутцайт. По большой сути, меценат ставит вопрос так, как должен был бы ставить его министр

образования. – «У меня, – говорит он, – слоган есть, который бы я подарил правительству: «Америка – страна юристов, Россия – страна учителей. Можно под это выстроить умную пропаганду, и политику, и экономику» [1, с.25]. Ну, чем не министр образования. Может и станет, но пока – меценат.

«Для меня задача – я же не глобалист, – подчеркивает Гутцайт, – создать прецедент. Если я создам отличную школу, другой создаст, третий... Если уж правительство не может, то снизу нужен прецедент. Правительство увидит и...» [1, с.25]. Жаль, что не договорил фразу, пришлось А.М. Цирульникову договорить за него: «А что, думаю вслед за Гутцайтом я, копаясь в исторической памяти, – было ли что-нибудь подобное? А ведь было: в ответ на частную школу, в особенности, земскую, боясь потерять бразды правления, правительство создавало образцовые министерские училища. И церковно-приходские – при обер-прокуроре К.П. Победоносцеве» [2, с.25]. Хороший пример привел автор, да жаль, уж больно далекий от нас, потому не вдохновляющий, затерянный во времени.

«Прецедент Гутцайта» российским образованием пока не замечен. Меценат рассказывает: в туристской деревне Мандроги было полно корреспондентов – из Би-би-си, «Свободы», финны, англичане. Японцы, когда туда попали, обалдели. В деревне трижды бывал президент Путин. Но до школы еще никто не доехал. «Заминистры звонят, собираются лететь туда, – говорит Гутцайт» [2, с.9, 18, 34]. Долетят ли?

«Частная инициатива и общественная – провоцировали власть на шевеление, вели к конкуренции, – продолжает свои исторические примеры А.М. Цирульников. – Правительство было вынуждено вкладывать в образование: в русско-турецкую войну смета по народному просвещению была сохранена – внимание господ генералы – благодаря военному министру, фельдмаршалу Милютину! А в первую мировую – даже увеличена на 50 миллионов рублей золотом!» [2, с.26].

В приведенной выше цитате есть правильные слова: «провоцирование власти». Скорее всего, так и будет оценен школьный прецедент Гутцайта. Ведь он докажет, что гремевший ныне лозунг «оптимизация» не должен пониматься как «сокращение» (бюджета, малых школ, зарплаты учителей), и бюджет образования должен быть «жирным». При убогом финансировании школы можно рассчитывать только на убогие результаты. И тогда общество заставит власть перекаривать

бюджет в пользу образования, урезая его с других ведомств. Потребуется развернуть хотя бы одну газовую трубу в сторону образования. Ее хватит еще и на культуру с медициной.

«Я понимаю, – говорит и сам Гутцайт, – что не увижу результатов при жизни. Но делать нужно. А вдруг мы создадим такой прецедент – И школа будет существовать 100 лет. И возникнут традиции. Это как если ты закончил Итон, Гарвард, Йель – президенты оттуда [2, с.26]. Вот почему – Царскосельский лицей, вот почему школа имени Горчакова.

«Александр Михайлович Горчаков трудился при Александре II и Александре III, находился на службе министерства иностранных дел шестьдесят пять лет. Получил все титулы, все возможные награды. Стал государственным канцлером. Для учеников – жизнь Горчакова, действительно, нравственный пример, настоящее образование», – убедился и автор. Добавим, и для Пушкина – тоже. Это к Горчакову обратился поэт:

«И ты на миг оставь своих вельмож,
И тесный круг друзей моих умножь...» [2, с.32]

«Благие цели не достигаются тайными происками», – считал Горчаков. Как это созвучно «дворянским» представлениям Гутцайта о понятиях «честь», «долг», «дружба». Отсюда и его щедрость в финансировании школы, немыслимая для министерства финансов России.

«Вчера вернулись поздно из города, одна группа была в студии у Шевчука, другая в Большом драматическом театре, – рассказала автору директор школы за «дозавтраком» [сок, фрукты, чай, кофе]. – Это вам не обычные детские маршруты – Диснейленд, развлечения низкого уровня, магазины. Либо скучная программа хождения по музеям» [2, с.47].

Но еще больше удивляет программа зарубежных путешествий: два образовательных путешествия в год за границу, два путешествия по стране. В пятом классе традиционно – Крым, Турция, Греция, в девятом – Скандинавия [2, с.48]. Возвращаясь, получают задание – описать поездку и издать книжку. А.М. Цирульников выяснил: на путешествия по стране и миру в школе уходит более тридцати процентов школьного бюджета. (Уважаемый читатель, это не опечатка – более 30%).

На этом, пожалуй, можно и закончить сказание о граде Павловск, школе имени Горчакова и финансирующей ее деревне Миндрог. «Сказание» потому, что принять это как быль трудно, почти невозможно. Приходится верить А.М. Цирульникову, что это не его сновидения. Да и сам автор воспринимает

увиденное как «смесь города Солнца с Нью-Васюками, с явным уклоном в Нью-Васюки, причем реализованные» [2, с.60].

Но остается два вопроса, один от будущих читателей, другой еще не задал Гутцайту автор. Вопрос читателя, возможно, будет таков: в какой «реальный сектор» пойдут выпускники этой сказочной школы? «Существует договоренность с «большим» университетом – те, кто захотят, будут поступать на новую специальность – политико-социальный менеджмент» [2, с.43], - поясняет директор Казакова Е.И. Учитель русского языка М.А. Мирзоян, работающая тут пятый год, добавляет: «Если вы их спросите, они не скажут. Все пока смутно, время самоопределения... Я думаю, что здесь есть дети, которые со временем могут занять очень высокие должности, но захотят ли?» [2, с.51].

Захотят, тут сомнений нет. Кто откажется от «высокой должности»? Автор резонно высказывает другое сомнение: захочет ли власть их принять? Сегодня понятного механизма вхождения во власть нет, или он такой, что лучше бы не было, – верно замечает он [2, с.51]. А если учесть, что по оценке журнала «The Economist» в рейтинге по степени распространенности «кумовского капитализма» — связей бизнеса с государственными структурами первую строчку занимает Россия, шансы и вовсе падают [3].

«Есть и другая проблема, - подсказывает молодой воспитатель школы Артем. - У них тут свой мир. Я даже не знаю, как они выйдут в тот. Это, может быть, единственный минус. Хотя мы много ездим, знакомим» [2, с.37]. Но сомнения в перспективе выпускников школы не снимают оптимизма; школа Гутцайта – уникальна по замыслу, она нацелена в самую больную точку российских проблем. Высоконравственную элиту общества готовят не для того, чтобы она вошла в старый мир и растворилась в нем, а чтобы изменить этот мир. Как делали Горчаков и Пушкин....

Теперь о вопросе А.М. Цирульникова, который «под занавес, попросил Гутцайта рассказать автобиографию. Как пример для других [2, с.64]. Сразу с сомнением заметим, задавать такой вопрос меценату бесполезно. Расскажет, но самое главное опустит. Известна притча о мультимиллионере, которого долго расспрашивали об истоках его богатства. На любой вопрос он начинал ответ со слов: «после того, как я заработал первый миллион...». Начиная со второго миллиона, он всегда рассказывал легко и с удовольствием. Но все попытки выяснить, как был заработан первый миллион оказывались безуспешны.

«Торговал елками, арбузами, выращивал лук, – рассказывает автору Гутцайт. - Держал штук пятьдесят поросят, сам забивал, научился кастрировать, года два этим занимался... - И тут же признает, - не разбогател, но что-то понял, приобрел опыт». Заметим, опыт это еще не «первый миллион». Поэтому дальше пошел разговор по Ильфу и Петрову: «есть четыреста сравнительно честных способов заработать деньги»... [2, с.65]. «Вера в честность как вера в сказки», - очень точно заметил А.М. Цирульников по поводу предпринимательства и закрыл эту тему [2, с.68]. Правильно сделал.

Павловск - это под Петербургом, который, как здесь говорят, «не первый город в России, но и не второй». Не провинция, словом, и удивляться тут причудам меценатов не следует. Но академик А.М. Цирульников, объехав всю матушку-Русь, нашел меценатов и в далеких от столицы городах, в центре малых этносов. Такая возможность представилась в Йошкар-Оле, в частной школе предпринимателя Сергея Михайловича Мамаева, где директором – его вторая половина Татьяна Владимировна.

Осматривать эту школу автор начал... с конюшни, расположенной в другой части города. Свое впечатление он выразил эпитетами: «Версаль, Зимний дворец». Ипподром с трибунами, огромный манеж. Шестьдесят «денников» – загонов для лошадей, четыре «бочки» – малых манежа, где ученики учатся езде. Помещение, в котором располагается трехнедельный лагерь «Солнцеворот» [4, с.74].

В отличие от школы имени Горчакова в Павловске, услуги здесь платные, впрочем, как и вся школа. Тоже интересно, можно посмотреть другой подход: чему и как учат «за деньги». И входит ли это в категории «меценатство», «благотворительность» или это нечто иное.

Школа Мамаевых возникла в начале 90-х, постепенно вырастая из дошкольного учреждения. На месте типового детсада с грибочками и песочницами было построено нечто, напоминающее сказочный средневековый замок. В нем 90 педагогов (треть работает на полставки) учат и воспитывают 300 детей. В школе было десять классов (наверное, она уже выросла до полной). Детсад расположен в одном из крыльев замка: «наше «маленькое чудо» – так называют его в школе.

В саду, как и во всей школе, стараются создать семейную атмосферу. В бассейне дети плавают вместе с родителями. Проводят психологический тренинг, консультации – школа имеет возможность приглашать лучших специалистов. Готовят национальную кухню,

марийскую, русскую, татарскую, грузинскую – сколько семей, столько блюд.

Программа детского сада «Шаг за шагом». «Центр природы», «Центр исследования», «Центр математики»... На стенде – листочек по какой-нибудь теме. «Что мы знаем?». «Что хотим знать?». «А как мы будем это делать?» Ответы детей.

Обращения к родителям. Благодарность родителям. Родители участвуют в тренингах, образовательных программах в вечернее время – все это помогает постоянным контактам с семьей. «Программа хороша тем, - говорят автору воспитатели, что позволяет «семье сохраниться» [4, с.74].

В классной комнате стоят «ростомерные столы», регулируются в зависимости от роста ребенка. На каждом столе свое имя: «Ксюша», «Денис», «Катя», «Дима»...Под партой металлические скамейки, подножки – все сделано для ребенка.

«Общая структура школы», - описывает А.М.Цирульников, - такова: «группа развития», в которую принимают детей с одного года и трех месяцев (для очень занятых мам), с трехлетнего возраста собственно детский сад, четырехлетняя начальная школа, с 5 класса по 8-й – подростковая, с восьмого начинается школьное производство – работают на конюшне, получая вознаграждение за труд; в школьной типографии, выполняющей сторонние заказы; в прекрасном, с импортным оборудованием фотоцентре... В строгом смысле слова, - заключает автор, - заведение вряд ли можно назвать школой полного дня, но оно открыто весь день, с восьми утра до шести-семи вечера в нем что-то происходит. Родители довольны».

Довольны и учителя, дорожат местом – не так легко в провинции найти педагогу работу, которая бы совмещала роскошные условия образования, творчество и достойное вознаграждение. Но академик А.М. Цирульников строг в оценках: «Я бы не назвал школу новаторской, – пишет он [4, с.73]. - Просто директор и сотрудники умело используют накопленное в современной развивающей педагогике. Прежде всего, ключевой принцип - индивидуальный подход».

«Богата школа или нет, но она должна быть достойна человека (про унижающую достоинство говорить нечего). В Токио я видел учебное заведение, - вспоминает автор, - которое создал один старый человек, миллиардер. Более всего удивляли не какие-то компьютеры, чудеса современной цивилизации – а ступеньки лестницы в начальной школе, сделанные под размер ступни ребенка. Ящички в раздевалке,

которые детям легко открывать – все, от чего этот старый человек страдал в своем детстве, что доставляло ему огорчение, неудобство, он сделал удобным».

В школе Мамаева автор увидел нечто подобное, необычное приспособление в кабинете прикладного творчества. «У нас есть девочка, у которой нет кисти руки, – объяснила директор, – вот, придумали это, чтобы она вышиванием занималась. И у нее нет комплекса» [4, с.75]. В школе есть прекрасные станки для ручного труда мальчиков. Как считается, они формируют у ребят мужские модели поведения.

Автором описаны хорошие примеры индивидуального подхода, так недостающие обычным школам. Это, видимо, и привлекает обеспеченных родителей, оправдывает платность образования. Но вот следующий описанный в книге сюжет требует осмысления и более внимательного разбора.

«В школе, - рассказывает А.М. Цирульников, - есть настоящая школьная типография. «Практическое овладение экономикой, от идеи до реализации и получения прибыли. Машинка «Индиго», уникальная, может издавать печатную продукцию тиражом 1 экземпляр. Скрепкосшиватели. Склейка. Вся издательская цепочка. Кто-то овладевает приемом заказа, кто-то обчетом. Есть возможность заниматься творчеством и бизнесом одновременно». Здесь полезно сдерживать эмоции и вдуматься в итоговую фразу автора: «Мне показали, как работает цех» [4, с.76].

Да, в школе есть не только класс, но и «цех». Но хорошо ли это? Правда, в педагогике и сегодня в широком ходу термин «трудовая школа» и вытекающие из нее концепции производительного труда учащихся. В рыночной экономике их стали особенно поощрять, они удобны для маскировки урезания бюджета на образование. Иногда ими пытаются восполнить дефицит воспитательных технологий. В школе Мамаева – это типография. Поэтому отсюда придется немного подробнее...

Формула трудовой школы была взята из выдвинутого социалистами-утопистами и поддержанного К. Марксом «принципа соединения обучения с производительным трудом». Он был конкретизирован и развит В. Лениным: «Нельзя себе представить идеала будущего общества без *соединения обучения с производительным трудом* молодого поколения» [5].

Этот принцип и лег в основу «трудовой школы», концепцию которой, как политический

заказ, первым разработал в 1918 году П.П. Блонский. «Цель школы - производственное образование», - четко заявлял он. Это им была разработана общая схема распределения времени между мастерской, научными занятиями, литературно-художественными студиями и спортом в отношении 4:2:1:1. Это им было сказано, что «рабочая» или «трудовая» школа, сводится к замене класса мастерской, а уроков - работой. [6]. Игнорировалось очевидное: простое вовлечение учащихся в промышленный или сельскохозяйственный труд не решает задачу воспитания всесторонне развитой личности.

В одной из своих книг сомнения в этом высказывает и А.М. Цирульников. «Верной ли дорогой идём, товарищи, учитывая, что 100 лет назад классики педагогики заявляли: школы-хозяйства – это ошибочная идея, педагогический архаизм? А что, спросим, говорит нам по этому поводу современная мысль...»? [7,с.29]. Что же, давайте спросим.

Несмотря на то, что идея трудовой школы Блонского уже тогда была признана ошибочной, а сам он ушел в научное небытие (труды Блонского были опубликованы только после его смерти), современная мысль не ушла дальше этого, точно названного А.М. Цирульниковым «педагогического архаизма». В 60-е годы, как это у нас случается, «трудовая школа» была вновь объявлена инновацией и стала воссоздаваться. Широко рекламировался в те годы, например, школьный завод «Чайка» в Москве, где трудилось более 4 тыс. школьников. Они изготавливали радиоприемники, детские игрушки, печатную продукцию. Сеть создаваемых партийно-волевым указанием детских предприятий развивалась не только в крупных, но и в небольших городах. Экономически, с первых и до последних дней, они были банкротами.

Не дала «трудовая школа» и ожидаемого эффекта в профессиональной ориентации. Когда в школах принудительно, на той же «партийно-волевой основе» стали вводить профессиональное обучение и производительный труд, по полученной профессии шли в техникумы и вузы не более 4% выпускников [8].

«Трудовая школа» – это разбросанные по всей истории российской школы «грабли» на которые регулярно она вступает. За отсутствием свежих идей и нежеланием черпать их в реальной жизни, как это делает академик А.М. Цирульников, современные ученые продолжают обосновывать «детско-взрослое

образовательное производство как высшую культурную форму воспитания».

Такое можно увидеть в трудах ученых НИИ теории и истории педагогики РАО (ныне – НИИ стратегии образования). Здесь идут дальше Блонского и увлеченно рисуют перспективы превращения школ в студии и ателье, работающие с населением муниципалитета, по внешним заказам, легко конкурирующие и красиво живущие на прибыль [9]. О статье 37 (п.2) Конституции РФ: «Принудительный труд запрещен» чаще всего даже не упоминают.

Между тем, когда идею производительного труда школьников пропустили через правовой фильтр, она оказалась даже противоречащей действующему законодательству. Челябинская прокуратура признала незаконными летние отработки на пришкольных участках. Руководство ряда школ на летнее время формировало трудовые бригады из числа учеников 6-9 классов, которые занимались так называемой «отработкой»: прополкой и поливом клумб на территории школы, уборкой территории, ремонтом книг в школьной библиотеке и другой деятельностью, непредусмотренной учебным планом. «При этом работниками школ согласия учащихся и их родителей на осуществление труда в школе получено не было», - особо заметили в прокуратуре [10]. Руководителям школ объявлены предостережения, органы управления образованием принудили направить разъяснения в образовательные организации. Создан первый в России юридический прецедент, обязывающий умерить восторги по поводу неувядающей концепции «трудовой школы» и критически отнестись к принципу «соединения обучения с производительным трудом». Даже, если его провозгласил сам Карл Маркс.

Школа Мамаева в точности воспроизвела сомнительные рекомендации ученых, здесь есть и учебное производство - типография, и реализации продукции, и получение прибыли от детского труда. «В одиннадцать лет у них такой предпринимательский дух» [2, с.77], - с вдохновением рассказывают А.М. Цирульникову в школе. Но ведь это не единственное и, наверное, не главное качество для будущих учителей, врачей, музыкантов и других «неторговых» профессий, куда может повернуть судьба будущего выпускника? Кстати, в школе имени Горчакова, у Гутцайта о воспитании предпринимательства даже не говорят.

А.М. Цирульников нашел в новейшей истории образования два разных примера, два разных подхода: школу мецената и школу

бизнесмена, которые подтверждают выведенную им формулу. У Мамаева «беду закрывают благотворительностью» (беда-это урезание бюджета). У Гутцайта «благотворительность вкладывают в успех» (успех как инвестиции в будущее).

Полноса ли это? Наверное, нет. В обеих школах формируют новую личность. В одной – политика, в другой – предпринимателя. И в обеих – гражданина, способного менять устаревшие принципы социальной и экономической сферы. А вот меценат в этих двух примерах, пожалуй, только один – Гутцайт. Кто Мамаев, сказать непросто. Но, скорее всего, его опыт напоминает спонсорство, когда труд осуществляется по договору на взаимовыгодных условиях. Он тоже полезен как еще один маршрут возможного развития современной школы.

Если считать меценатом тех, кто вкладывает личные сбережения в развитие образования, то ими станут все родители, «добровольно» вносящие деньги в школу (на охрану, на ремонт, на подарки учителям). Это не меценатство, это – сделки с государством. В цивилизованной экономике, подобные финансовые сделки получили название «конфликт интересов» и подлежат отмене как недобросовестные. Да и в ряде регионов сборы с родителей уже признаны как недопустимые.

Термин «меценат» происходит от имени египтянина Гая Цильния Мецената, который был покровителем искусств, поддерживал развитие духовности общества. К меценатам принято относить лиц, способствующих на безвозмездной основе развитию науки и искусства, оказывающих им материальную помощь из личных средств. При оценке современного меценатства подобными критериями в новейшей истории России меценатов окажется не так и много. Точнее сказать, единицы. В прежние времена, как установил автор, копаясь в старой литературе и архивах, их были миллионы. Августейшие благотворители задавали образцы, жертвовали на университеты, гимназии, «сиропитальные дома».

По данным изученных А.М. Цирульниковым исследований, из 2 млн. семей российских меценатов прошлого – около пяти тысяч семей крупных собственников делали миллионные взносы в среднее, профессиональное и высшее образование. Полтора миллиона человек: купцы I-й и II-й гильдий, дворянские сельские хозяева, художники, актеры, врачи, адвокаты финансировали начальные школы, выплачивали стипендии и «всепомоществования». В конце

XIX-начале XIX вв. в одной только Европейской России действовало более десяти тысяч благотворительных учреждений. Так называемые «солидарно социальные» институты и индивидуальные благотворители составляли около 60 процентов финансирования системы народного образования.

«Опасные цифры!» – предусмотрительно замечает автор. Правительство может сказать – вот видите, и мы о том же! Общество справится с платной школой. И будет стимулировать и славить модель Мамаева.

А модель Гутцайта будет ждать своего времени. Автор объясняет, когда оно наступит. «Благотворительная деятельность в династиях русских фабрикантов, - рассказывает А.М. Цирульников, - началась в третьем поколении, когда семейное дело становилось устойчивым. В современной России еще только встает на ноги второе поколение «новых русских». Хотя тенденции к развитию меценатства имеются. Меняется и отношение общества к нему. По данным приводимых в книге исследований, около четверти населения страны считает благотворительность характеристикой «порядочного человека». «Как ни странно, - пишет автор, - за последние годы доля таких лиц в обществе выросла более, чем в три раза и приблизилась к показателю действующих благотворителей Российской империи начала двадцатого века» [2, с.70]. Скорее всего, автор в этой статистике суммировал и «Гутцайтов», и «Мамаевых», а потому она выглядит не бесспорной.

Особенно важны исследованные автором мотивы меценатства. Они были разные: и чувство сострадания, и надежда спасения души. Существовали какие-то нравственные регулятивы («Богатство обязывает», – говорил известный меценат П.П. Рябушинский).

Но были и мощные внешние стимулы – льготные налоги, государственная гарантия, поощрение меценатства. Орден, звание, чин давали не к юбилею, как сегодня, а находились в прямой зависимости от вложений в образование и культуру. Попечитель учебного заведения получал чин (генеральский) действительного статского советника!

«В России были тысячи частных, именных учебных заведений», – делится своими архивными поисками А.М. Цирульников. - Что означало имя? Одни жертвователи увековечивали имена своих близких. Павел Григорьевич Шелапутин, основатель Товарищества Балашихинской мануфактуры, построил мужскую гимназию (в честь отца), три ремесленных училища (в память сына

Григория), реальное (в память сына Анатолия), женскую учительскую семинарию (в память сына Бориса), гинекологический институт (в честь матери). А в 1911 году основал в Москве Учительский институт, который носил имя своего основателя и имел прекрасно оборудованные кабинеты для занятий; музей, издавал «Известия», проводил педагогические съезды... А потом благополучно был переименован – в Московский педагогический институт им. Ленина» [2, с.14].

«Еще один меценат, - продолжает примеры автор, - генерал-майор Альфонс Леонович Шанявский, уйдя в отставку, разбогател на золотых приисках в Сибирь и жертвовал на разные учебные заведения. Открытый в 1908 году народный университет, носивший имя Шанявского навсегда остался в истории примером свободной высшей школы. В этом высшем учебном заведении могли учиться все, без требования аттестата, независимо от вероисповедания, пола – все, кто в России желал учиться. В нем преподавали Тимирязев, Ферсман, Жуковский, Вернадский, Чаплыгин, Лебедев. В 1916/17 учебном году там училось семь тысяч человек. Половину слушателей научно-популярного отделения составляли выходцы из народа, среди них был и Сергей Есенин» [2, с.20].

Морозова Маргарита Кирилловна, выделила педагогу С.Т. Шацкому в Калужской губернии землю для строительства за ее средства детской колонии «Бодрая жизнь», где бы он мог воплотить в жизнь идеи о социализации и свободном воспитании. [2, с.39]. А педагог-фабрикант Прохоров, создавший по тем временам нечто невероятное, фантастическое, - «фабрику-школу». В ней, по его мысли, дети мещан должны были делаться мастеровыми, из мастеровых выходить мастера, а из мастеров – учителя мастерства [2, с.41]. И ведь выходили!

«Все было проработано в деталях, - пишет А.М. Цирульников. - Капитал, с которого шли проценты на школу. Список жертвователей, печатавшийся в Журнале министерства народного просвещения, на обозрение государю. Благотворительность была как знак в глазах общества, социальный признак – «достаточного человека» [2, с.12].

«Достаточные», не только по средствам, но и по нравственным качествам, меценаты становятся атрибутом и современной цивилизации.

Вдова Стива Джобса, одного из основателей корпорации Apple, которого иногда называют «отцом цифровой революции», запустила огромный проект по изменению системы

образования в Америке, проинвестировав его на собственные деньги, и собрала порядка 10 тысяч заявок.

В трудные нулевые годы перехода России к демократической модели американский меценат Дж. Сорос выделил на развитие гуманитарных направлений 30 млн. долларов. Это был один из наиболее крупных образовательных проектов в истории российского просвещения, позволивший разработать принципиально новые учебники по гуманитарным дисциплинам для средней и высшей школы, создать для их выпуска издательскую базу, провести переподготовку педагогов. Правда, мы отблагодарили Дж. Сороса тем, что спустя два десятилетия обвинили его в идеологической диверсии, написании искажающих историю учебников. Обвинение беспочвенное и неприличное, особенно если учесть, что в написании учебников и в самом фонде Сороса на штатной основе работали известные ученые, например, экс-министр образования РФ, академик РАО Ткаченко Е.В.

Российский миллиардер из списка «Forbes» Вадим Мошкович, чье состояние оценивается в \$2,3 миллиарда, строит в Новой Москве «школу будущего», в которую вложит \$200 миллионов. По-сути, почти 10% своего бизнеса, что немало. Из них 50 млн. на строительство школы и запуск, а 150 — это «endowment fund», который позволит ее финансировать. Проект заявлен как некоммерческий, но в бизнес-план заложена его самоокупаемость (по Мамаеву), которая возникнет от денег части учеников, способных платить за обучение.

Школа будущего называется «Летово», на 1 тысячу обучающихся старших классов. Почему тысяча? На этот вопрос меценат отвечает так: «Я поездил по миру, пытаюсь понять, что такое лучшая школа. И выяснил, что она должна иметь некую критическую массу «от 600 плюс» учеников, чтобы школа жила, там дух должен возникать некий, атмосфера, которая формируется людьми. Мы посчитали, получилась модель (цена-качество плюс дух), которая показывает примерно 1000 детей. При этом 30% детей, в основном, москвичи, они будут приезжать и уезжать, а 70% будут проживать постоянно в кампусе, потому что школа строится для всей России, а не для Москвы [11].

Отбор учителей ведется по конкурсу. Так как перед школой поставлена планка мирового уровня, то и требования к учителям выдвигаются такого же уровня. Перед ними ставят понятную задачу - готовить победителей олимпиад. В

классе будет по 15 учеников, обучение билингвальное, на двух языках.

Зарплаты учителей будут на таком уровне, чтобы они не могли быть ограничивающим фактором для приема «звездных педагогов». Учителя на время действия контракта также будут жить в кампусе, с семьями, в полноценных квартирах.

Возможно, Мошкович вдохновился такой идеей, прочитав письмо от своего сына, обучающегося в Стэнфорде: «Папа, я в раю, несмотря на невероятную загрузку». Такой рай, где ничто не отвлекает и не угнетает учащегося от увлекательного процесса познания, он и пытается создать.

Меценаты поднимают непостижимо высокую для нынешнего менталитета планку образования. Они создают школу не под государственный стандарт, а под вызовы времени, в том числе и будущего.

После описанного А.М. Цирульниковым Золотого века меценатства, длившегося вплоть до начала 20 века, в России произошло много событий, сменился менталитет. Почти на целый век из России ушла благороднейшая из традиций! Книга академика А.М. Цирульникова помогает возрождению меценатства в образовании. Будем верить, что Золотой век еще вернется!

Литература:

1. Вышла серия книг об образовании в России начала XXI века по материалам экспедиций и социокультурных исследований академика А.М. Цирульникова [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proektanatoliya-cirulnikova-akademika-gao/>

2. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика: Павловск. Меценатство. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view/article.php/274>

3. Россия возглавила рейтинг The Economist по «кумовскому капитализму» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.rbc.ru/politics/06/05/2016/572ca0709a794739f90fec15>

4. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика: Марий Эл. По человеку с дыма. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view/article.php/274>

5. Ленин В.И. Полн. собр. соч., 5 изд., т.2. – М., Политиздат, 1965. - 485 с.

6. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961, - С.278-280.

7. Цирульников А.М. В учениках у реальности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view/article.php/c24/273>

8. Смирнов И.П. «Человек – образование – профессия – личность»: монография. М.: УМИЦ «Граф-пресс», 2002, С. 185-235.

9. Алиева Л.В., Беляев Ю.Г., Григорьев Д.В., Демакова И.Д., Костенко М.Ю., Куприянов Б.В., Парфенова И.С., Романенкова С.П., Степанов П.В., Степанова И.В., Селиванова Н.Л., Шакурова М.В., Шустова И.Ю., Якушкина М.С. Детская общность как объект и субъект воспитания. — Москва: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. — 322 с.

10. Челябинская прокуратура признала незаконными летние отработки на пришкольных участках [Электронный ресурс] // Учительская Газета (8.06.2017). - Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/22015>

11. Мошкович В. Я хочу дать людям выбор. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tvrain.ru/lite/teleshov/sindeeva/moshkovich420923/>

Сведения об авторе:

Смирнов Игорь Павлович (г. Москва, Россия), член-корреспондент РАО, доктор философских наук, e-mail: ips2@list.ru

Data about the author:

I. Smirnov (Moscow, Russia), corresponding member of RAE, doctor of philosophical sciences, e-mail: ips2@list.ru

*Серия книг А.М. Цирульникова "Неопознанная педагогика" представлена на сайте Сетевых исследовательских лабораторий «Школа для всех». Ссылки в тексте даны на электронные варианты книг.
См. <http://setilab.ru/modules/article/view/article.php/274>*

В следующем номере читайте рецензию «Педагогика зоны».

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТОГЕННЫХ ЗОН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.В. Анохина, Е.Ю. Пряжникова, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева

Аннотация. В данной статье рассматривается проблематика исследования конфликтогенных зон в образовательных учреждениях. Обращается внимание на основные компоненты и структуру понятия «конфликтогены», «конфликтогенные зоны», а также выделяются ключевые условия и факторы, влияющие на данный процесс. Наиболее полно представлен анализ понятия «образовательная среда» с точки зрения общенаучных и практических подходов. Авторы рассматривают конфликт в современной образовательной среде как острый способ разрешения противоречий в процессе социального взаимодействия. На основе глубокого теоретического анализа в статье определена роль конфликтов в образовательной среде. Авторы знакомят с результатами эмпирического исследования, в ходе которого были выявлены основные причины конфликтных ситуаций в четырех типах конфликтогенных зон и уровни стрессоустойчивости педагогов. Авторами отмечаются проблемные аспекты, имеющие место в различных конфликтогенных зонах образовательного учреждения. Предложены рекомендации, направленные на проведение работы с педагогами, имеющими различный уровень стрессоустойчивости.

Ключевые слова: конфликтогенные зоны, конфликтные ситуации, педагог, образовательная среда, стрессоустойчивость.

PROBLEMATIC ASPECTS OF CONFLICTOGENIC ZONES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. Anokhina, E. Pryazhnikova, N. Sokolova, M. Sergeyeva

Abstract. In this article the problems of research of konfliktologennyh zones in educational institutions are considered. Attention is drawn to the basic components and structure of the concept of "konfliktogeny", "prone zone", and the key conditions and factors influencing the process are highlighted. The analysis of the concept of "educational environment" in terms of general scientific and practical approaches is most fully presented. The authors consider the conflict in the modern educational environment as an acute way of resolving contradictions in the process of social interaction. On the basis of deep theoretical analysis, the article defines the role of conflicts in the educational environment. The authors familiarize themselves with the results of empirical research, which revealed the main causes of conflict situations in the four types of konfliktologennyh zones and the levels of stress teachers. The authors note the problematic aspects that occur in different konfliktologennyh zones of the educational institution. The recommendations directed on carrying out of work with teachers having different level of stress are offered.

Keywords: konfliktogene zones, conflict situations, teacher, educational environment, stress resistance.

Понятие «конфликтогенные зоны» совсем недавно появилось в научной литературе и стало предметом научно-исследовательских работ в области социологии, психологии.

Как утверждает В.П. Шейнов, главную роль в возникновении конфликтов занимают «конфликтогены», именно те слова, действия, а порой и бездействие, способствующие конфликту [9, с.12]. Данным автором предложена следующая типология конфликтогенов: стремление к превосходству; проявление агрессивности; проявление эгоизма [9, с.18].

Актуальность исследования конфликтогенных зон в образовательной среде определяется тем, что среди объектов научного исследования системы образования проблема конфликтов, психологического сопровождения конфликтов, оказания психолого-педагогической

помощи субъектам педагогического взаимодействия в их преодолении занимает одно из ведущих мест. Это обусловлено, в первую очередь, очевидными структурными и содержательными изменениями в образовательной среде. Выявление сущности происходящих в ней явлений способствует пониманию факторов, запускающих механизм конфликтного поведения, а также основных направлений психопрофилактической работы, направленной на предупреждение конфликтов в образовательной среде.

Важным аспектом научного анализа является уточнение сущности основных категорий проблемного поля исследования в контексте современных тенденций развития современного образования. Отдельной проблемой выступает необходимость анализа понятия «образовательная

среда». В психолого-педагогических исследованиях сформировалась традиция, в контексте которой феномен образовательной среды либо интерпретируется как неотъемлемое условие, фактор образования и развития (Л.А. Боденко, В.Г. Воронцова, В.А. Козырев, С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.), либо выступает собственно предметом изучения (М.Я. Басов, Г.Ю. Беляев, Э.Д. Днепров и др.).

В общенаучном и практическом аспектах образовательная среда, как правило, рассматривается как часть социокультурной среды. Поэтому при решении прикладных проблем данное понятие определяется через целевой или функциональный аспект. В этом случае образовательная среда – «педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности» [2, с.16].

Существует и другое понимание этого феномена. В частности, образовательная среда представлена совокупностью условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность и в которой происходит осознание и принятие требований общества к личности и деятельности педагога; выполняются цели, задачи и функции представителей педагогического сообщества; осуществляется педагогическое взаимодействие с другими субъектами образовательной среды; формируются личностная и профессиональная Я-концепция педагога [1, с.56].

При научном рассмотрении психолого-педагогических проблем школы важно учитывать такие характеристики образовательной среды, как её технологичность и вариативность обусловленные интенсивным развитием и использованием инновационных инфокоммуникационных технологий, а также изменением субъектной структуры, системы и содержания коммуникаций, ценностно-смысловых доминант, методических и технологических компонентов, управленческой культуры [2, с.17].

В этой связи на первый план выступает не только проблема профессиональных компетенций педагога, но и его способность к постоянному обучению, направленному на рост профессионализма личности и деятельности, развитие коммуникативной гибкости, умение эффективно реагировать в конфликтных ситуациях, отвечать на вызовы современности. И это не случайно, так как структурное и технологическое усложнение образовательной деятельности изменяет её психологическую

структуру. В частности, известный российский психолог Маркова А.К. отмечает, что для деятельности педагогических коллективов характерна высокая степень напряжённости, которая коррелирует с психологической напряжённостью её субъекта - личности, что потенциально обуславливает возможность возникновения конфликтов в образовательной среде [7, с.67].

Конфликт в современной образовательной среде рассматривается как острый способ разрешения противоречий в процессе социального взаимодействия, заключающегося в стратегии межличностного общения между участниками образовательного пространства и выходящего за пределы данного пространства, непосредственно в социум. Конфликтная ситуация становится проблемой общества в целом, считает автор Вишнякова Н.Ф. и данные размышления отражены в книге «Конфликтология» [1, с.44].

Как считают Десслер Г. и Дойч М., основными причинами высокой конфликтологической опасности в современной школе являются:

1. Недостаточное внимание к проблемам создания комфортного психологического климата в образовательной среде.

2. Недостаточное внимание администрации образовательных организаций к проблемам, связанным с причинами и последствиями конфликтов в школе [3, с.351].

3. Отсутствие профессиональной психологической и конфликтологической поддержки участников образовательного пространства, определяющей объективное состояние психологического здоровья участников межличностного взаимодействия [4, с.40].

4. Низкая конфликтологическая компетентность субъектов образовательной среды; эту причину выделяют Завалкевич Л., Косик В. [5, с.88].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить основные причины высокой конфликтологической опасности в школе на современном этапе для дальнейшего их исследования.

Выделим основные конфликтологические зоны в образовательном учреждении:

1. Конфликтогенная зона в диаде «педагог-педагог».

2. Конфликтогенная зона в диаде «педагог-родитель».

3. Конфликтогенная зона в диаде «педагог-ученик».

4. Конфликтотенная зона в диаде «педагог как классный руководитель-ученик».

Интересными являются размышления Козер Л. о том, что сами педагоги не видят или не хотят видеть какие-то свои ошибки, связанные с построением коммуникативной ситуации, и не могут (или не пытаются) найти самостоятельно выход из сложившейся ситуации. Основной причиной данной ситуации является негативное влияние стрессового фактора, отрицательно сказывающегося на поведенческих реакциях педагогов. При наличии недостаточной психологической поддержки со стороны психологической службы школы, педагог остаётся один на один со своими проблемами, радостями и переживаниями. Он самостоятельно вынужден ежедневно справляться с возникающими трудностями, а также должен постоянно контролировать себя и своё общение как с обучающимися, так с их родителями и коллегами. Всё это приводит к ситуации чрезмерной перегрузки психики педагогических работников, что, в свою очередь, приводит к развитию конфликтных ситуаций, имеющих разнонаправленный характер [6, с.200].

Собственный опыт работы в образовательной сфере позволяет нам утверждать, что конфликтных ситуаций можно избежать, если своевременно оказывать работникам педагогического коллектива психологическую помощь и поддержку, проводить превентивные

методы по снижению конфликтных тенденций в поведении педагогов. С этой целью на базе образовательного учреждения ГБОУ «Школа №2006» г. Москвы нами было проведено психологическое диагностическое обследование 30 педагогов, направленное на выявление у них преобладающего уровня выраженности стрессоустойчивости как неотъемлемого элемента, способствующего или препятствующего самостоятельному совладанию педагогов со стрессовыми ситуациями, возникающими ежедневно; а также был проведен опрос по выявлению причин конфликтных ситуаций в четырех конфликтотенных зонах.

В ходе проведения исследования нами применялась методика «Оценка нервно-психического напряжения» (НПН) Т.А. Немчина, направленная на выявление уровня стрессоустойчивости каждого педагога нашего педагогического коллектива [8]. Цель диагностического обследования – выявление педагогов, испытывающих постоянную готовность к развитию стрессовой ситуации и обучение их способам адекватного реагирования на сам стресс, а также способам самостоятельного совладания со стрессовыми ежедневными ситуациями.

Результаты диагностики педагогов представлены в табл.1. и на рис.1

Таблица 1. - Выявление уровня стрессоустойчивости работников педагогического коллектива

Уровень стрессоустойчивости	Количество педагогов	Примечание
Высокий	15 (50%)	Наличие подобного показателя свидетельствует о преобладании у работников педагогического коллектива повышенной готовности к стрессовой ситуации, что, в свою очередь, может привести к развитию конфликтных ситуаций. При наличии подобного показателя необходимо оказание психологической поддержки работникам педагогического коллектива в виде проведения индивидуальных психологических консультаций и групповых тренинговых занятий, направленных на снижение степени выраженности стрессового фактора на поведение в целом
Средний	12 (40%)	Это именно та группа педагогов, которые в настоящее время могут и не испытывать стрессовых переживаний, но они легко поддаются настроению и состоянию окружающих людей и невольно могут попадать под их негативное влияние. В связи с этим, данная группа испытуемых подвержена негативному влиянию стресса на их психические поведенческие проявления, а конфликт в подобной ситуации может стать неизбежностью, так как данные респонденты не могут самостоятельно принимать решения и реагируют по инерции: проецируют ту или иную ситуацию, опираясь на своих коллег. В подобной ситуации необходима индивидуальная проработка с данными педагогами их внутриличностных и личностных проблем, а также необходимо проведение психологических консультаций, направленных на формирование образа себя в различных жизненных ситуациях, так как именно эта группа испытуемых нуждается в постоянной психологической поддержке

Продолжение табл.1

Уровень стрессоустойчивости	Количество педагогов	Примечание
Низкий	3 (10%)	Это именно та группа испытуемых, которые могут самостоятельно справляться со стрессами. Именно эти испытуемые могут быть помощниками для администрации школы, так как они не вовлекаемы в конфликты. Обстановка и психологический климат в их классах не вызывают особого беспокойства, так как они умеют предвидеть конфликт и легко предупреждают его возникновение

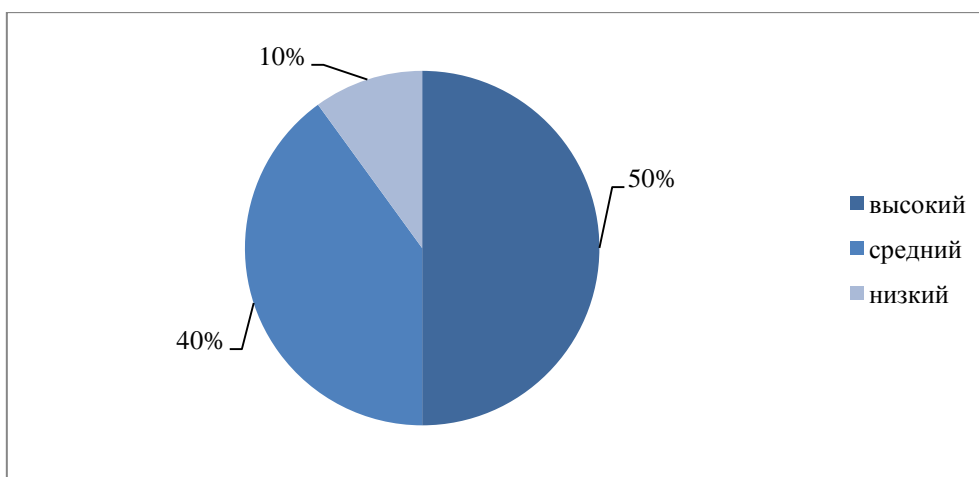


Рисунок 1. - Графическое представление уровня стрессоустойчивости педагогов

При проведении опроса среди учителей и руководителей образовательного учреждения ими были названы наиболее частые причины конфликтных ситуаций в четырех конфликтогенных зонах:

1. *Конфликтогенная зона в диаде «педагог-педагог»:* невыполнение своих профессиональных обязанностей, конфликты связанные с учебной нагрузкой, отсутствие уважения со стороны коллег младших по рангу, некомпетентность коллег, методика преподавания, личная неприязнь.

2. *Конфликтогенная зона в диаде «педагог-родитель»:* несправедливое отношение к ребенку, занижение оценок, оскорбление детей, завышенные требования, неравномерное отношение к детям.

3. *Конфликтогенная зона в диаде «педагог-ученик»:* несправедливое выставление оценок, слишком большое количество требований, отсутствие единства требований, наличие «любимчиков» в классе, неумение принимать детей такими, какими они есть, личностные качества педагога, неумение признать свои ошибки.

4. *Конфликтогенная зона в диаде «педагог (как классный руководитель)-ученик»:* поведение учеников, успеваемость, пропуски и опоздания, внешний вид учеников.

Как свидетельствуют недавние события, происходящие в отдельных школах нашей страны, наибольшую опасность для педагога имеют конфликты с учащимися, ввиду повышенной агрессивности подростков, все чаще приводящей к физической расправе над педагогами и учащимися, которые в тот момент оказались рядом. Поэтому наибольшее внимание педагогам следует уделить именно этой группе причин, проанализировать их на примере отдельных классов, стараться не допускать конфликтных ситуаций по этому поводу, уметь тактично и корректно решить проблему, не унижая учащихся и не доводя до конфликта, реагируя на эмоциональное состояние детей, проводя индивидуальную работу с отдельными учащимися, применяя нестандартные подходы и задействуя все свое педагогическое мастерство. Если педагог чувствует, что не справится с конфликтной ситуацией в одиночку, то ему следует обратиться за помощью к школьному психологу, социальному педагогу, более опытным коллегам, администрации, а также педагогической литературе и сети Интернет.

Таким образом, анализ полученных результатов диагностического обследования позволяет наметить пути профилактики конфликтности в образовательной среде, предложить программу психологической

коррекции поведения педагогов с низким уровнем стрессоустойчивости и испытывающим трудности преодоления конфликтных ситуаций в коллективе. На базе образовательных учреждений необходимо создать условия для оказания квалифицированной психологической помощи педагогам, так как именно педагоги являются наиболее уязвимым звеном образовательной среды.

Оказание психологической поддержки возможно, в виде проведения индивидуальных

психологических консультаций по личному запросу педагогов, а также в виде проведения групповых семинаров или занятий с элементами психологического тренинга, направленных на снижение как синдрома эмоционального выгорания у педагогов, так и на снижение степени выраженности стрессоустойчивости, и формирование на этой основе способов самостоятельного совладания со стрессом и преодолением конфликтных ситуаций в образовательной среде.

Литература:

1. Вишнякова Н.Ф. Конфликтология. Мн.: Университетское, 2012. – 246 с.
2. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта. / Пер с нем. - // Социологические исследования. - 2014. - №5. - С. 67-82.
3. Десслер Г. Управление персоналом. / Пер. с англ. - М.: БИНОМ, 2014. – 432 с.
4. Дойч М. Разрешение конфликта. / Пер. с нем. // Социально-политический журнал. - 2014. - №7. - С. 40-52.
5. Завалкевич Л., Косик В. О гибких

- технологиях разрешения управленческих конфликтов. // Персонал. - 2013. - №7. - С. 61-66.
6. Козер Л. Функции социального конфликта. / Пер. с англ. - М.: Идея-пресс, 2010. – 208 с.
7. Криворучко Е. Профилактика межличностных конфликтов на предприятиях. // Персонал. - 2013. - № 8. - С. 67-69.
8. Немчин Т.А. Методика «Оценка нервно-психического напряжения» (НПН) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://sites.google.com/site/test300m/npn>
9. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. – Мн.: Амалфея, 1997.- 288 с.

Сведения об авторах:

Анохина Елена Викторовна (г. Москва, Россия), педагог ГБОУ «Школа 2006», магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: anohina.elena2000@yandex.ru

Пряжникова Елена Юрьевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

Соколова Наталия Леонидовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: oushkate@mail.ru

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Data about the authors:

E. Anokhina (Moscow, Russia), teacher of Gbou "School 2006", magistrant State University of Psychology & Education, e-mail: anohina.elena2000@yandex.ru

E. Pryazhnikova (Moscow, Russia), Doctor of Psychological sciences, professor, Moscow State University for Psychology and Pedagogy, e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

N. Sokolova (Moscow, Russia), candidate of philological sciences, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: oushkate@mail.ru

M. Sergeeva (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИЕЙ

О.А. Камнева, М.В. Мельникова

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления психологических компенсаторных механизмов педагогов для оптимизации процесса обучения детей с нормой и патологией развития. Цель статьи направлена на определение психологических защит и адаптационного потенциала педагогов общеобразовательных школ и центра реабилитации детей. Авторами рассмотрены мотивационный комплекс, виды психологических защит, мотивы достижения успеха и избегания неудач, копинг-поведение в стрессовых ситуациях. В ходе проведенного исследования авторами показаны достоверные различия в использовании защитных механизмов для ослабления стресс-факторов у педагогов общеобразовательных школ и центра реабилитации детей. Доказано, что использование разных форм психологических защит может зависеть от контингента, с которыми работают педагоги. Отмечено, что существует взаимное влияние психологических защит, адаптационного потенциала и профессиональной мотивации педагога.

Ключевые слова: адаптивность, защитные механизмы, профессиональная мотивация, педагогическая деятельность, стрессоустойчивость.

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION AND ADAPTATIVE POTENTIAL OF TEACHERS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL MOTIVATION

O. Kamneva, M. Melnikova

Abstract. The relevance of the study is governed by the need of identifying psychological compensatory mechanisms of teachers for teaching both average children and those with health peculiarities. The purpose of the article is to determine psychological defenses and adaptive potential of teachers of general educational schools and those of rehabilitation centers. The authors considered, the motivation complex, types of psychological defends, coping behavior. In the course of the study, the authors found out that teachers of general educational schools and those of the rehabilitation centers use significantly different protective mechanisms to reduce stress. Authors argument, that teachers' usage of different psychological defenses depends on their pupil contingent. It is noted that there is a mutual influence of psychological defenses, adaptive potential and professional motivation of the teacher.

Keywords: adaptability, protective mechanisms, professional motivation, pedagogical activity, stress resistance

Проблема изучения психологических защит и копинг-стратегий личности, её адаптационного потенциала является актуальной для практической психологии и связана с вопросами профилактики профессионального выгорания, адаптации личности, сохранения психического здоровья [2]. Защитные механизмы личности могут рассматриваться в контексте понимания адаптивных психических процессов, так как закрепляясь и актуализируясь в определенных ситуациях, обеспечивают адаптацию личности и её стрессоустойчивость [3]. Если психологические защиты помогают повысить адаптацию и стрессоустойчивость, их можно считать успешными, а когда снижают – неуспешными [5]. Профессия педагога социально значима, но в то же время входит в группу профессий с большим присутствием стресс – факторов и, следовательно, предъявляет повышенные требования к адаптации личности. Следовательно, изучение психологических защит педагогов имеет важное значение для педагогического процесса, так как отражает

умение решать личностные и профессиональные задачи, определяет стрессоустойчивость [4]. Важную роль играет тот факт, с какими детьми работает педагог. Для того, чтобы определить особенности психологических защит и адаптационного потенциала педагогов, работающих с детьми с нормой и патологией развития, было протестировано 80 педагогов. В группу испытуемых входили учителя нескольких средних образовательных школ города Астрахани и специалисты государственного автономного учреждения Астраханской области «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие». В исследовании приняли участие учителя-предметники, учителя начальных классов, педагоги-дефектологи, педагоги-психологи, воспитатели, педагоги по адаптивной физической культуре, педагоги-организаторы. Возраст испытуемых составил от 24 до 60 лет. Все испытуемые - женщины.

Исследование проводили в контексте гипотезы, что на стрессоустойчивость и

адаптационный потенциал может влиять профессиональная мотивация. В зависимости от преобладания мотивационного комплекса педагоги используют разные виды психологических защит и обладают разным адаптационным потенциалом. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS Statistics 21 (критерий Колмогорова-Смирнова, линейная корреляция Пирсона, ранговая корреляция Спирмена).

Установлено, что в выборке педагогов из общеобразовательных школ (48 % испытуемых) и в выборке педагогов реабилитационного центра (44%) преобладают лица с оптимальным мотивационным комплексом (методика К. Замфир в модификации А. Реана). При этом значимые различия между двумя выборками респондентов отсутствуют.

Неоптимальный мотивационный комплекс (отрицательный мотивационный комплекс, эмоциональная нестабильность) выражен у 38% педагогов средних школ и 43% у педагогов реабилитационного центра. Большой процент неоптимального мотивационного комплекса мы связываем с тем, что профессия педагога социально значима, но в то же время низко оплачиваема, и деятельность специалиста может быть обусловлена внешними факторами – работой за дополнительную плату, подарки. Стоит отметить, что у педагогов общеобразовательных школ оптимальный мотивационный комплекс несколько выше, чем у педагогов реабилитационного центра.

Степень выраженности мотива достижения успеха и мотива избегания неудач изучалась с помощью методик Т. Элерса «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач». Установлено, что независимо от места работы педагога, 25 % испытуемых имеют высокую мотивацию избегания неудач и, следовательно, в большей степени ориентированы на психологические защиты. Об этом говорит желание педагогов уйти от «сложных случаев», внедрения инновационных аппаратных методик (педагоги реабилитационного центра), нежелание выполнять общественную работу и внедрять новые методы обучения (педагоги общеобразовательных школ). Мотив избегания неудач коррелирует с неоптимальным мотивационным комплексом (уровень значимости $p \leq 0,01$). Высокая мотивация к успеху наблюдается у 16% учителей средних школ и 14% педагогов реабилитационного центра, что связано с оптимальным мотивационным комплексом (уровень значимости $p \leq 0,05$). Педагоги с мотивацией к

успеху работают с детьми со сложными диагнозами, любят использовать новые методы работы, сами разрабатывают программы эффективной реабилитации детей, принимают активное участие в конференциях и вебинарах, ведут элективные курсы, занимаются научной деятельностью.

Тем не менее, достаточно большой процент испытуемых ориентирован на мотивацию избегания неудач и, следовательно, представляет интерес для рассмотрения видов психологических защит, которые используют педагоги.

С помощью опросника Плутчика-Келлермана-Конте «Методика «Индекс жизненного стиля» [1] было установлено, что педагоги общеобразовательных школ и педагоги реабилитационного центра по частоте встречаемости применяют такие защиты, как «вытеснение», «отрицание» и «рационализация», 38% педагогов реабилитационного центра и 30% педагогов общеобразовательных школ имеют общую напряженность защит выше нормы. Если педагоги реабилитационного центра чаще всего используют механизм «вытеснение», то педагоги школ – «рационализация». Оптимальный мотивационный комплекс коррелирует с таким механизмом психологической защиты, как «рационализация» (уровень значимости $p \leq 0,01$), неоптимальный – с механизмами «вытеснение», «отрицание» (уровень значимости $p \leq 0,05$). Другие виды психологических защит – «компенсация», «проекция», «реактивное образование» у педагогов общеобразовательных школ коррелируют с такими переменными, как внутренняя мотивация («проекция», уровень значимости $p \leq 0,01$), внешняя отрицательная мотивация («компенсация», уровень значимости $p \leq 0,05$, «реактивное образование», уровень значимости $p \leq 0,05$).

Педагоги реабилитационного центра, использующие виды психологических защит – «компенсация», «проекция», «реактивное образование» обладают внутренней мотивацией в случае использования защитного механизма «компенсация» (уровень значимости $p \leq 0,05$) и отрицательной – при использовании механизма «реактивное образование» (уровень значимости $p \leq 0,05$). «Компенсация» – защитный механизм, который используется сознательно в работе с детьми с нарушениями и отклонениями в развитии, педагоги часто берут на себя «функцию слабого звена» ребенка, а потом компенсируют его в совместной деятельности, поэтому настроены на серьезную методическую работу над собой. Именно этим можно объяснить связь между «компенсацией» и

внутренней мотивацией педагога. «Проекция» для педагогов общеобразовательных школ – это возможность приписать своим воспитанникам качества, которыми обладает учитель, что отчасти заставляет его совершенствоваться, то есть быть внутренне мотивированным.

Доминирующие копинг-стратегии определяют с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, в адаптации Т.А. Крюковой). Педагоги общеобразовательных школ ориентированы на такие копинги в стрессовых ситуациях, как «решение задач» и «эмоции» (56% испытуемых). При этом, копинг «решение задач» положительно коррелирует с внутренней мотивацией (уровень значимости $p \leq 0,05$), копинг «эмоции» - с внешней положительной мотивацией (уровень значимости $p \leq 0,05$). Педагоги реабилитационного центра используют в стрессовой ситуации такие копинги, как «решение задач», «эмоции», «отвлечение» (60% испытуемых). Копинги «решение задач» и «эмоции» положительно коррелируют с внутренней мотивацией (уровень значимости $p \leq 0,05$), а копинг «отвлечение» - с внешней. Опора на эмоциональную разрядку (эмоционально-ориентированный копинг) в стрессовой ситуации, по всей видимости, является конструктивным копингом у педагогов, работающих с детьми с особенностями в развитии и, следовательно, может определять внутреннюю мотивацию испытуемых. В то время как у педагогов общеобразовательных школ, эмоциональная стратегия определяет лишь внешнюю положительную мотивацию, и только когнитивная стратегия связана с мотивацией внутренней, поскольку ориентирует испытуемых на решение задач профессионального плана.

В связи с этим представляет интерес

рассмотреть адаптационный потенциал испытуемых. Установлено, что 19% педагогов от всей выборки обладают низким адаптационным потенциалом (методика «Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова). Только 8% педагогов общеобразовательных школ обладают высоким адаптационным потенциалом (группа нормальной адаптации), который значимо коррелирует с защитными механизмами «рационализация» и «проекция» ($p \leq 0,01$). Более 50% педагогов попадают в группу удовлетворительной адаптации. У педагогов реабилитационного центра определен средний (89% испытуемых) уровень адаптационного потенциала, группа с высокой адаптацией не выявлена. Установлена положительная корреляция в значениях «компенсация» ($p \leq 0,01$), «проекция» ($p \leq 0,05$) и средний уровень адаптационного потенциала. Эмоционально-ориентированный копинг, преобладающий у педагогов реабилитационного центра, коррелирует с такими защитными механизмами, как - «отрицание» ($p \leq 0,05$), «компенсация» ($p \leq 0,05$) и «проекция» ($p \leq 0,05$). Когнитивный копинг учителей общеобразовательных школ обнаруживает достоверную связь с защитными механизмами «проекция» ($p \leq 0,05$), «рационализация» ($p \leq 0,01$).

Таким образом, использование разных форм психологических защит может зависеть от контингента, с которым работают педагоги. Эти защиты являются компенсаторным механизмом, ослабляющими профессиональный стресс, и определяют адаптационный потенциал личности. В свою очередь, обнаруживается взаимное влияние психологических защит и профессиональной мотивации педагога. Можно отметить, что защитные механизмы также определяют мотивационный комплекс испытуемых.

Литература:

1. Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. – СПб.: СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005.- 167 с.
2. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом.- Казань, 2003. – 98 с.
3. Налчажан А.А. Психологическая

адаптация. Механизмы и стратегии. М.:Эксмо, 2009.- 203 с.

4. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи: Талант, 2013.- 94 с.

5. Штроо В.А. Исследование групповых защитных механизмов // Психологический журнал. - 2011. - № 1. – С. 36-38.

Сведения об авторах:

Камнева Ольга Анатольевна (г. Астрахань, Россия), кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и когнитивной психологии ФК, Астраханский государственный университет, e-mail: kaf.psychologi@mail.ru

Мельникова Марина Васильевна (г. Астрахань, Россия), заведующая отделением комплексной экспертизы и диагностики, ГАУ АО «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», e-mail: centr-reab@rambler.ru

Data about the authors:

O. Kamneva (Astrakhan, Russia), candidate of biological sciences, associate professor of the Department of General and Cognitive Psychology, Astrakhan State University, e-mail: kaf.psychologi@mail.ru

M. Melnikova (Astrakhan, Russia), Head of the Department of Complex Examination and Diagnostics, GAU "Scientific and Practical Center for Rehabilitation of Children "Correction and Development", e-mail: centr-reab@rambler.ru



УДК 373

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРА НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**Е.С. Байбакова, Е.Ю. Пряжникова, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева**

Аннотация. Авторы затрагивают важную проблему современной школы - оптимизация процесса профессионального самоопределения старшеклассников. В частности, в статье рассматривается проблематика влияния гендера на выбор профессии старшеклассников. Проанализирована структура профессионального самоопределения с точки зрения педагогической и психологической науки. Авторы обращают внимание на особенности, подходы к изучению и сложность понятия «профессиональное самоопределение». На основе глубокого теоретического анализа в статье представлены основные характеристики относящиеся к понятию «гендер». Изучены основные подходы к пониманию природы различий между мужчинами и женщинами. В статье отражены результаты проведенного эмпирического исследования на базе старших классов двух школ, с углубленным изучением отдельных предметов. Отмечается важнейшее значение гендерных особенностей на профессиональное самоопределение старшеклассников.

Ключевые слова: старшеклассник, самоопределение, профессиональное самоопределение, выбор профессии, гендер, гендерная идентичность, гендерная роль, гендерный стереотип.

ALGORITHM OF DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ENGLISH LESSONS**E. Baybakova, E. Pryazhnikova, N. Sokolova, M. Sergeeva**

Abstract. The authors touch upon the important problem of modern school-optimization of the process of professional self-determination. In particular, the article deals with the issues of gender influence on the choice of the profession of high school students. Pro-analyzed structure of professional self-determination from the point of view of pedagogical and psychological Science. The authors pay attention to the peculiarities, approaches to studying and complexity of the concept "professional self-determination". On the basis of the deep theoretical analysis, the article presents the basic characteristics related to the concept of "gender". The basic approaches to understand the nature of differences between men and women are studied. In the article the results of the conducted empirical research on the basis of the senior grades of two schools, with the in-depth study of separate subjects are reflected. The critical importance of gender features in the professional self-determination of high school students is noted.

Keywords: school, self-determination, professional self-determination, choice of profession, gender, gender identity, gender role, gender stereotype.

Старшеклассник по окончании школы оказывается перед очень сложным выбором, который должен быть заблаговременно обдуман и максимально самостоятелен – это его выбор профессии, выбор своего профессионального пути. Но часто ли так происходит? Что влияет на выбор современного старшего школьника? Может ли он себе позволить свободно выбирать то, что ему нравится, вне зависимости от социальных ожиданий и половых стереотипов? В наш демократический и продвинутый век кажется, что очерченных граней между мужским и женским практически не осталось, узнать так это или нет было целью данного исследования.

Профессиональное самоопределение изучается в рамках нескольких направлений. В педагогическом подходе П.Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность [22]. Психологический подход определяет критерием самоопределения включение человека в те или иные сферы жизни, такие, как поступление в высшее учебное заведение, поступление на

работу, вступление в брак и т.д., которые фиксируют эти включения и с социологической точки зрения, являются этапами самоопределения (И.С. Кон) [14]. В жизнедеятельностном подходе Л.И. Божович рассматривает профессиональное самоопределение как этап жизненного пути личности, где решение о выборе профессии принимается в течение нескольких лет и проходит определенные стадии [2]. В рамках профессионального развития процесс профессионального самоопределения не заканчивается выбором профессии, а начинается от зачатков профессиональных интересов до окончательного утверждения профессии. В данном направлении указывается важность самостоятельного выбора профессионального и жизненного пути (О.Н. Семеняка) [20], и выделяется понятие самоактуализация – стремление человека к самосовершенствованию, проявлению себя в значимом для него деле (А. Маслоу) [15].

В профориентационном направлении Е.А. Климов обозначает самоопределение как «важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития,

формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [10, с.19], указывая, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни, с учетом 3 китов профориентации: хочу, могу и надо.

Современные ученые продолжают и значимо обогащают работы Е.А. Климова, так Н.С. Пряжников определяет «сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [18, с.16], и здесь важен больше не достигаемый конкретный итог (ведь при достижении цель обесценивается), а именно сам процесс поиска личностного смысла. Е.Ю. Пряжникова отмечает, что профессиональное самоопределение выпускника школы - это длительный процесс развития его отношения к будущей профессии и к самому себе как к потенциальному субъекту профессиональной деятельности, в котором выпускник занимает активную позицию, сам строит свою профессиональную карьеру посредством своего интеллектуального и личностного потенциала [19].

Профориентационный подход кажется нам более объективным, ведь его можно определить, как некую философию личностного развития человека на основе профессиональной деятельности, которая несомненным образом является одной из важнейших составляющих нашей жизни, за которую, в первую очередь, мы сами несем ответственность, являясь не просто «винтиками системы», а активными субъектами.

Так влияет ли гендер на профессиональное самоопределение? Необходимо определить основные понятия. Учеными установлено, что у каждого человека существует два типа пола: биологический пол (sex) - это совокупность анатомических и физиологических признаков, и социокультурный пол (gender) - совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола [4]. Бутовская М.Л. указывает на разницу понятий гендерная роль и гендерная идентичность: «Гендерная роль – это совокупность социальных норм, определяющих, какие виды поведения считаются допустимыми, подходящими или желательными для человека в зависимости от его гендерной принадлежности» [3, с.25]. «Гендерная

идентичность - внутреннее самоощущение человека как представителя того или иного гендера, гендерная идентичность необязательно совпадает с приписанным при рождении полом». [10, с.31]. Кон обозначает константы мужской идентичности, такие как ориентация на профессиональную сферу, потребность отличаться от женщин, эмоциональное сдерживание, установка на финансовую состоятельность [13]. И.С Клецина в женской идентичности выделяет установку на материнство, стремление быть хорошей хозяйкой, установку на эмоциональную близость и установку на привлекательную внешность [9].

Можно выделить две основные позиции в отношении к вопросу о том, существуют ли различия между мужчиной и женщиной. Одна сторона утверждает, что единственно четкое биологическое различие между полами состоит в их роли воспроизводства потомства, и что именно общество делает из человека представителем того или иного пола при помощи социализации, разделения труда, культурных ценностей, норм. Такие идеи и примеры приводятся в работе «Гендерная психология» Шёна Берна: уже с рождения ребенку подбираются определенного цвета одежда, коляска, постельное белье, прочая атрибутика, покупаются игрушки, и все это с учетом пола, мужчиной или женщиной человек становится в обществе [1].

Однако есть и другие исследования в данной области, которые основываются на нейробиологии и эмпирических исследованиях поведения, Мойр и Джессел утверждают, что уже с рождения мозг младенцев отличается по своему биологическому полу и по-разному взаимодействует с миром, и что причиной этих различий являются гормоны. Существенные качественные различия отражаются в интеллекте, эмоциях, сексуальной потребности, межличностных отношениях, поведении в профессиональной деятельности и многое другое. Что же касается последнего, было выявлено, что мужской мозг больше запрограммирован на карьеру и успех. Главный посыл данного исследования обозначен в принятии различий для понимания и осознания особенностей работы мозга разных полов [16].

Современная же гендерная теория основана на идее о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям. И если рассматриваются молодые люди и девушки в возрасте 17-18 лет, которые принимают важнейшее решение в своей жизни, то конечно, социум является одним из основных

факторов влияния на этот выбор (в силу установок, традиции, стереотипов, норм). Воронцов Д.В. определяет гендерные стереотипы как устойчивые, повторяющиеся, общепринятые представления (мнения) о месте и исполняемых ролях того или иного гендера в обществе [5]. Данные стереотипы могут отрицательно сказываться на профессиональном самоопределении у школьников, могут дезориентировать, выступать барьером в развитии индивидуальности в будущем, если их личностные качества, такие как склонности, интересы, направленность будут противоречить принятым в обществе гендерным ролям. Современные исследования гендерных стереотипов проводились на базе гимназии в Минске, в котором принимало участие 25 учащихся (13 девушек, 12 юношей), средний уровень выраженности гендерных стереотипов выявился у 48% опрошенных, высокий – у 40%, что говорит о значимом влиянии данного явления на сознание школьников [6].

Деревцова А.Б. отмечает, что у молодых людей доминирует профессионально-деятельностный аспект, а у девушек – социально-психологический. Более того, с возрастом у мужчин мотивация возрастает, а у женщин снижается, в связи с тем, что женщины стараются продолжать свои традиционные гендерные роли в воспитании детей и внуков [7]. Отмечается разная мотивационная направленность: мужчины чаще готовы работать в ситуациях нестабильности и риска, приоритетным являются заработная плата, перспективы; женщины чаще боятся увольнения и нестабильности, чаще отдают предпочтение, чем мужчины, хорошим отношениям в

коллективе [8]. Как пишет И.А. Ковалева, «отмечается, что парни проявляют интерес к таким профессиям, которые связаны с приключениями, требуют совершения подвигов, физического напряжения. Они отдают предпочтение работе вне помещения, связанной с механизмами и инструментами, проявляют интерес к науке, физическим явлениям и изобретениям. Девушки, наоборот, склонны к профессиям, связанным с эстетикой, с сидячей работой в помещении, с оказанием помощи нуждающимся и беззащитным» [11, с.50]. В работах Козиной И.М. отражены данные, полученные из социального опроса: «мужской» образ профессии ассоциируется с тяжелым физическим трудом, риском, ответственностью, работой с техникой, «женский» - с социальной сферой, детьми, конторской работой [12].

Для того чтобы подтвердить вышеизложенную взаимосвязь гендера и профессионального самоопределения современных старшеклассников, нами было проведено экспериментальное исследование на базе двух школ: «Каширской Средней школы № 2 с углубленным изучением отдельных предметов» - 11 «А» и 11 «Б» классы, а так же «Михневской средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов» – 11 «А» класс. Выборка составила 52 школьника (26 юношей и 26 девушек) в возрасте 17-18 лет. Результаты анкетирования «Готовность выбора будущей профессии» представлены в таблицах 1-3, целью которого было определить наличие различий степени готовности профессионального выбора и предрасположенности к определенным наукам по гендерному признаку.

Таблица 1. - Предрасположенность юношей и девушек к школьным предметам

Юноши (сколько чел. указало)		Девушки (сколько чел. указало)	
Укажите Ваши любимые школьные предметы?			
Математика	17 чел. (65,4%)	Математика	10 чел. (38,5%)
Физкультура	13 чел. (50%)	Экономика	9 чел. (34,6%)
Физика	8 чел. (30,8%)	Литература	8 чел. (30,8%)
Укажите Ваши нелюбимые школьные предметы?			
Геометрия	8 чел. (30,8%)	Физика	12 чел. (46,2%)
Биология	7 чел. (27%)	Биология	9 чел. (34,6%)
Химия	7 чел. (27%)	Геометрия	8 чел. (30,8%)

Таблица 2. - Готовность к профессиональному самоопределению старшеклассниками

Юноши (сколько чел. указало)		Девушки (сколько чел. указало)	
Выбрали ли Вы институт?			
Да	7 чел. (27%)	Да	15 чел. (57,7%)
Нет	19 чел. (73%)	Нет	11 чел. (42,3%)
Зависит ли Ваш выбор профессии от того, какие варианты специализаций предлагают ближайшие вузы?			
Да	7 чел. (27%)	Да	4 чел. (15,4%)
Нет	19 чел. (73%)	Нет	22 чел. (84,6%)
Согласна ли Ваша семья с выбором профессии?			
Да	21 чел. (80,8%)	Да	25 чел. (96,2%)
Нет	5 чел. (19,2%)	Нет	1 чел. (3,8)
Хотелось ли бы Вам узнать больше о мире профессий?			
Да	19 чел. (73%)	Да	24 чел. (92,3%)
Нет	7 чел. (27%)	Нет	2 чел. (7,7%)

Значительные различия наблюдаются в школьном предмете «физика» - для большинства парней он является любимым предметом, для девушек же наоборот – нелюбимым. 50% парней любят физкультуру, тогда как девушки экономику – 34,6% и литературу – 30,8% опрошенных. Большая часть девушек к окончанию 11 класса определились с выбором

института – 57,7%, парни же только на 27% знают, где хотят продолжить обучение. С выбором профессии школьников согласно большинство их родителей: у парней в 80,8% случаев (два молодых человека указало, что одному из них родители рекомендуют профессию врача вместо выбранной, другому – милиционера), у девушек в 96,2%.

Таблица 3. - Предварительно выбранные профессии старшеклассниками

Юноши		Девушки	
Профессия	Кол-во чел.	Профессия	Кол-во чел.
Инженер	6	Юрист	3
Программист	3	Лингвист	2
IT-специалист	3	Учитель	2
Экономист	2	Экономист-международник	2
Лингвист	1	PR-менеджер	2
Юрист	1	Специалист банка	2
Учитель физкультуры	1	Журналист	2
Тренер	1	Финансовый менеджер	1
Спортсмен	1	Аудитор	1
Инженер-программист	1	Кадровик	1
Инженер - механик	1	Адвокат	1
Инженер - проектировщик	1	Криминалист	1
Специалист в области муниципального управления	1	Полицейский	1
Военный	1	Психолог	1
Ветеринар	1	Академическая певица	1
Священник	1	Хореограф	1
		Танцовщик	1
		Графический дизайнер	1
Итого:	26		26

Совпадения при выборе профессий у школьников наблюдаются в экономической, юридической и педагогической сферах (профессии: экономист, юрист, учитель, лингвист). Но как мы видим, выбор профессий отличается по гендерной принадлежности. Основной выбор молодых людей пал на инженеров, программистов и it-специалистов, данные специальности не выбраны девушками. Молодые люди не указывают профессии, которые по гендерным стереотипам относят к типично «женским», однако у девушек мы видим выбранные профессии, как криминалист и полицейский, которые принято считать «мужскими».

Так же только у девушек выбраны такие специальности, как PR-менеджер, специалист банка, журналист, аудитор, кадровик, психолог, академическая певица, хореограф, танцовщик, графический дизайнер. У юношей не указаны профессии, связанные с творческой деятельностью, и менее представлены профессии обслуживающего характера. В связи с результатами анкетирования можно сделать вывод, что гендерные различия учеников школы влияют на выбор профессии, причины этого будут рассмотрены в нижеперечисленных исследованиях.

Результаты опросника С. Бем «Анкета половых ролей» представлена в таблице 4.

Таблица 4. - Гендерный тип идентичности у старшеклассников

Гендерный тип идентичности	Юноши	Девушки
Маскулинность	3	0
Фемининность	0	7
Андрогинность	23	19
Итого:	26	26

Преобладающее большинство школьников имеют андрогинный тип идентичности – 81%, что составляет 42 человека из 52 опрошенных, коэффициенты маскулинности (М) и феминности (F), были проанализированы с помощью t-Критерия Стьюдента, полученные данные находятся в зоне незначимости (<2), что говорит о незначимых различиях у девушек и молодых людей характеристик мужских и женских.

Это доказывает, что большинство школьников обладают андрогинным

психологическим полом – в котором присутствуют гармонично черты и маскулинного и феминного типов, являются более адаптивными и гибкими.

На рисунке 1 представлена сводная данных, полученная с помощью Дифференциально-диагностического опросника (ДДО) Е.А. Климова, где наглядно видна разница направленностей у молодых людей и девушек. Для доказательства значимости различий был использован t-критерий Стьюдента, данные представлены в таблице 5.

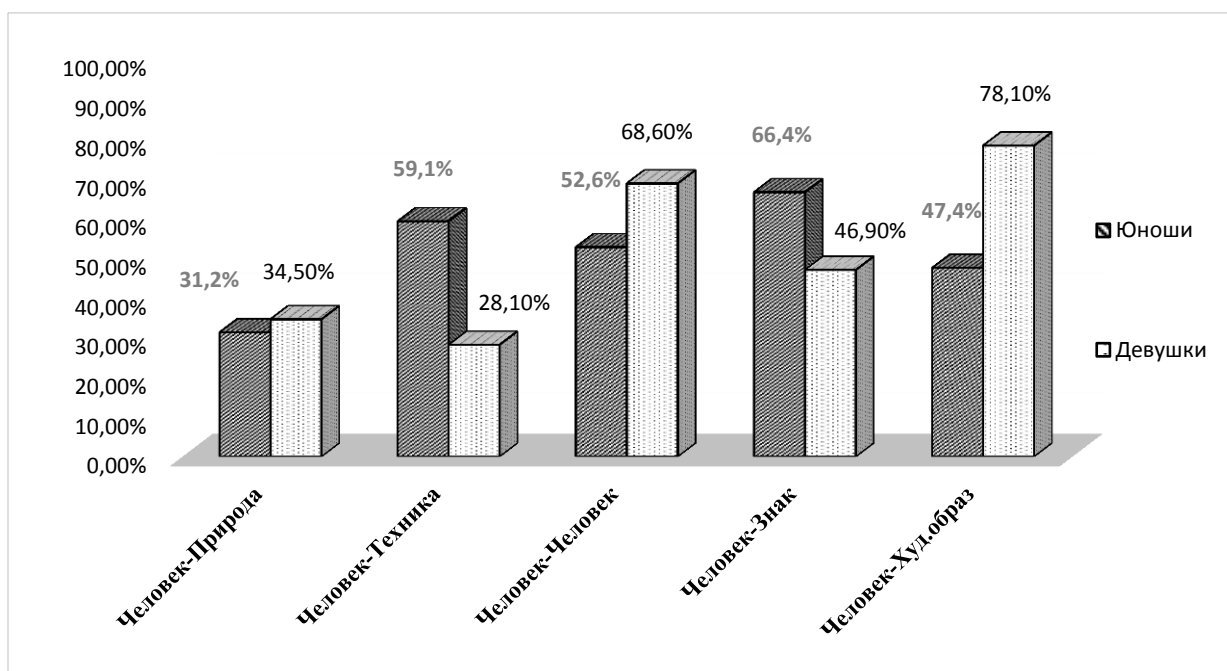


Рисунок 1. - Сводка данных по методике ДДО Е.А. Климова

Таблица 5. - Т-критерий Стьюдента по методике ДДО Е.А. Климова

Профессиональная направленность	t-критерий Стьюдента	Ось значений
Человек-Техника	6,1	Зона значимости
Человек-Художественный образ	5,3	Зона значимости
Человек-Человек	2,8	Зона значимости
Человек-Знаковая система	2,7	Зона значимости
Человек-Природа	0,9	Зона незначимости

Основные гендерные различия наблюдаются в профессиональной направленности в таких сферах, как «Человек-Техника» и «Человек-Знаковая система» свойственны молодым людям, а сферы «Человек-Художественный образ» и «Человек-Человек» - они свойственны в большей степени девушкам. Из данной методики следует вывод, что гендерные различия школьников

влияют на их профессиональную направленность.

Общая сводка полученных данных с помощью опросника профессиональных склонностей Л. Йовайши (в модификации Г.В. Резапкиной) представлена на рисунке 2.

Для нахождения достоверных различий был применен t-критерий Стьюдента, данные представлены в таблице 6.

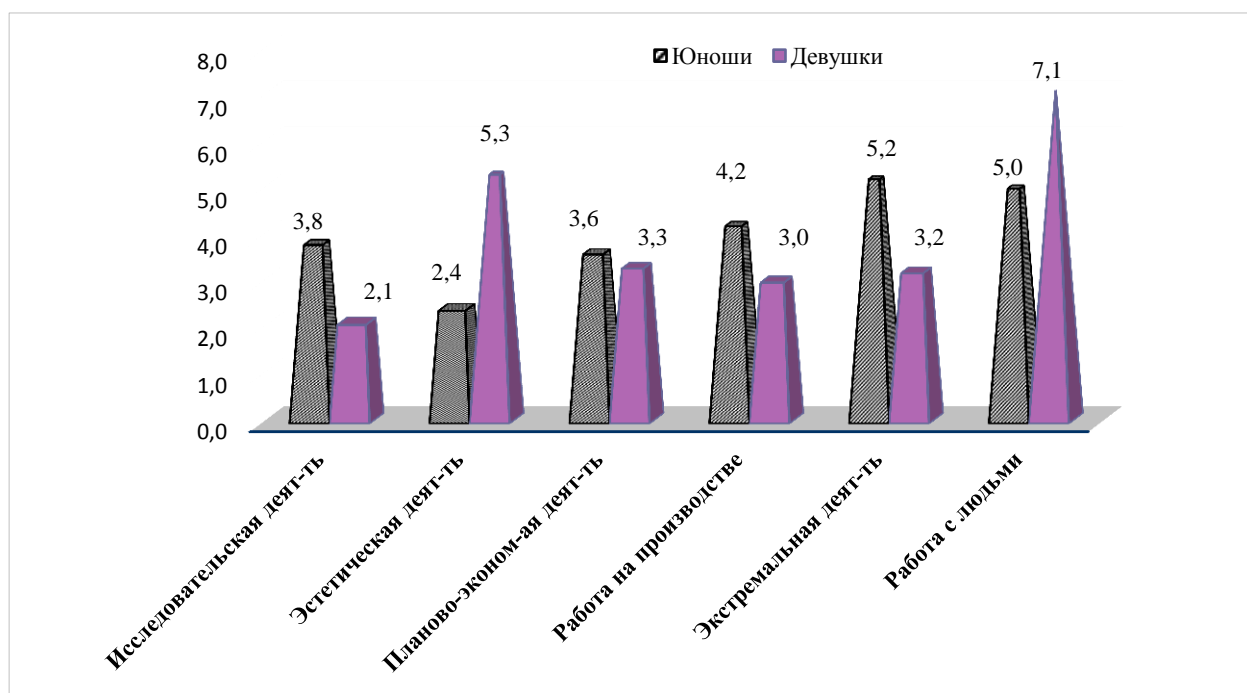


Рисунок 2. - Сводная склонностей у старшеклассников по опроснику профессиональных склонностей Л. Йовайши (модификация Г.В. Резапкиной)

Таблица 6. - Т-критерий Стьюдента по «Опроснику профессиональных склонностей Л. Йовайши (модификация Г.В. Резапкиной)

Профессиональные склонности	t-критерий Стьюдента	Ось значений
Эстетическая деятельность	4,8	Зона значимости
Исследовательская деятельность	3,8	Зона значимости
Экстремальная деятельность	3,7	Зона значимости
Работа с людьми	3,2	Зона значимости
Работа на производстве	2,5	Зона неопределенности
Планово – эконом. деятельность	0,4	Зона незначимости

Основные различия по гендеру можно наблюдать в таких профессиональных видах деятельности, как «экстремальные» и «исследовательские», которые присущи в большей степени молодым людям, и «эстетические» и «работа с людьми» - коротая ярче выражена в склонностях у девушек.

Для наглядного рассмотрения различий преобладающих типов мышления был

использован Опросник «Определение типа мышления» (в модификации Г.В. Резапкиной), ниже приведена общая сводная по данному тестированию (рисунок 3).

Данные, полученные параметрическим t-критерием Стьюдента, доказывающего или опровергающего значимость различий двух выборок представлены в таблице 7.

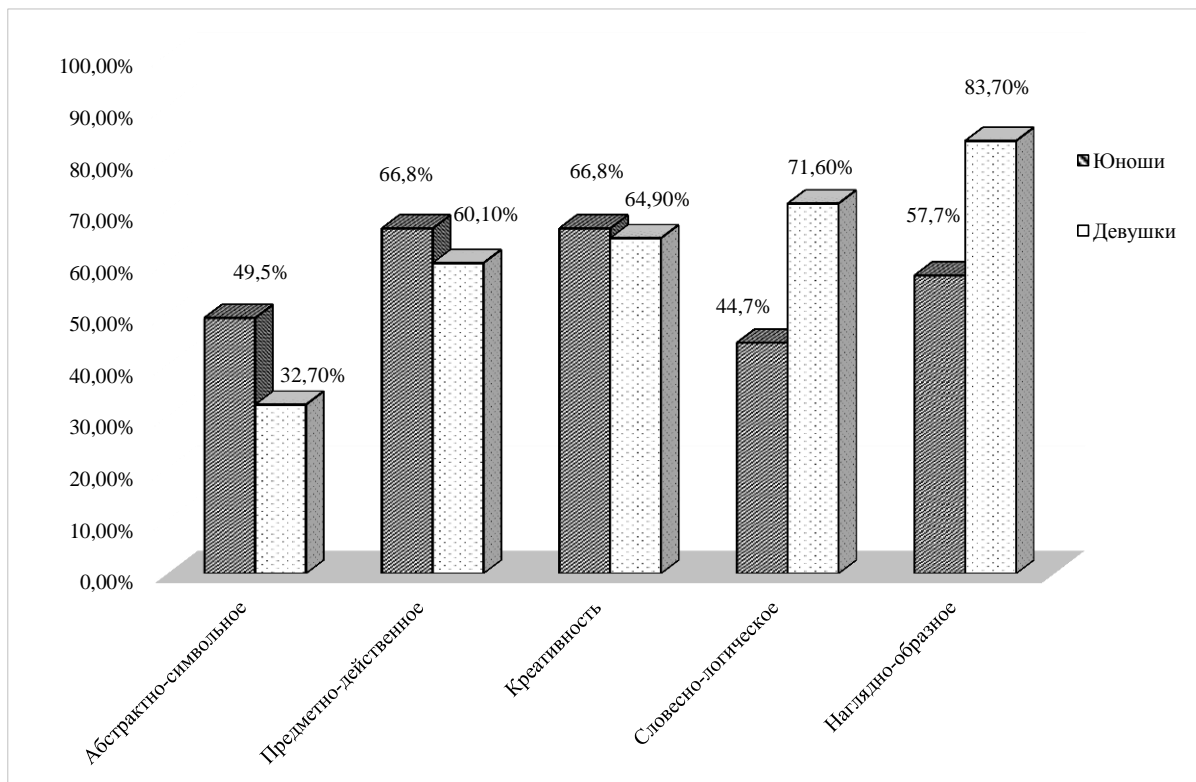


Рисунок 3. - Общая сводная данных по тесту «Тип мышления» (в модификации Г.В. Резапкиной)

Таблица 7. - T-критерий Стьюдента по тесту «Тип мышления»

Тип мышления	t-критерий Стьюдента	Ось значений
Наглядно-образное	5,1	Зона значимости
Словесно-логическое	5	Зона значимости
Абстрактно-символьное	2,9	Зона значимости
Предметно-действенное	1,4	Зона незначимости
Креативность (творческое)	0,4	Зона незначимости

Данный статистический метод позволил доказать основные различия в «наглядно-образном» и «словесно-логическом» мышлении, которые значительно сильнее развиты у девушек, однако «абстрактно-символьное» мышление более свойственно юношам. В двух остальных типах мышления достоверно значимых различий не

обнаружено. Можно утверждать, что гендерные различия школьников оказывают влияние на тип мышления.

Обобщенные результаты мотивов выбора профессии старшеклассниками, полученные по методике «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова), представлены на рисунке 4.

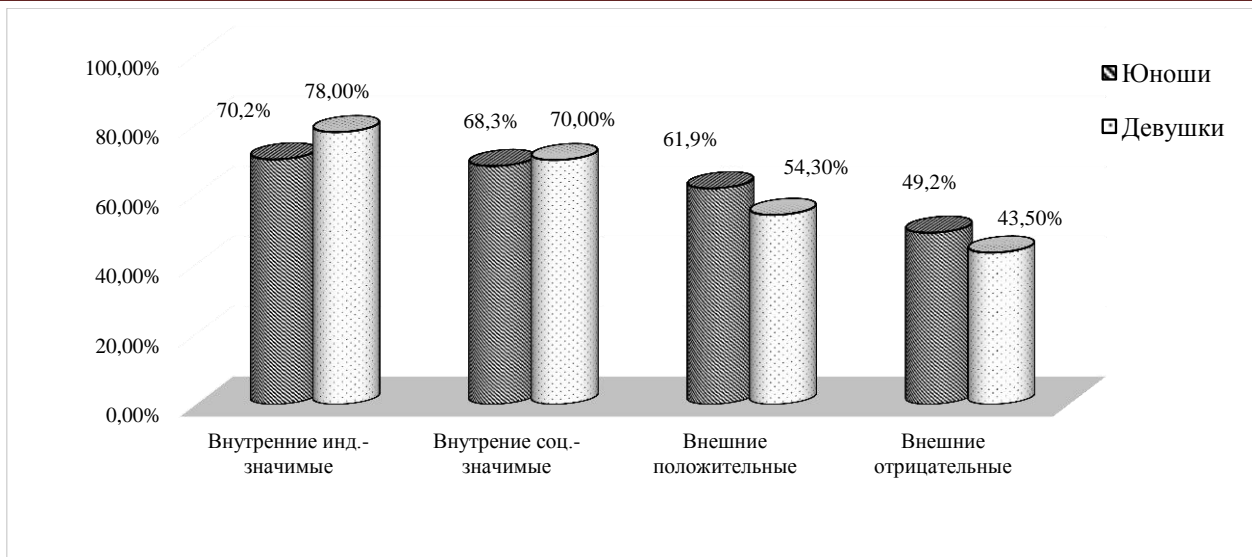


Рисунок 4. - Мотивы выбора старшеклассниками профессии

У девушек выявлено больше внутренних мотивов выбора - это общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т.д., внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления. У молодых людей при выборе профессии преобладает внешняя мотивация - это

заработок, стремление к престижу, боязнь осуждения, неудачи и т.д. В результате детального анализа каждого мотива, нами выявлена различная мотивационная направленность при выборе профессии юношами и девушками. Для выявления достоверно значимых различий рассматриваемых 20 мотивов в методике был применен t-критерий Стьюдента. В таблице 8 предоставлены мотивы, имеющие достоверно значимые гендерные различия.

Таблица 8. - T-критерий Стьюдента по методике «Мотивы выбора профессии»

Мотивы выбора профессии	t-критерий Стьюдента	Ось значений
Позволяет использовать профессиональные умения вне работы	4,1	Зона значимости
Дает возможность приносить пользу людям	3,7	Зона значимости
Предполагает высокое чувство ответственности	3,5	Зона значимости
Дает большие возможности проявить творчество	3,1	Зона значимости
Требует общения с разными людьми	3	Зона значимости
Избрана моими друзьями	2,9	Зона значимости
Является высокооплачиваемой	2,7	Зона значимости
Является привлекательной	2,7	Зона значимости

Доказаны достоверно значимые отличия профессиональной мотивации: для девушек важнее, чем для молодых людей следующие мотивы – «дает возможность приносить пользу людям», «дает большие возможности проявить

творчество», «требует общения с разными людьми», «является привлекательной». Для молодых людей достоверно важнее, чем для девушек такие мотивы, как - «позволяет использовать профессиональные умения вне

работы», «предполагает высокое чувство ответственности», «избрана моими друзьями», «является высокооплачиваемой». Из чего формируется вывод о влиянии гендера на мотивацию выбора профессии. Для наглядного сравнения сводные данные по тесту Дж. Голланда (Дж. Холланда) на определение профессионального типа личности в

модификации Г.В. Резапкиной представлены на рисунке 5.

Значимые гендерные различия были доказаны с помощью статистического t-критерия Стьюдента: они выражены в профессиональном типе «предприимчивый» - девушкам он значительно менее характерен, однако «социальный» и «артистичный» больше выражен у девушек (таблица 9).

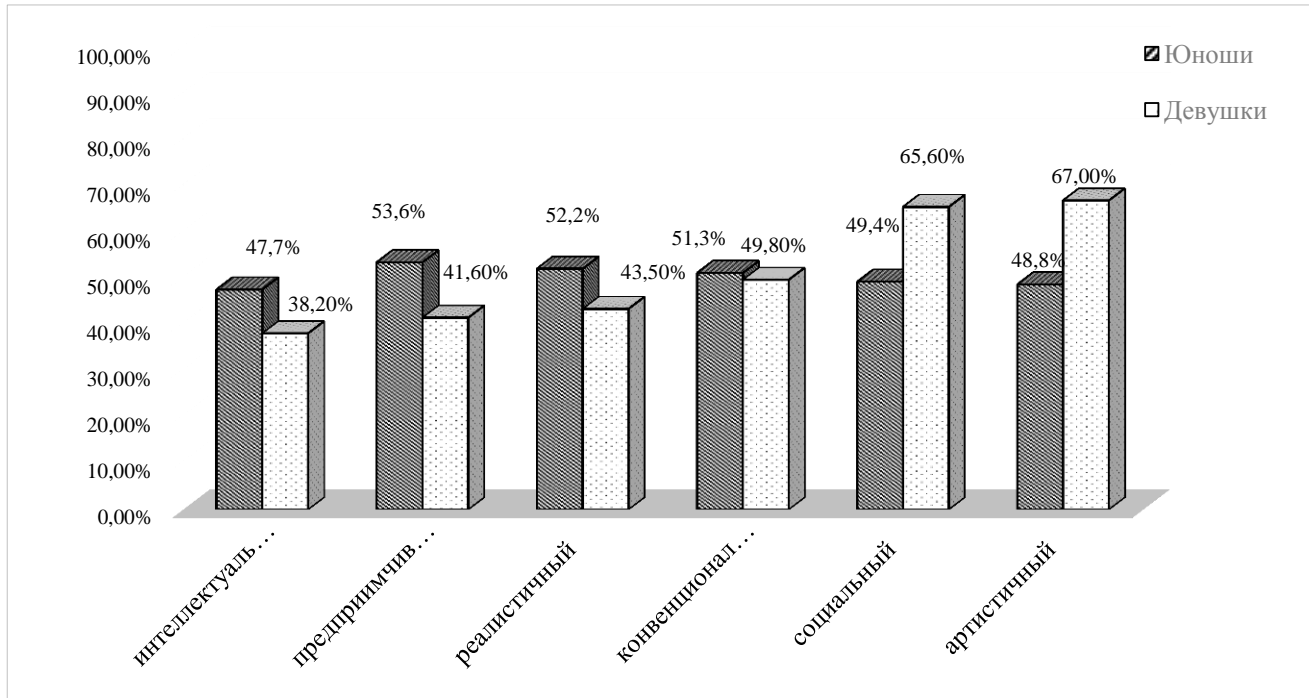


Рисунок 5. - Сводные данные по профессиональным типам личности старшеклассников

Таблица 9. - T-критерий Стьюдента по тесту на определение профессионального типа личности

Профессиональный тип личности	t-критерий Стьюдента	Ось значений
Артистичный	4,7	Зона значимости
Социальный	3	Зона значимости
Предприимчивый	2,7	Зона значимости
Интеллектуальный	2,4	Зона неопределенности
Реалистичный	2,1	Зона неопределенности
Конвенциональный	0,4	Зона незначимости

Полученные экспериментально данные говорят о взаимосвязи гендерных различий школьников с типом профессиональной личности. Также были отдельно проанализированы по данной методике молодые люди с ярковыраженным маскулиным типом идентичности, и девушки с феминным, и t-критерия Стьюдента обозначил достоверно значимые различия двух типов

профессиональной личности, а именно маскулиной идентичности свойственен предприимчивый тип личности, а феминной идентичности свойственен социальный.

Помимо этого в нашем исследовании была произведена попытка изучения проблемы влияния на школьников гендерных стереотипов, результаты опросника представлены в таблице 10.

Таблица 10. - Восприятие школьниками гендерных стереотипов

№	Утверждения	Юноши согласно чел. (%)	Девушки согласно чел. (%)
1	Мужчины должны быть активными, целеустремленными	25 (96,2%)	26 (100%)
2	Женщина должна заботиться о мужчине, а мужчина быть ее защитником	25 (96,2%)	23 (88,5%)
3	Женщины должны уметь готовить и вести хозяйство	24 (92,3%)	21 (80,8%)
4	Мужчины должны уметь забить гвоздь, починить кран, утюг	22 (84,6%)	22 (84,6%)
5	Большинство самых престижных профессий в нашем обществе захвачена мужчинами	18 (69,2%)	10 (38,5%)
6	Материнство – основа жизни женщины, они должны рожать детей	13 (50%)	18 (69,2%)
7	Женщины должны быть скромными	15 (57,7%)	14 (53,8%)
8	Ответственность за финансовое благополучие семьи лежит на мужчинах	15 (57,7%)	7 (27%)
9	Карьера – основа жизни мужчины, они должны иметь престижную профессию	15 (57,7%)	10 (38,5%)
10	Мужчины должны зарабатывать больше, чем женщины	13 (50%)	8 (30,8%)
11	Женщины реже получают назначения, способствующие быстрому продвижению по службе, чем мужчины	7 (27%)	11 (42,3%)
12	Женщины не должны стремиться овладеть типично мужской профессией	9 (34,6%)	6 (23,1%)
13	Женщины в силу традиций заняты преимущественно на «женских» работах, за которые платят меньше, чем за традиционно «мужские работы»	8 (30,8%)	6 (23,1%)
14	Мужчины, если они занимаются типично женской профессией, сами становятся женственными	6 (23,1%)	8 (30,8%)

Опросник позволил выявить закоренелые гендерные стереотипы. Было приведено 17 утверждений, из которых с 14-тью согласно больше трети опрошенных школьников. Это говорит о том, что гендерные стереотипы, присущие как девушкам, так и юношам, несомненным образом накладывают свой отпечаток на профессиональное самоопределение, так как каждому полу приписываются определенные обязанности и черты личности.

Исходя из проведенного теоретического анализа можно сделать вывод, что профессиональное самоопределение – это сложный процесс, осуществляющийся в течении всей профессиональной жизни, требующий анализа своих собственных особенностей, способностей, возможностей и требований к выбираемой профессии, позволяющий субъекту самостоятельно ориентироваться, самосовершенствоваться, реализовываться в трудовой деятельности, используя свои знания, умения и навыки, и главное, придавая смысл не конечной цели, а самому процессу самоопределения. И, конечно, старшеклассники особенно нуждаются в помощи родителей, педагогов, профконсультантов в этом сложном и

целеполагающем деле, для того, чтобы обдуманно и самостоятельно принять решение о выборе своей будущей профессии.

В результате эмпирического исследования была выявлена взаимосвязь гендера и профессионального самоопределения у старшеклассников, обозначилась следующая закономерность:

– девушки больше расположены к работе общественного и творческого характера и типы мышления «наглядно-образное» и «словесно-логическое» у них более развиты; преобладающие типы профессиональной личности: артистичный и социальный, при этом мотивы «дает возможность приносить пользу людям», «дает большие возможности проявить творчество», «требует общения с разными людьми», «является привлекательной» для них важнее, чем для молодых людей.

– молодые люди чаще выбирают работу технического, экстремального, характера, а так же работу со знаковыми системами, связанную с переработкой информации и работу на производстве, «предметно-действенный» тип мышления более развит, чем у девушек; ведущие типы профессиональной личности: предприимчивый, реалистичный и

конвенциональный; мотивы «позволяет использовать профессиональные умения вне работы», «предполагает высокое чувство ответственности», «избрана моими друзьями», «является высокооплачиваемой» важнее, чем для противоположного пола.

В результате исследования полученные данные могут быть использованы психологами в школе, педагогами, классными руководителями, родителями для профориентации

старшеклассников, с целью оптимизации процесса профессионального самоопределения, а также в различных службах при профотборе.

И в заключении хочется отметить: прекрасно выразил важность профессионального самоопределения отечественный социолог В.Н. Шубкин, назвавший юность судьбоносным периодом жизни, в котором цена ошибки не двойка, а порой бесполезно прожитые годы [21].

Литература:

1. Берн Ш. Гендерная психология / научный бестселлер - Спб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2008. - 320 с.
2. Божович Л.И. Динамика развития личности в онтогенезе / Л.И. Божович. Хрестоматия по возр. психологии. - М.: Ин-т практ. психол., 1996. - 213 с.
3. Бутовская М.Л. Антропология пола [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://elementy.ru/lib/432080?page_design=print
4. Воронина О.А. Гендер, словарь гендерных терминов / Под ред. Денисовой А. - М.: Информация XXI век, 2009. - 234 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.owl.ru/gender/010.htm>
5. Воронцов Д.В. Гендерная социализация // Гендерная психология: хрестоматия / сост. Е. Е. Ли. - Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. - С. 83-87
6. Гаврилов Р.Р. Взаимосвязь гендерных стереотипов с гендерной идентичностью // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 90- летию Алексея Федоровича Шикуня. - Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. - С. 221-224.
7. Деревцова А.Б. Профессиональная направленность старшеклассников с различной гендерной принадлежностью // Молодой ученый. - 2015. - № 3. - С. 895-898.
8. Зыбина Л.Н. Профессиональное самоопределение личности как проявление субъектности // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. № 5. - Новосибирск: СибАК, 2011.
9. Клецина И. С. Психология гендерных отношений. СПб., 2004.
10. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. - М.: Академия, 2004. - 304 с.
11. Ковалева И.А. Особенности гендерного аспекта в профессиональной карьере // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012. - С. 50-52.
12. Козина И.М. Профессиональная сегрегация: гендерные стереотипы на рынке труда // Социологические исследования. - 2002. - № 3. - С. 126-136.
13. Кон И.С. История и теория «мужских исследований» // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций. М., 2002. - С. 188-242.
14. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности: учебное пособие для студентов пед. институтов. - М.: Просвещение, 1979. - 175 с.
15. Маслоу, А. Психология бытия - М.: Рефлбук, 1997. - 300 с.
16. Мойр А. и Джессл Д. Пол мозга. Истинные отличия мужчин от женщин» / пер. М. Скороходова, Москва, 2007. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.pseudology.org/Sex/pol-mozga2.pdf>
17. Прохорова М. В. Особенности мотивации трудовой деятельности женщин и мужчин: содержательный аспект // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлёва, В.А. Кольцова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. - С. 2249-2256.
18. Пряхников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие. - М.: МГППИ, 1999. - 97 с.
19. Пряхникова Е.Ю. Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. - 2012. - № 2. - С. 111-121.
20. Семеняка О.Н. Особенности профессиональной направленности в структуре личности профессионала // Психологический журнал. - 2007. - № 3. - С. 57-67.
21. Шубкин В.Н., Чередниченко Г.А. Ценностные ориентации в структуре профессионального самоопределения старшеклассников. - М.: Центр социологии образования, 1994. - 60 с.
22. Щедровицкий Г.П. Схема мыслительности - системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. - М., 1987.

Сведения об авторах:

Байбакова Елена Сергеевна (г. Кашира, Россия), магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: baybakova.elena@list.ru

Пряжникова Елена Юрьевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

Соколова Наталия Леонидовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: oushkate@mail.ru

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Data about the authors:

E. Baybakova (Kashira, Russia), magistrant State University of Psychology & Education, e-mail: baybakova.elena@list.ru

E. Pryazhnikova (Moscow, Russia), Doctor of Psychology, professor, Moscow State University for Psychology and Pedagogy, e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

N. Sokolova (Moscow, Russia), candidate of philological sciences, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: oushkate@mail.ru

M. Sergeeva (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru



УДК 159.9

ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ АЛЕКСИТИМИИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА ТЕКСТА

Е.Ю. Брель

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования специфики текстов у испытуемых с различной степенью выраженности алекситимии. Выявлено, что лексические единицы в текстах высокоалекситимичных респондентов обладают выраженной психологической специфичностью. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ психокоррекционных мероприятий, направленных на повышение уровня психологической безопасности.

Ключевые слова: алекситимия, психическое здоровье, контент-анализ текста, психологическая безопасность.

THE POSSIBILITY OF ALEXITHYMIA RESEARCH METHOD CONTENT ANALYSIS OF THE TEXT

E. Brel

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the specificity of texts in subjects with varying degrees of alexithymia. It is revealed that the lexical units in the texts of highly lexical respondents have a pronounced psychological specificity. The obtained results can be used in the development of programs of psycho-corrective measures aimed at improving the level of psychological security.

Keywords: alexithymia, mental health, text content analysis, psychological security.

Актуальность исследований алекситимии обусловлена широкой распространенностью данного психологического нарушения не только среди больных, но и среди здоровых людей, его отрицательным влиянием на здоровье и психологическую безопасность человека. Баева И.А. отмечает наличие взаимосвязи психологической безопасности с психическим здоровьем участников образовательного процесса [1, 2]. Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять сопротивляемость в среде, в том числе психотравмирующим воздействиям, что отражается в переживании собственной защищенности [5].

Клинические и психологические исследования алекситимии не позволяют однозначно трактовать само понятие, не раскрывают ее природы и механизмов формирования. Авторы относят алекситимию к неспецифическим факторам риска развития психосоматических заболеваний, исследуя её, в основном, в структуре личности пациентов с выраженными психосоматическими заболеваниями, когда психологический статус индивида может быть изменен в результате объективного страдания. Такой подход позволяет нам перевести изучение алекситимии в плоскость психологических исследований [3].

Общая выборка испытуемых составила 384 человека в возрасте от 12 до 20 лет. Анализ

медицинских карт и беседа с классными руководителями школьников и кураторами студенческих групп позволили нам зафиксировать у респондентов отсутствие хронических соматических заболеваний. По результатам самоотчетов все испытуемые оценили свое состояние как «хорошее» и «вполне удовлетворительное». Исходя из этого, мы относим их к категории «практически здоровых».

Психодиагностическое исследование проведено с помощью Торонтской алекситимической шкалы (TAS), контент-анализа текстов мини сочинений на тему: «Что чувствует человек, когда он не может говорить о своих чувствах?». При тестировании по Торонтской алекситимической шкале получены данные, представленные в таблицах 1,2. Как видно из таблиц, у юношей показатели по алекситимии более высокие, чем у девушек, как по общей выборке (41,4% и 32,5% соответственно), так и по возрастным интервалам. Особенно это различие очевидно в интервале от 12 до 15 лет, где показатели выраженности алекситимии у юношей более чем в два раза выше, чем у девушек (29,4% и 13,1%). В возрастном интервале 16 – 20 лет у девушек результаты более высокие по сравнению с юношами, с разницей в 7% (19,9% и 12,9% соответственно).

Таблица 1. - Уровень алекситимии по Торонтской алекситимической шкале

	По всей выборке	Юноши	Девушки
Выражена Алекситимия	141 чел. (36,7%)	75 чел. (41,4%)	66 чел. (32,5%)
Промежуточная группа	130 чел. (33,9%)	57 чел. (31,5%)	73 чел. (36,0%)
Не выражена Алекситимия	113 чел. (29,4%)	49 чел. (27,1%)	64 чел. (31,5%)

Таблица 2. - Уровень алекситимии в различных возрастных интервалах

	Возрастной интервал 12 – 15 лет			Возрастной интервал 16 – 20 лет		
	Всего	Юноши	Девушки	Всего	Юноши	Девушки
Выражена Алекситимия	65 чел. 42,5%	45 чел. 29,4%	20 чел. 13,1%	76 чел. 32,9%	30 чел. 12,9%	46 чел. 19,9%
Промежуточная группа	43 чел. 28,1%	26 чел. 16,9%	17 чел. 11,2%	87 чел. 37,7%	31 чел. 13,4%	56 чел. 24,3%
Не выражена Алекситимия	45 чел. 29,4%	25 чел. 16,3%	20 чел. 13,1%	68 чел. 29,4%	24 чел. 10,4%	44 чел. 19,1%

Общая тенденция к большей выраженности алекситимии у юношей подтверждена при определении статистически достоверных различий (при средних значениях 69,26 у юношей и 67,19 у девушек $t = 2,1$).

Далее, в произвольно подобранной выборке из участвующих в исследовании респондентов был проведен контент – анализ текстов мини сочинений на тему: «Что чувствует человек, когда он не может говорить о своих чувствах?». Основными критериями анализа текстов выступали:

1. Лексические единицы (слова и суждения), обозначающие чувства и эмоции.
2. Лексические единицы, обозначающие рефлексивные и эмпатические компоненты переживания.
3. Лексические единицы, обозначающие соматические компоненты состояния.
4. Лексические единицы, указывающие на способ совладания с ситуацией.

Кроме того, по каждому из критериев анализировали наличие или отсутствие признака, частоту встречаемости, позитивную или негативную окрашенность.

Изучение текстов показало, что у всех испытуемых количественные единицы представлены примерно в одинаковом объеме. Это позволило проводить анализ текстов в сравнении групп в зависимости от степени выраженности алекситимии.

Содержательные характеристики значительно отличаются в группах с низкой, средней и высоко выраженной алекситимией. Так в группе индивидов с невыраженной алекситимией наиболее часто (в 55 случаях) встречаемое слово «Я» (варианты словоформы: «моя», «себе»,

«сама») отражает выраженную личностную направленность индивида в обозначенной ситуации. Чаще всего, эта словоформа употребляется в тандеме со словами «чувства» и «эмоции» (14 и 5 случаев соответственно). Однако, несмотря на четкую инструкцию («Когда человек не может говорить») в текстах встречаются слова «выговориться», «поделиться», «посоветоваться», «высказать». Кроме того, присутствуют и конкретные участники ситуации: мама, подруга, родители, друзья, то есть значимые люди из микросоциального окружения. В текстах прослеживается явная деятельностная направленность, выраженная словами «стараюсь», «начинаю», «готова», «потребность», «анализировать», «дела». Обращает на себя внимание использование этой группой респондентов слов «пламя», «природа», «музыка», «бумага», «гармония», что, на наш взгляд, отражает гармоничность предполагаемых действий в данной ситуации.

В группе испытуемых со средним уровнем алекситимии варианты словоформы «Я» встречаются значительно реже (10 случаев), также как и слова «эмоции» и «чувства» (4 и 1 случай соответственно). Почти каждый раз они употребляются в словосочетании с определением «неприятные». При описании собственного состояния использованы слова: «разочарование», «подавление», «растерянность», «разбитость», «обида», «ужас», «тоска». В текстах этих респондентов только один раз встречается и слово «поговорить», отсутствуют ссылки на людей из микросоциального окружения. Деятельностная направленность поступков выражается принципиально иными словами: от

нейтральных «движения», «гулять», «заходить», «отвлечься» до ярко эмоционально окрашенных «страдать», «разгрузить», «выплеснуть вулканом наружу», «энергия», «извергнуться», «травмировать», «расплакаться». Важно присутствие некоторой апатии и пассивности, которая выражена словами «принять ванну», «лечь», «отдохнуть», «переночевать», «теплое одеяло».

В группе испытуемых с высокой степенью выраженности алекситимии тексты отличает еще менее выраженная личная направленность (словоформа «Я» встречается только в 5 случаях), ссылки на микросоциальное окружение отсутствуют. При этом возрастает количество употребления слова «люди» в сочетании со словами «потеря», «предательство», «проблемы». Ссылка непосредственно на чувства присутствует только в двух случаях, зато широко представлена гамма возможно переживаемых чувств: «страх», «боязнь», «безразличие», «безысходность», «жалость», «тревога», «неудобство», «непонимание», «опустошенность», «обида», «апатия», «отчаяние», «гнев», «ярость». Деятельностные характеристики описаны при помощи реже нейтральных по эмоциональной нагрузке слов «движения», «хожу», «бегаю», «занимаюсь спортом», «мою полы, посуду», чаще ярких «рыдать», «затмить», «зарядить», «избавиться», «нетерпение», «злить», «разбить стену».

В отличие от предыдущих групп в текстах прослеживается указание на появление

соматической симптоматики: «боль», «ломота», «ком в горле», «общая усталость», «таблетки», «успокоительное». Использование этих слов принципиально отличает содержание текстов этой группы от описанных выше.

Важно, что полученные результаты строго соотносятся с описанными в литературе структурными компонентами психологической безопасности [4]. При высокой выраженности алекситимии в текстах отражено нарушение аффективного компонента психологической безопасности (яркая негативная окраска собственных действий и состояния), когнитивного (восприятие описываемой ситуации как небезопасной и угрожающей) и поведенческого (описание неконструктивных реакций и действий).

Таким образом, анализ текстов позволяет зафиксировать принципиальные отличия в интерпретации собственного состояния индивида в ситуации невозможности говорить о чувствах в группах с разной степенью выраженности алекситимии. Яркие описательные характеристики, используемые алекситимиками в текстах, дают возможность не отождествлять алекситимию только с отсутствием слов для описания своего состояния, что, на наш взгляд, упрощает понимание феномена. Важна содержательная сторона характеристик, их выраженная негативная окраска и смещение в сторону описания «болезненных симптомов», которые часто используют люди с соматическими заболеваниями.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: Автореф. дис. докт. психол. наук. СПб., 2002. - 48 с.
2. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности М.; СПб.: Нестор-История, 2011. - 272 с.
3. Брель Е.Ю., Стоянова И.Я. Феномен алекситимии в клинико-психологических исследованиях // Сибирский вестник психиатрии и

наркологии. - 2017. - №4 (97). - С. 74-82.

4. Бубнова О.В., Куликова О.В. Психологическая безопасность личности как условие социальной адаптации молодых специалистов // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №1. - С. 20-29.

5. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Стоянова И.Я., Терехина О.В., Шухлова Ю.А. Социальная тревога в подростковом и юношеском возрасте в контексте психологической безопасности // Вопросы психологии. - 2016. - № 6. - С. 63-75.

Сведения об авторе:

Брель Елена Юрьевна (г. Томск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований и психогенетики, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», e-mail: brelelena@mail.ru

Data about the author:

E. Brel (Tomsk, Russia), candidate of psychological Sciences, associate professor, senior researcher of the laboratory for cognitive studies and psychogenetics, National research Tomsk state University, e-mail: brelelena@mail.ru

УДК 159.98

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ОСУЖДЕННЫХ К ОСВОБОЖДЕНИЮ

Е.А. Малетина, Я.Н. Полякова

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме ресоциализации осужденных. Процесс ресоциализации осужденных происходит на всем этапе отбывания ими наказания в исправительном учреждении. Во многом эффективность ресоциализации определяется психологической реабилитацией осужденных. Особенностью психологической работы с осужденными в период их подготовки к освобождению является ее социально-психологическая направленность. В данной статье представлены результаты исследования, позволяющие оценить эффективность прохождения осужденными курс по комплексной психокоррекционной программе подготовки их к освобождению.

Ключевые слова: осужденные, подготовка к освобождению, социально-психологическая реабилитация осужденных, комплексная психокоррекционная программа.

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL INTERVENTION PROGRAM OF PREPARATION OF PRISONERS FOR RELEASE

E. Maletina, Y. Polyakova

Abstract. The article is devoted to the topical subject of re-socialization of prisoners. The process of re-socialization of prisoners is happening at every stage of serving their sentence in a correctional facility. In many ways, the effectiveness of re-socialization is determined by the psychological rehabilitation of prisoners. The peculiarity of the psychological work with prisoners during their preparation for release is its social-psychological orientation. The article presents the results of a study to assess the effectiveness of the convicts passing rate on the integrated psychological intervention program to prepare them for release.

Keywords: prisoners, preparation for release, social-psychological rehabilitation of convicts, comprehensive psychological intervention program.

Реформирование уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), совершенствование законодательства, регулирующего этот процесс, приведение условий отбывания наказания в соответствие с нормами международного права требуют адекватных преобразований в организации психолого-педагогической работы с осужденными.

Важными принципами уголовно-исполнительного законодательства являются дифференциация и индивидуализация исполнения наказаний, рациональное применение средств исправления осужденных, соединение наказания с исправительным воздействием. Средства исправления и воспитания осужденных должны применяться с учетом индивидуальных особенностей личности и характера осужденного на основе психолого-педагогических методов. Достижение этого возможно путем создания системы ресоциализации осужденных, с целью обеспечения единства требований и непрерывности воспитательного процесса на протяжении всего пребывания в исправительном учреждении.

Одним из важнейших компонентов системы ресоциализации выступает психологическая реабилитация, которая представляет собой психологическое сопровождение осужденного в процессе отбывания наказания и направлена, в первую очередь, на перестройку его личности. Психологическая реабилитация как система включает психопрофилактику, психокоррекцию, психологическую поддержку и психотерапию в кризисных ситуациях и базируется на психологической диагностике [6].

Результатом психологической реабилитации осужденных, с одной стороны, являются осознание вины, покаяние, очищение, катарсис, а с другой – выработка социального иммунитета, толерантности личности к асоциальным воздействиям. Подобные результаты возможны, если психологическая установка осужденного на новый образ жизни подкрепляется комплексом социальных условий для ее реализации.

Примером такой работы может служить опыт психологического сопровождения осужденных в исправительной колонии строгого режима для мужчин, впервые отбывающих наказание, в УФСИН России по Липецкой

области. В исправительной колонии для осужденных создан Центр социально-психологической реабилитации и подготовки к освобождению (далее – Центр). Он представляет собой отдельный отряд на территории исправительного учреждения, куда зачисляются лица, которым до условно-досрочного освобождения или до конца срока остается не более полутора лет. В Центре созданы бытовые условия, которые отличаются от других отрядов, а именно: переоборудованы жилые секции отряда, в результате чего сформированы помещения комнатного типа; обеспечено проживание осужденных в комнатах по 2-5 человек; обеспечено наличие дополнительных помещений в связи с необходимостью обеспечить приобретение новых или реабилитации утраченных элементарных навыков (комната приема пищи, кухня с техническим оборудованием, прачечная и т.д.). Немаловажным аспектом является то, что осужденные, зачисленные в Центр, самостоятельно обеспечивают и поддерживают порядок в своих комнатах и в общественных помещениях отряда в целом. Важной составляющей функционирования Центра является наличие рабочих кабинетов психологов, социальных работников и начальника отряда, а также кабинетов групповой работы, в том числе и сенсорной комнаты.

Отряд на базе, которого создан Центр, рассчитан на 39 осужденных, за которыми закреплено 5 сотрудников (два психолога, два социальных работника и начальник отряда). За счет уменьшения количественной нагрузки на сотрудников, увеличивается качественный показатель их деятельности. Эффективность деятельности сотрудников Центра обеспечивается интенсивностью и глубиной воздействия на осужденных, фокусированием внимания на личности осужденного и разрешением его частных проблем (персонифицированный характер влияния), наблюдением за динамикой групповых процессов в среде осужденных, а при необходимости и осуществлением «деликатного» регулирования существующих тенденций.

Одним из важных условий участия осужденных в программе реабилитации является их обязательное трудоустройство. Они обеспечены работой в учреждении в течение всего периода своего нахождения в Центре. Кроме того, осужденные занимаются по специально разработанной сотрудниками психологической службы и группы социальной защиты Комплексной психокоррекционной

программе (далее – Программа). Основу Программы составляют занятия, которые проходят еженедельно в стабильных тренинговых группах. Исходя из теоретических аспектов ресоциализации и проблем реабилитации осужденных, в Программе выделены семь равнозначных модулей, интериоризация которых способствует повышению адаптивных возможностей личности на свободе в целом. Задачами Программы выступают восстановление элементарных жизненных навыков у осужденных (обеспечение себя одеждой, питанием и жильем, умение правильно использовать зарплату и т.д.); выработка психоэмоциональной устойчивости при возникновении непрогнозируемых трудностей (например, при трудоустройстве, профессиональной ориентации, в межличностных отношениях – семья, родственники, друзья, соседи и т.д.); повышение личностной и социальной активности, обучение навыкам общения через расширение диапазона коммуникативных программ. Таким образом, поставленные задачи решаются путем осуществления психологической поддержки осужденных, которые настроены на изменение делинквентной стратегии своего поведения на законопослушный образ жизнедеятельности.

Возможность оценить результативность Комплексной психокоррекционной программы подготовки осужденных к освобождению представилась спустя два года после открытия Центра, когда Программа была реализована, и начали освобождаться первые осужденные.

В организационном плане оценка эффективности деятельности Центра включает в себя два этапа: исследование значимости изменений личности осужденных, участвующих в комплексной психокоррекционной программе Центра и мониторинг социально-бытовых показателей жизни основной части осужденных после освобождения из Центра.

В рамках первого этапа проводилось исследование значимости изменений личности осужденных, участвующих в комплексной психокоррекционной программе, по объективным и субъективным показателям. В качестве субъективных показателей выступают изменения в индивидуально-психологических характеристиках осужденных, которые оцениваются с использованием методов психологического тестирования и анкетирования, а также методов математической статистики: углового преобразования Фишера, критерия – U (Манна - Уитни), T-критерия Вилкоксона, корреляционного анализа. Для

оценки изменения субъективных показателей были сформированы две группы из числа осужденных: экспериментальная группа – осужденные, отбывающие наказание в Центре (далее – ЭГ) и контрольная группа – осужденные, содержащиеся вне Центра, но в тех же условиях отбывания наказания и не участвующие в комплексной психокоррекционной программе (далее – КГ). Группы уравновешены по значимым для

исследования критериям – уровню образования, возрасту, семейному положению. Применяв к данным показателям метод углового преобразования Фишера, мы пришли к выводу, что различия в процентах испытуемых по каждому критерию в ЭГ и КГ не является значимым. Так значения критерия $F_{ЭМП}$ при $F_{крит}=1,64(p \leq 0,05)$ и $2,28(p \leq 0,01)$ представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Значения углового преобразования Фишера различий по критериям в ЭГ и КГ

Критерий		Значение $F_{ЭМП}$
Образование:	Начальное	0,244
	Среднее	0,253
	Среднее специальное	0,129
	Высшее	0,312
Возраст:	до 25 лет	0,274
	от 26 до 40 лет	0,715
	от 40 до 50 лет	0,362
	старше 50 лет	0,152
Семейное положение:	Состоит в браке	0,215
	Не состоит в браке	0,340

Следовательно, гипотеза о значимости различий по указанным критериям в ЭГ и КГ отвергается.

Для исследования были использованы результаты психодиагностики ЭГ на начальном этапе прохождения каждого модуля. В качестве психодиагностического инструментария были использованы методики, по которым оценивалась динамика изменений личности после прохождения каждого модуля: «Шкала оценки эмоциональной возбудимости» (Рукавишников А.А., Соколова М.В.), «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (Маклаков А.Г., Чермянин С.В.), «Мотивы потребления алкоголя» (Завьялов В.Ю.), а также авторская анкета.

Анализ средних показателей шкал по использованным методикам показал некоторые особенности в личностных характеристиках испытуемых. Следует отметить, что для осужденных и ЭГ, и КГ характерно наличие эмоциональной лабильности, неуравновешенности нервно-психических процессов, гиперактивности. В конфликтных ситуациях могут наблюдаться вспышки враждебности, агрессии и раздражительности.

По ряду методик у осужденных отмечается наличие алкогольной зависимости. В качестве мотивов потребления алкоголя осужденные отмечают псевдокультурные традиции (стремятся приспособить свой личный опыт к алкогольным ценностям социальной среды, в которой они находятся). Также необходимо отметить преобладание традиционных мотивов потребления спиртных напитков, что обусловлено культурно-историческими ценностями. Вызывает опасение и тот факт, что осужденные, отбывающие наказание, представляют себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, несмотря на наличие асоциальных личностных свойств, от которых достаточно большое количество осужденных в местах лишения свободы не стремятся отказываться.

Анализ полученных результатов с помощью методов математической статистики показал, что значимых различий по показателям в ЭГ и КГ до проведения эксперимента не выявлено. Сравнение результатов, полученных по психодиагностическим методикам, проводилось с использованием U - критерия (Манна - Уитни) (таблица 2).

Таблица 2. - Значения *p* для критерия *U* Манна-Уитни

Качество	Общая эмоциональность	Моральная нормативность (МН)	Коммуникативный потенциал (КП)	Поведенческая регуляция (ПР)	Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)	Нервно-Психическая устойчивость (НПУ)	Общая алкогольная зависимость
Уровень <i>p</i>	0,457	0,749	0,899	0,056	0,136	0,054	0,811

Также были проведены исследование значимости изменений личности осужденных Центра, прошедших комплексную психокоррекционную программу, и анкетирование в экспериментальной и в контрольной группах.

Авторская анкета состоит из вопросов, разделенных на два блока: первый блок – вопросы, касающиеся социально-демографических данных; второй блок – вопросы, соответствующие тематике занятий, включенных в психокоррекционную программу Центра. Представим результаты проведенного анкетирования осужденных в ЭГ и КГ.

Уголовно-правовая характеристика представлена следующими показателями: большинство преступлений, за совершение которых заключенные отбывают наказание как в ЭГ, так и в КГ, являются преступления против жизни и здоровья – 63% (ЭГ) и 75% (КГ); в том числе и за убийство – 38% и 56% соответственно.

На вопрос об общении с окружающими испытуемые обеих групп чаще стараются идти на компромисс – 56% в ЭГ и 50% в КГ.

На вопрос «Легко ли вы находите общий язык с незнакомым человеком?» утвердительные ответы дали 44% осужденных в ЭГ и 35% в КГ.

Также необходимо отметить, что подавляющее большинство респондентов в ЭГ (88%) утверждают, что им будет легко отказаться от выпивки в компании старых друзей. Несколько ниже данный показатель в КГ (56%). Испытуемые в ЭГ считают, что злоупотребление алкоголем может привести к тому, что человек станет наркоманом или алкоголиком, в свою очередь испытуемые КГ придерживаются мнения, что это приводит к совершению преступлений. В обеих группах на вопрос «Легко ли потерять близких тому, кто злоупотребляет алкоголем?» преобладает ответ «Легко»: ЭГ – 63%; КГ – 69%.

Более половины испытуемых обеих групп признают, что обладают необходимыми

навыками обслуживания себя в быту. Таким образом, осужденные ЭГ и КГ значимых различий в социально-демографических данных не имеют.

Анализ средних показателей в ЭГ до и после эксперимента позволяет сделать следующие выводы.

Одной из методик для сравнения результатов испытуемых ЭГ до и после прохождения психокоррекционной программы является методика «Шкала оценки эмоциональной возбудимости» [4]. Данная методика является скрининговой методикой оценки уровня нейротизма и его составляющих: общей эмоциональности, робости, гнева и отсутствие контроля. Проведенный анализ показал, что после применения комплексной программы у осужденных ЭГ наблюдаются значительные изменения по шкале отсутствия контроля над эмоциями.

Второй методикой, использованной в исследовании, выступает «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» [3]. Данная методика направлена на изучение нервно-психической устойчивости, морально-нравственной нормативности, коммуникативного потенциала и личностного потенциала социально-психологической адаптации. Результаты сравнения двух исследований показывают, что значимые изменения у осужденных произошли по шкале нервно-психической устойчивости.

Большая часть значимых изменений произошла по методике «Мотивы потребления алкоголя» [2]. У осужденных значительно снизились показатели по следующим мотивам потребления алкоголя: традиционные мотивы, субмиссивные, псевдокультурные, гедонистические, стимулирующие, похмельные, аддиктивные, мотивы самоповреждения. А также значимые изменения выявлены по шкале общей алкогольной зависимости. Обратимся к тому факту, что у преобладающего количества испытуемых не произошло снижение по

показателям общей алкогольной зависимости, что, вероятнее всего, обусловлено социальной ситуацией жизнедеятельности испытуемых. И на первом этапе, и на втором они находятся в исправительной колонии, где потребление алкоголя зависимо не только от их желания и/или возможностей, но контролируется извне.

Анализ результатов психодиагностического обследования, проведенного до и после прохождения осужденными Центра комплексной психокоррекционной программы, сравнивались с помощью Т-критерия Вилкоксона, который позволяет сопоставить показатели, измеренные в двух разных условиях при одной и той же выборке испытуемых. Суммы положительных рангов превышают суммы отрицательных рангов по шкалам: нервно-психическая устойчивость, традиционные мотивы, псевдокультурные мотивы, гедонистические мотивы, то есть по этим шкалам изменения значимы на уровне $p \leq 0,01$; по шкалам: похмельная мотивация, аддиктивные мотивы, общая алкогольная зависимость – на уровне $p \leq 0,001$; суммы отрицательных рангов превышают суммы положительных рангов по шкале «отсутствие контроля над эмоциями» на уровне значимости $p \leq 0,05$. Таким образом, можно сделать следующие выводы об эффективности Программы. Применение Программы способствует повышению у осужденных эмоциональной устойчивости, снижению их эмоциональной возбудимости и умению контролировать свои эмоции в жизненно важных ситуациях; а также у них формируются навыки поведенческой регуляции, адекватного восприятия действительности и адекватная самооценка.

В рамках второго этапа оценки эффективности деятельности Центра проводился мониторинг социально-бытовых показателей жизни основной части осужденных, освобожденных из Центра.

На момент проведения второго этапа исследования из Центра условно-досрочно освободились 18 человек. Особое внимание обратим на характер взаимоотношений с близкими родственниками – 100% респондентов вернулись после освобождения в семьи и назвали взаимоотношения уважительными.

Кроме того, участники анкетирования указали, что трудоустроены. Варианты ответов

на вопрос «Как вы нашли данное место работы?» распределились практически поровну. Около 20% респондентов устроились через центр занятости; 35% – по объявлению; 3% – через знакомых; 7% вернулись на свои прежние места. Эти данные свидетельствуют о том, что у респондентов были сформированы определенные социальные навыки, что и позволило им достичь таких результатов.

Далее обратимся к анализу наиболее значимых трудностей, с которыми респонденты столкнулись после освобождения. Так, подавляющее большинство ответили, что столкнулись с трудностями при поиске работы. Проблема места жительства возникла у 28% опрошенных.

Также у опрошенных респондентов возникли трудности с социальным обеспечением (5%). Сложности с поиском места работы также могли быть обусловлены не только уровнем развития социальной компетентности, коммуникативных навыков и другими личностными особенностями, но и социально-демографическими характеристиками. Показатели трудоустроенности (100%) респондентов свидетельствуют об успешности проведения психологического сопровождения в данном направлении.

В конфликтных ситуациях 72% респондентов стараются разобраться в причинах возникновения данного конфликта, а 28% предпочитают молча уйти. Вариант ответа «Отстаиваю свою точку зрения, вплоть до применения силы» не выбрал ни один опрошенный.

Одним из позитивных моментов можно отметить, что внешние изменения и изменения в поведенческих реакциях у осужденных, прошедших курс занятий по вышеуказанной Программе, отмечают сотрудники всего учреждения, что является косвенным подтверждением успешности усвоения осужденными мероприятий психологического характера.

Таким образом, полученные результаты, свидетельствуют об успешной реализации Комплексной психокоррекционной программы подготовки осужденных к освобождению и эффективности Центра социально-психологической реабилитации и подготовки к освобождению.

Литература:

1. Бистяйкина, Д.А. Профессионализм в социальной работе как предмет социологического анализа / Д.А. Бистяйкина, Е.Н. Касаркина,

Т.В. Соловьева // Казанский педагогический журнал. – № 2. – Т. 2. – 2016. – С. 433-437.

2. Завьялов В.Ю. Смысл нерукотворный: методология диалитической терапии и консультирования / В.Ю. Завьялов. – Новосибирск, 2007. – 286 с.

3. Маклаков А.Г., Чермянин С.В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2006. – 680 с.

4. Рукавишников А.А. Шкала эмоциональной возбудимости / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – Ярославль, 1996. – 12 с.

5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии // Учебное пособие / под ред. Е.В. Сидоренко. – СПб., 2007. – 350 с.

6. Цветкова Н.А. Социально-психологический подход к ресоциализации осужденных-мужчин: теория и технология индивидуально-групповой работы / Цветкова Н.А., Колесникова Н.Е. – Псков, 2011. – 251 с.

7. Щепкина Н.К., Кора Н.А. Образовательная система исправительного учреждения / Н.К. Щепкина, Н.А. Кора // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 112-114.

Сведения об авторах:

Малетина Екатерина Александровна (г. Москва, Россия), старший научный сотрудник ФКУ «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний», e-mail: maletina-kat@mail.ru

Полякова Янина Николаевна (г. Москва, Россия), старший научный сотрудник, ФКУ «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний», кандидат психологических наук, e-mail: ynpolyakova@yandex.ru

Data about the authors:

E. Maletina (Moscow, Russia), senior researcher of FKU «Scientific-research Institute of Federal Penitentiary Service of Russia» e-mail: maletina-kat@mail.ru

Y. Polyakova (Moscow, Russia), senior researcher of FKU «Scientific-research Institute of Federal Penitentiary Service of Russia», PhD. in Psychology e-mail: ynpolyakova@yandex.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

КАКИЕ ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ СТАВИТ ПЕРЕД МОЛОДЕЖЬЮ, И КАК ИХ ПРЕОДОЛЕВАТЬ

Н.А. Ореховская

Аннотация. Автор, анализируя такие взаимозависимости как общая экологическая угроза, проблема планетарной безопасности, глобальное информационное поле, объединение экономических и коммуникационных сфер, политическое и культурное влияние приходит к выводу о том, что эти факторы являются основными чертами глобализации. Кроме того, в статье представлены разные подходы к определению понятия «глобализация». Цель статьи состоит в социологическом анализе процессов глобализации и их влияния на молодежь. Опираясь на авторские социологические исследования: фокус-группы и глубинные интервью студентов ВУЗов Москвы, а также на данные Фонда «Общественное Мнение» автор демонстрирует влияние глобализации на сознание молодежи. Итогом работы стали предложения по преодолению вызовов, являющихся следствием глобализации.

Ключевые слова: глобализация, культурная глобализация, пути преодоления глобализации, молодежь, Интернет.

WHAT CHALLENGES GLOBALIZATION POSES TO YOUNG PEOPLE AND HOW TO OVERCOME THEM

N. Orekhovskaya

Abstract. the Author analyzes such interdependencies as the General environmental threat, the problem of planetary security, the global information field, the Union of economic and communication spheres, political and cultural influence and concludes that these factors are the main features of globalization. In addition, the article presents different approaches to the definition of "globalization". The purpose of the article is to analyze the sociological processes of globalization and their impact on young people. Based on the author's sociological research: focus groups and in-depth interviews with students of Moscow Universities, as well as on the data of the public Opinion Foundation, the author demonstrates the impact of globalization on the consciousness of young people. The outcome of the work was proposals to address the challenges posed by globalization.

Keywords: globalization, cultural globalization, ways to overcome globalization, youth, Internet

Динамизм и ускорение, мобильность и нарастающий поток информации - вот характеристики современной жизни. Эти черты проникают и связывают не только нашу повседневность, но и жизнь целых государств. Мы без труда можем переместиться в любую точку мира, а потеря мобильного телефона вызывает у нас панику, мы способны, не зная языка, передавать эмоции, используя смайлики – и эти примеры можно продолжать и продолжать. В наш научный и бытовой обиход все увереннее входит понятие «глобализация».

Учеными предлагается несколько вариантов толкования этого определения. Например, немецкий социолог У. Бек трактует его, как невозможность отгораживания одной державы либо конгломерата стран друг от друга. В связи с этим происходит столкновение различных экономических, политических и культурных форм взаимодействия [2].

Британский исследователь Э. Гидденс считает глобализацию многогранным процессом, сложно сочетающим в себе целый ряд факторов, развитие которых протекает с противоречиями и порой в противоположных направлениях. Большинство людей данный процесс воспринимается как беспрецедентный перехват полномочий и влияний у местных сообществ и государств с переносом их на планетарный уровень. В реалии же – это лишь один из результатов глобализации. Конечно, некоторые экономические полномочия суверенными государствами утрачиваются, однако с глобализацией связан и противоположный эффект [3, с.30]. Российским социологом Л.Е. Грининым он определяется как расширение зависимости и связанности мира и всех его социальных явлений от всех и со всеми его субъектами [5].

Экономическая, политическая и культурная глобализация неоднозначна в

своих социальных последствиях, поэтому у нее есть и сторонники, и ярые противники. Один из тех, кто выступает против – П.С. Гуревич. Его точка зрения такова: та форма, в которой глобализация реализуется сегодня, таит в себе мощный разрушительный потенциал и несет огромную опасность для существования и социального самочувствия всех слоев социума, приводя его к состоянию аномии [6].

Не вызывает сомнения, что аномия является неизбежным следствием глобальной трансформации процессов и в российском обществе. Изменения претерпевают базисные нормы, ценностные установки и ориентиры молодежи. Теряется опора, которую способны обеспечить лишь глубокие социально-культурные взаимосвязи [10].

Можно утверждать, что такие взаимозависимости как общая экологическая угроза, проблема планетарной безопасности, глобальное информационное поле, объединение экономических и коммуникационных сфер, политическое и культурное влияние являются основными чертами глобализации. По мнению У. Бека: разрастание мирового рынка ведет к далеко идущим последствиям и найдет свое отражение в культурах, идентичностях и стилях жизни. Он подчеркивает, что главной проблемой культурной глобализации является отсутствие единого видения того, приведет она к формированию общей культуры или возникнут новые различия.

Есть группа исследователей, считающих, что сегодня начинает доминировать западный стиль с экономической рациональностью. Они отмечают американизацию и европеизацию в культуре. Данный аспект связывается с культурной экспансией, грозящей утратой национальной самобытности в большинстве государств. Результат этого процесса – формирование космополитического мировоззрения во всем мире, и у молодежи оно проявляется активней, нежели у представителей иных демографических групп.

В жарких спорах родился вопрос: а как сами молодые люди оценивают глобализацию, каково их мнение о ней? Для получения предельно объективно ответа автор применил две методики. Для фокус-группы было использовано групповое интервью (N-3), а студенты московских ВУЗов прошли глубинное интервьюирование (N-17). В исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте от 17 до 23 лет.

Прежде всего, у респондентов возникли трудности с дачей четкого определения понятию «глобализация». Типичные варианты ответов выглядели примерно так: «Расширение и стирание границ. Тесное переплетение экономических связей. Общность системы расчетов». Отвечая на вопрос, в чем они видят наиболее яркие проявления глобализации, основная масса опрошенных выделила: информационные технологии и продвижение английского языка в качестве средства международного общения. Причем 90% участников опроса признались, что владеют английским более или менее хорошо, 43% сказали, что могут общаться на нем свободно, а 17% заявили о знании двух иностранных языков. Все респонденты занимаются совершенствованием своих основных иностранных языков. Около половины из них пользуются английским ежедневно, общаясь в социальных сетях или подыскивая информацию через интернет, чтобы подготовить учебное задание.

Данные по активности пользования интернетом соотносятся с еженедельными результатами Фонда «Общественное Мнение». На вопрос, пользовались ли вы веб-сетью в последние сутки, на этой неделе, за текущий месяц положительно ответили, соответственно, 60%, 67% и 70% взрослых россиян (сведения на конец лета) [1]. А социологические исследования Е.В. Реутова и Т.В. Трошиной говорят, что ежедневно в интернет выходят порядка 90,8% наших сограждан в возрасте от 15 до 24 лет и 73,8% 25–39-летних россиян. По мнению авторов исследования: 48% пользователей веб-сети считают, что она снабжает их наиболее полной и объективной информацией о событиях в обществе и мире [9, с.142].

Налицо тотальное увлечение интернетом среди молодежи. Для молодых людей его проникновение в повседневность и профессиональную деятельность выглядит вполне естественным. Интернет популярен еще и потому, что открывает широкие возможности для ухода от реальности и построения собственной виртуальной картины мира, где можно все, что ни пожелаешь. Молодежное сознание подвижно и подвержено манипулированию, поэтому у молодых людей складывается картина искаженного мира, лишённого критического отношения к информации, поступающей извне.

С аналогичными выводами мы сталкиваемся и в работах И. С. Шаповаловой. Она также считает, что интернет для молодежи

трансформируется из важного информационного источника в альтернативную реальность. И, если судить по контенту, которым чаще всего пользуются молодые люди, эта реальность зачастую антагонистична и неуправляема. Мощь, которую имеет виртуальная синергия, коммуникативная беспредельность и доступность любой, нередко компенсаторной, самореализации создают иллюзию всепроникающих преимуществ несуществующей Вселенной над настоящей. Возникает жизненная необходимость в следовании ее законам и лозунгам» [10, с.150–151].

Большинство опрошенных не пугает угроза потерять национальную идентичность. Некоторые из них не боятся перестать чувствовать себя русскими. Для них ценней отсутствие границ и ограничений. Многие обосновывают свою позицию стиранием границ между музыкальными субкультурами и исчезновением неприязни к тем, кто любит другие музыкальные стили.

Отсюда возникает вопрос о факторе, объединяющем молодых людей. И чаще всего молодежь говорит о возможности противостоять, лишившемуся доверия и авторитетности, старшему поколению. Юноши и девушки убеждены, что взрослых не интересует их мнение, они только учат и навязывают свою позицию и отношение к жизни. Это толкает их к уходу в интернет. Там они находят возможность высказаться и найти взаимопонимание без назидательных речей.

Ответы на вопросы о патриотизме вызывают особую тревогу. Молодежь считает, что в современной отечественной истории нет фактов, заслуживающих гордости. А прошлые успехи – покорение космоса, победа в войне 1941-1945 годов – это достояние далекого прошлого. Респонденты, в подавляющем большинстве, участвовали в школьных мероприятиях, приуроченных Дню Великой Победы, однако в глубине души не ощущали внутреннего убеждения, что это для них важно. Сегодняшние молодые люди ориентируются на тех, кто сумел воплотить собственные идеи и заработать на этом, а не на героях, жертвовавших собой во имя общих идеалов.

Главным вызовом глобализации является изменение сознания молодежи России. Проявление данной тенденции заметны в трансформации общества. Происходит подмена базовых ценностных ориентиров и установок в умах и душах молодых россиян.

Под давлением глобализации формируются обновленные, приобретшие интернациональный характер, маячки, на которые держит курс современная молодежь (например, в направлении образования).

Глобализация бросила вызов всем странам. Сегодня практически весь мир вовлечен в этот процесс. Теперь пути преодоления глобализации необходимо искать всем и сообща.

Социолог У. Бек видит спасение в обращении к образовательной системе, чтобы дать гражданам возможность овладеть ориентирами и способностями, которые позволят им разобраться в противоречиях, возникающих в мировом сообществе, и транснациональных ландшафтах. Ученый видит «великий политический ответ на глобализацию» в том, чтобы создать и совершенствовать общество образованных и знающих индивидуумов. Он считает, что нужно не сокращать, а увеличивать время на получение образования, и полагает, что следует ослабить либо ликвидировать привязку учебы к конкретным профессиям и рабочим местам, сориентировав процесс подготовки профессионалов на базисные квалификации, которые находят максимально широкое применение. Это не просто гибкость и пожизненность обучения, но и умение не бояться конфликтов и функционировать в команде, социальная компетентность, многоуровневое мышление, понимание культуры, готовность преодолевать неуверенность и сталкиваться парадоксом второго модерна [2].

Это один из наиболее удачных на сегодняшний день путей преодоления вызова глобализации. Выстраивание отношений с молодежью с позиции «учитель-ученик» на современном этапе развития общества обречено на провал. Молодым людям нужны чуткие и понимающие наставники-партнеры. Респонденты признались, что от старших и преподавателей ждут честных оценок, уважения к их точке зрения, даже если она ошибочна. Учитель не должен стесняться перенимать знания у своих учеников. Молодежь, например, быстрее осваивает компьютерные технологии. Процесс обоюдного обучения только способствует восстановлению доверия к старшим.

Гибкое усвоение предписанных норм для молодежи в эпоху индивидуализации уже не является достаточным уровнем, именно так считает видный философ и социолог И.М. Ильинский.

Сегодня необходимо сформировать собственное «Я» в качестве деятельного ориентирующего центра. Нужно научить молодого человека жить, опираясь лишь на самого себя и с расчетом только на собственные силы» [8]. Актуальность

воспитания нового поколения, способного сотрудничать, основываясь на общечеловеческих ценностях, и преодолевающего вызовы глобализации, обращая их на личную выгоду и пользу российскому государству, неоспорима.

Литература:

1. База данных Фонда «Общественное Мнение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fom.ru/search#q=%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B6%D1%8C+%D0%B8+%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82&from=&to=>
2. Бек У. Что такое глобализация? Пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника; Общ. ред. и послесл. А. Филиппова - М.: Прогресс-Традиция, 2001. - 304 с.
3. Гиденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Издательство «Весь Мир», 2004. - 120 с.
4. Глобализация. Общество. Личность. Монография под общ.ред. Ершовой И.В.; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. - Архангельск.: ИД САФУ, 2014. - 194 с.
5. Гринин Л.Е. На грани веков: новые процессы // История и современность. - 2005. - №1. - С. 6-31.

6. Гуревич П.С. Имидж России в процессе глобализации // Век глобализации. - 2009. - № 2. - С. 178-191.
7. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы / Р. Дарендорф. Перевод с немецкого Л.Ю. Пантиной. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002. – 208 с.
8. Ильинский И.М. Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. – 592 с.
9. Реутов Е.В., Трошина Т.В. Интернет-практики и информационные предпочтения населения // Социологические исследования. - 2015. - № 4. - С. 140-148.
10. Шаповалова И.С. Влияние интернет-коммуникаций на поведение и интеллектуальное развитие молодежи // Социологические исследования. - 2015. - № 4. - С. 148-151.

Сведения об авторе:

Ореховская Наталья Анатольевна (г. Москва, Россия), доктор философских наук, доцент, профессор департамента социологии Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, e-mail: orehovskaya@yandex.ru

Data about the author:

N. Orekhovskaya (Moscow, Russia), doctor of philosophical sciences, associate professor, Department of Sociology Financial University under the Government of the Russian Federation, e-mail: orehovskaya@yandex.ru



УДК 316

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ПЕРИОДЕ: СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ СИТУАЦИЯ

Н.С. Фатхуллин, В.В. Королев

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социализации подростков в современной России. Особое внимание уделено исследованию роли системы образования в процессе социализации, раскрытию содержания важнейших императивов обуславливающих значимость этого социального института в обществе. В контексте исследуемой проблемы важное место в статье отводится взаимосвязи обучения и воспитания, роли семьи как уникального института социализации.

Еще одна проблема, анализируемая в статье, – это влияние интернета и компьютерных технологий на процесс социализации подрастающего поколения. При этом рассматриваются как положительные, так и отрицательные последствия этого процесса.

И, наконец, исследуется новый канал социализации молодежи в современной России, оказывающий сильное влияние на процессы ее формирования и лучшей адаптации в современном обществе - рынок труда.

Ключевые слова: социализация личности, система образования, институты социализации, интернет и компьютерные технологии, рынок труда.

THE PECULIARITIES OF A TEENAGER'S SOCIALIZATION: THE CURRENT SITUATION IN RUSSIA

N. Fatkhullin, V. Korolev

Abstract. The article deals with the features of the socialization of adolescents in modern Russia. Particular attention is paid to the study of the role of the education system in the process of socialization, the disclosure of the content of the most important imperatives that determine the significance of this social institution in society. In the context of the problem studied, an important place in the article is given to the relationship between education and upbringing, the role of the family as a unique institution of socialization. Another problem analyzed in the article is the influence of the Internet and computer technologies on the process of socialization of the younger generation. Both positive and negative consequences of this process are considered. And, finally, a new channel for the socialization of young people in modern Russia that exerts a strong influence on the processes of its formation, its best adaptation in modern society, the labor market

Keywords: socialization of the person, education system, institutes of socialization, the Internet and computer technologies, labor market.

Проблема социализации личности в современной России стала одной из актуальнейших тем, разрабатываемых специалистами в сфере педагогики и психологии, юристами, социологами, а также практиками из Следственного комитета, прокуратуры и работниками ИДН [2]. Широкий интерес к обозначенной проблеме вызывается потребностью выработки конкретных, обоснованных рекомендаций для профилактики и предупреждения девиантного и делинквентного поведения, в первую очередь, подростковой молодежи.

Хорошо известно, что социализация – это достаточно сложный и длительный процесс усвоения детьми и подростками образцов поведения, социально-психологических норм и установок, а также общечеловеческих ценностей, профессиональных знаний и умений, с помощью которых можно достичь успеха в обществе.

Если, в силу разных причин, молодой человек был лишен в необходимом возрасте возможности пройти полноценную социализацию, то в его дальнейшей жизни могут быть серьезные проблемы с самореализацией, раскрытием своих способностей в приветствующихся в обществе направлениях. Ведь только в процессе социализации подростки усваивают накопленный предыдущими поколениями социальный опыт, принятые в обществе нормы морали, определяющие взаимоотношения между людьми.

Безусловно, социализация – это пожизненный процесс, который осуществляется, пока человек живет. Но каждый возрастной период при этом имеет свои нюансы, особенности, задачи.

Процесс социализации в подростковом возрасте связан, прежде всего, с таким институтом как система образования. Как отмечается специалистами-педагогами,

важность системы образования в процессе социализации обусловлена следующими императивами:

– образование в современных условиях – наиболее универсальный социальный институт, охватывающий, практически, всех членов общества (по своей социальной природе выполняющий интегративные, объединительные функции);

– воздействие на формирование человека в рамках этого института наиболее системно, научно обосновано и организовано;

– деятельность системы профессионального образования обеспечивает производство общественного интеллекта и развитой рабочей силы – главного элемента производительных сил;

– роль образования как интегрального фактора научно-технического прогресса, экономического роста, социально-культурного потенциала непрерывно растет и становится решающей (системообразующая роль образования в обществе);

– процесс обучения в системе образования сегодня опирается на современные концепции и методики личностно ориентированного обучения и воспитания. Развитие индивидуального подхода, реального обеспечения конкретных условий для развития природных способностей и задатков каждого обучающегося позволит системе образования успешно решить проблему формирования личности, активно мыслящей и эффективно действующей в сложном многомерном современном мире [6].

Безусловно, обучение и воспитание – важнейшие компоненты воспитательно-образовательного процесса, причем влияние образовательных учреждений на учащихся является доминирующим независимо от места их нахождения или качества образовательного процесса. К тому же, в определенные периоды развития общества образование выполняет не столько профессионально-подготовительную, сколько социально-охранительную функцию даже при сравнительно невысоком качестве образовательных услуг.

Так, к примеру, в 90-ые годы прошлого века в РТ по существу в каждом муниципальном образовании (районе) были открыты филиалы колледжей и вузов (преимущественно на коммерческой основе), с помощью которых решалась проблема социализации молодежи в необходимом для общества направлении. Если бы не эта политика руководства РТ, то возможно, в условиях системного кризиса, резкого падения доходов населения,

безработицы значительная часть неустроенной молодежи объединялась бы в так называемые молодежные ОПГ, появившиеся в те годы.

В дальнейшем, в десятые годы нынешнего века эта задача была решена, а в обществе появилась потребность в высокообразованных и высококвалифицированных кадрах, которые можно готовить только в образовательных учреждениях, оснащенных новейшим оборудованием и имеющих высококвалифицированные кадры преподавателей. Поэтому все филиалы образовательных учреждений в муниципальных образованиях, как выполнившие свою задачу, были закрыты, а приоритет в финансировании был отдан ведущим вузам.

Современные условия предъявляют к молодым людям жесткие требования как в отношении уровня образования, так и общей культуры, коммуникабельности, навыков адаптации в различных коллективах и в различных жизненных ситуациях. Выработка же этих качеств возможна лишь на основе тесного союза школы и семьи.

Семья является уникальным институтом социализации, поскольку ее невозможно заменить никакой другой социальной группой (известно, что в детских домах дети начинают позже ходить, мыслить, говорить). Именно в семье осуществляется первый адаптационный период социальной жизни человека. Семья при этом, являясь важнейшим институтом социализации новых поколений, может существенно различаться по целому ряду параметров – демографическому (большая, включающая других родственников или нуклеарная, включающая лишь родителей; полная или неполная; однодетная, мало- или многодетная); социально-культурному (включающему образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества); социально-экономическому (имущественные характеристики и занятость родителей на работе); технико-гигиеническому (условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни) [4].

Учет приведенных различий очень важен при рассмотрении семьи как института социализации по целому ряду обстоятельств.

Во-первых, никто не отменял важнейший принцип примата общественного бытия по отношению к общественному сознанию (какова семья, таков и продукт ее социализации).

Во-вторых, сам институт семьи сегодня переживает серьезный кризис. Это и нестабильность семьи, и увеличивающийся

процент неполных семей, и широкое развитие такого института как гражданский брак.

В-третьих, в последние годы появилась так называемая гаджето-социальная проблема. Речь идет о полном отсутствии или низких навыках работы с различными гаджетами, начиная от смартфонов и кончая планшетами или компьютерами родителей подростков.

Естественно, эта ситуация подчеркивает огромный разрыв между поколением отцов и поколением детей, воспитанных на свободе социальных сетей. Даже в самых благополучных семьях наблюдается значительный реальный разрыв миропонимания, мироощущения и мироотношения старших и младших поколений. В кризисных семьях этот разрыв еще больше. Следствием этого является «выплескивание» подростков из-под «надзора семьи» [1]. Поэтому семья как институт социализации подростков сегодня также нуждается в реформировании.

С точки зрения подростков, родители в большинстве случаев не могут быть для них авторитетом. Ведь, по сути, они живут в разных мирах, и мир родителей с их невысокой зарплатой и, к тому же, сильно загруженный различными проблемами, не является для подростков привлекательным. Отсюда, в основном, два пути – или уход из этого пресного мира в мир виртуальный (мир компьютерных технологий), или в различные неформальные объединения. Впрочем, эти два пути могут не взаимоисключать друг друга, а дополнять. Молодёжь стремится в такое пространство, где бы осуществлялось личностное, групповое взаимодействие, продвигающее культуру своего сообщества, и не важно – в реальном это мире или виртуальном.

Интернетом сегодня пользуется значительная часть россиян (69%), причём большая ежедневно (52%), для молодёжи процент использования значительно выше – более 90% (от 12 до 28 лет)[3].

Думается, данный феномен объясняется разными причинами, в том числе и тем, что по сути интернет–пространство – это «открытое целостное образование, не имеющее чётких границ, создаваемое взаимодействующими индивидами, акторами, социальными группами и организациями, объединёнными опосредованными социальными взаимодействиями и отношениями при помощи компьютерных и аналогичных им коммуникационных технологий и соответствующих средств поддержки» [3].

Безусловно, влияние интернет–пространства на социализацию подростков нельзя недооценивать. Достаточно указать на недавнее

задержание одного из руководителей так называемых «групп смерти», деятельность которых привела к уходу из жизни немалою числа подростков.

Молодёжь сегодня не представляет себе жизни без гаджетов. Не только в общественном транспорте все молодые люди «сидят» в смартфонах, они делают это и на всех перерывах в учебных заведениях, и, что греха таить, некоторые даже на лекциях. Давно привычными стали и молодые люди, общающиеся по телефону при движении по улицам и даже при их переходе.

Уход подростков в виртуальный мир имеет как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны – это безграничное расширение познавательных возможностей, с другой – возможность быть втянутым в различные социокультурные сообщества, в том числе криминальные. Известно, например, немало примеров вербовки молодых людей в различные экстремистские группировки, привлечение их к террористической деятельности. Успех такой пропаганды можно видеть на примере осужденной недавно бывшей студентки философского факультета МГУ Варвары Карауловой, которая дважды намеревалась поехать в Сирию (в запрещённую в России ИГИЛ).

Запрет на общение в социальных сетях – бесперспективен. Конечно, соответствующие службы должны своевременно отслеживать и закрывать сайты, пропагандирующие секс, насилие, убийства, содержащие призывы к экстремистской и террористической деятельности. Но, как показывает практика, вместо одних закрытых появляются другие.

Поэтому роль родителей в деле социализации их детей нельзя заменить ничем и никем. Родители должны понимать как особенности современного этапа развития нашего общества, так и интересы своих детей.

Одной из важнейших проблем социализации молодёжи является формирование партикулярной идентичности. Она, в свою очередь, включает в себя правовую, религиозную, этническую идентичности. Однако, здесь есть сложность, связанная тем, что подростки, потерявшие взаимопонимание со старшими (с родителями, другими родственниками, преподавателями), идентифицируются с себе подобными в силу того, что они переживают те же чувства и имеют такие же жизненные ценности. Хорошо, если данная молодёжная субкультура заряжена на занятия спортом, включая экстремальные виды,

на различные фанатские движения, творческие кружки. Но может быть и по-другому, когда подростков «приютят» представители субкультур криминальной и девиантной направленности. Поэтому здесь особая роль принадлежит государству, которое через соответствующие учреждения и организации призвано обеспечивать базовое гражданское воспитание молодёжи, решая свою главную задачу – формирование соответствующего типа гражданина, необходимого данному государству.

В последнее десятилетие в России появился ещё один новый канал социализации молодёжи, оказывающий сильное влияние на процессы её формирования, её лучшей адаптации в современном обществе. Это – рынок труда, являющийся значимым социальным индикатором рыночных отношений, что обуславливается существующим на нём спросом и предложением, а также наличием рабочих мест, которые могут быть предложены молодёжи, впервые входящей на этот рынок и обладающей, во-первых, определённым

уровнем знаний, и, во-вторых, конкретными пожеланиями относительно своей будущей работы. Именно рынок проверяет все качества подрастающих поколений: моральные и деловые, их культурные миры и профессиональные навыки. Степень «обеспеченности» молодых людей такими социальными качествами, которые будут востребованы на протяжении всей их экономической жизни и определит, в конечном итоге, возможные контакты с миром, равно как и сформирует умение работать в постоянно трансформирующемся обществе и нестабильных условиях бытия [5].

Обозначенный круг проблем социализации подростков в современном обществе является своеобразным маркером для обозначения важности проблемы социализации личности, выявления возможных причин сложившейся ситуации и поиска способов её разрешения, направленных на профилактику вовлечения подростков и молодёжи в криминальные субкультуры.

Литература:

1. Гайфуллин Д.К., Ершов А.Н., Фатхуллин Н. Г. Роль государственного управления в решении проблем беспризорности среди несовершеннолетних. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 78 с.
2. Гишинский Я.И. Очерки по криминологии. – СПб.: Издательский дом «Алеф-Пресс», 2015. – 140 с.
3. Иванченко Д.А. Интерпретация Интернет – пространства в дискурсе социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://weBsince.ru>
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 95-105.
5. Топилина Е.С. Особенности социализации молодого поколения в современной России. // Гуманитарные и социально – экономические науки. - 2006. - № 3. - С. 140-142.
6. Щербakov В.С. Педагогические механизмы устранения ментально – этических стереотипов восприятия представителей иных этических групп. // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. - С. 53-55.

Сведения об авторах:

Фатхуллин Нариман Садриевич (г. Казань, Россия), доктор философских наук, профессор кафедры уголовного права и криминологии юридического факультета Казанского (Приволжского) федерального университета.

Королев Валерий Васильевич (г. Казань, Россия), кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, e-mail: vkorolev48@yandex.ru

Data about the authors:

N. Fatkhullin (Kazan, Russia), doctor of philosophical sciences, professor of criminal law and criminology of the faculty of law of Kazan (Volga region) Federal University.

V. Korolev (Kazan, Russia), candidate of philosophical sciences, assistant Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Kazan Branch of the Russian State University of Justice, e-mail: vkorolev48@yandex.ru

НАЦИЯ КАК СУБЪЕКТ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Г.К. Гизатова, О.Г. Иванова

Аннотация. В статье исследуется проблема нации как субъекта культурно-исторического процесса, определения ее особенностей, воздействия на структуры современного мироустройства. Множество ранее казавшихся незыблемыми социальных общностей, институтов, а также связи между ними сегодня характеризуются крайней неустойчивостью, расплывчатостью границ, маргинализацией. Такой «ускользающий мир» приводит к постоянному конструированию новых и разрушению старых субъектностей. Нация в таком качестве испытывает неоднозначное влияние глобализационных процессов и является одной из сторон, выражающих противоречивое взаимовлияние универсального и партикулярного. Мы не можем согласиться с тем, что субъектность нации можно редуцировать лишь к политической составляющей. Прежде всего, следует отметить обратное воздействие национально-этнических факторов на отношения власти, воздействие, которое в последнее время проявляет себя все более отчетливо, а порой – становится определяющим. Субъектность нации выходит широко за рамки политического поля современного социума, и по природе своей, является, скорее, этно-политической.

Ключевые слова: нация, субъект, исторический субъект, культурно-исторический процесс, этно-политический.

NATION AS A SUBJECT OF THE CULTURAL-HISTORICAL PROCESS

G. Gizatova, O. Ivanova

Abstract. The article examines the problem of nation as a subject of the cultural and historical process, its specific features, its impact on the structures of the modern world order. A set of previously, inviolable social communities, institutions, as well as the connections between them, are today characterized by extreme instability, vagueness of borders, marginalization. Such a "runaway world" leads to the constant construction of new subjectivities and the destruction of old ones. A nation in this capacity experiences the ambiguous influence of globalization processes and is one of the parties expressing the contradictory mutual influence of the universal and the particular. We cannot agree that the subjectivity of a nation can only be reduced to a political component. First of all, it is necessary to note the reverse effect of national-ethnic factors on the relations of power, the impact that has recently manifested itself more clearly and at times becomes decisive. The subjectivity of the nation goes far beyond the political field of modern society and by its nature is, rather, ethno-political.

Keywords: nation, subject, historical subject, cultural-historical process, ethno-political.

Рассмотрение реалий современного мира, его динамики и тенденций развития в последние десятилетия под влиянием постмодернистских теорий стало, по сути дела, немислимо без его культурной составляющей, поэтому, говоря об историческом процессе, мы все больше делаем акцент на том, что этот процесс является культурно-историческим. По меткому выражению Г. Беркинга, «там, где раньше было общество, стала культура». Известный американский философ Ф. Джеймсон, рассуждая о судьбах современной культуры, выявляет следующую закономерность. Стандартизация мировой культуры, вытеснение локальных культур американскими моделями музыки, одежды, кинематографа стало выражением самой сути глобализации. С одной стороны, этот процесс, выходя за рамки самой культуры, на одном уровне проявляется как результат экономического доминирования, но на более глубоком уровне чувство тревоги,

связанное с этим приобретает социальный характер (подчеркнуто нами), где культурное предстает просто в качестве симптома; главная угроза заключается в том, что в наибольшей степени разрушению подвергаются этно-национальные образы жизни [1]. Нельзя не согласиться с тезисом Ф. Джеймсона о том, что социальные процессы современности неразрывно переплетаются с феноменами, связанными с этно-национальными процессами. Отсюда – важность исследования нации как субъекта культурно-исторического процесса, определение особенностей ее воздействия на структуры современного мироустройства.

Проблема субъекта исторического (культурно-исторического) развития, будучи традиционной и одной из важнейших в философии и исторической науке, до сих пор является дискуссионной. Не определившись с пониманием этого вопроса, мы не сможем адекватно осмысливать исторический,

культурный, социальный процессы как таковые. Что же означает понятие «субъект истории»? Кто выступает в качестве субъекта культурно-исторического процесса? Отвечая на эти вопросы, ученые находятся на различных позициях. Для одних мыслителей исторический субъект – это все человечество. Такой подход присущ, прежде всего, русской историософской традиции, заложенной В.С.Соловьевым, по мнению которого, именно человечество является настоящим органическим субъектом исторического развития [2, с.145].

Споры вызывает вопрос, можно ли считать субъектом исторического процесса отдельного индивида? С точки зрения Ю.И. Семенова, «отдельные люди никогда не были и никогда не станут субъектами исторического процесса. Это в равной степени относится как к рядовым его участникам, так и к крупным историческим деятелям» [3, с.34]. А.С.Панарин также определяет исторический субъект как «обозначающую ту или иную коллективную общность (группу, класс, народ), в деятельности которой воплощается и вектор исторической эволюции, и энергия, ее питающая» [4]. Представляется, остроту противоречий в этих подходах позволяет снять тезис Кемеров, который считает, что методологический стереотип, противопоставляющий социальное и индивидуальное (индивидное), позволяет снять рассмотрение *«социальности как взаимообусловленности коллективного и индивидного, совместного и разделенного человеческого бытия»* [5, с.97]. Рассматривая нацию в качестве субъекта современного культурно-исторического процесса, следует подчеркнуть, что для нее характерны все те же особенности, которыми большинство социальных теоретиков характеризуют по сути всех субъектов общественных процессов.

Так, А.В. Шабага в качестве одного из важнейших свойств исторического субъекта считает идентичность, поскольку «именно в идентичности любой из исторических субъектов, будь то нация, государство и т.п., обнаруживает себя». Нельзя не согласиться с автором, что социокультурная идентичность субъекта оказывает существенное влияние на развитие историко-культурного процесса, поскольку каждый субъект стремится достичь «признания своих идентификационных притязаний» [6]. Это стремление часто лежит в основе принятия тех или иных политических, экономических, культурных и иных решений, определяющих вектор развития субъекта. Это можно наблюдать и на примере России, на протяжении всей своей истории претендовавшей

на статус великой державы, и на примере США, видящих себя только в качестве единственной сверхдержавы. Желание достичь «идентификационного соответствия» [6] выступает в качестве одной из причин межгосударственных и этно-национальных конфликтов в современном мире, обуславливая его нестабильность.

Э. Гидденс подчеркивает, что множество, ранее казавшихся незыблемыми, социальных общностей, институтов, а также связи между ними сегодня характеризуются крайней неустойчивостью, расплывчатостью границ, маргинализацией. Такой «ускользающий мир» приводит к постоянному конструированию новых и разрушению старых субъектностей. Как отмечает уже упоминавшийся нами Ф. Джеймсон, мы еще более фундаментально фрагментированы, чем представляется; вместо того, чтобы цепляться за этот мираж «центрированного субъекта» и целостной личной идентичности, нам лучше было бы честно противостоять факту фрагментации в глобальном масштабе... Поверхностный взгляд является эпистемологически деструктивным и редуцирует его субъектов к иллюзиям множества фрагментированных субъективностей, к обеднению индивидуального опыта изолированных монад... без коллективного прошлого или будущего, лишенных любой возможности восприятия социальной тотальности [7].

Подобная интерпретация выражает устойчивую традицию, развиваемую многими социальными теоретиками и выражающуюся в стремлении отрицать любые формы индивидуальной и коллективной идентичности в рамках культурно-исторического процесса и – тем самым – отрицать любые формы субъектности. В рамках данной статьи представляется важным осмысление нации как субъекта культурно-исторического процесса, учитывая, что в данном качестве нация испытывает неоднозначное влияние глобализационных процессов и является одной из сторон, выражающих противоречивое взаимовлияние универсального и партикулярного.

Противоречие между универсальным и партикулярным проявляется, прежде всего, как противоречие в сложившейся исторической ситуации существования национальных государств внутри глобальной системы. И это, как показывает Ф. Джеймсон, возможно, более глубокая философская причина, по которой борьба с глобализацией, хотя она может частично вестись на национальном уровне, не

может быть успешно выражена до конца в полностью национальных или националистических терминах - хотя националистическое чувство справедливости... может быть важнейшим ключевым фактором [7].

При рассмотрении нации в качестве субъекта исторического процесса устоявшимся, по сути, стало рассмотрение ее в качестве, прежде всего, субъекта политических процессов. Во многом это действительно так, поскольку, к примеру, возникновение национальных интересов зачастую представляется в качестве индикатора отношения к политической системе своего общества, а также отношений с другими национальными государствами. Однако мы не можем согласиться с тем, что субъектность нации можно редуцировать лишь к политической составляющей. Прежде всего, следует отметить обратное воздействие национально-этнических факторов на отношения власти, воздействие, которое в последнее время проявляет себя все более

отчетливо, а порой – становится определяющим. Кроме того, как отмечает М.М. Кучуков, «Положение нации, ее интересы реализуются в отношениях социального организма с сосуществующими социальными организмами в тех или иных принципах организации общественной жизни, государственности, развития культуры, экономики» [8]. Таким образом, субъектность нации выходит широко за рамки политического поля современного социума и по природе своей является, скорее, этно-политической. Можно утверждать, что активизация этнических процессов в мировом масштабе приводит к тому, что деятельность нации в качестве субъекта социально-исторического процесса может приводить к трансформации социальной структуры общества в целом. Поэтому осмысление роли нации, ее структурообразующих элементов, роли в рамках современных глобализационных процессов требует всестороннего социально-философского анализа.

Литература:

1. Jameson F. Globalization and Political Strategy [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://newleftreview.org/II/4/fredric-jameson-globalization-and-political-strategy>
2. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Сочинения в 2 т. - М.: Мысль, 1990, т. 1. - С.47-48.
3. Семенов Ю.И. Философия истории. (Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней). - М.: Современные тетради, 2003. – 776 с.
4. Субъект исторический // Новая философская энциклопедия. - М.: Мысль, 2010.

5. Кемеров В.Е. Общество, социальность, полисубъектность. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2012. - 252 с.
6. Шабага А.В. Проблемы идентичности исторического субъекта: автореф. дисс....д.филос.н. Москва, 2010. - 52 с.
7. Jameson F. Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://warwick.ac.uk>
8. Кучуков М.М. Нация и социальная жизнь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sbiblio.com>

Сведения об авторах:

Гизатова Гульназ Казбековна (г. Казань, Россия), кандидат философских наук, доцент, Казанский федеральный университет, e-mail: gulnaz_gizatova@mail.ru

Иванова Ольга Геннадьевна (г. Казань, Россия), кандидат философских наук, доцент, Казанский федеральный университет, e-mail: olga.ivanova.ksu@mail.ru

Data about the authors:

G. Gizatova (Kazan, Russia), candidate of philosophical sciences, associate professor, Kazan Federal University, e-mail: gulnaz_gizatova@mail.ru

O. Ivanova (Kazan, Russia), candidate of philosophical sciences, associate professor, Kazan Federal University, e-mail: olga.ivanova.ksu@mail.ru

УДК 316

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

В.Э. Кириллова, А.Р. Закирова

Аннотация. Современное состояние управленческого консультирования как одного из видов профессиональной деятельности характеризуется возникновением инновационных управленческих процедур, методов и инструментов, которые рассматриваются как один из видов конкурентных преимуществ и основных факторов, способствующих повышению эффективности деятельности. В статье рассмотрены процедуры и инструменты управленческого консультирования, учитывающие оперативный, тактический и стратегический характер консультационной поддержки процесса принятия эффективных управленческих решений, раскрытия механизма их взаимодействия и инструментального обеспечения данного процесса. Предложено применять подходы к классификации методов, которые основаны на выделении групп по этапам консультационного процесса в разрезе направлений управленческого консалтинга, что позволяет эффективно использовать методы, соответствующие характеру проблем организации-клиента. Предложенный методический инструментарий способствует определению формы и механизма функционирования системы управленческого консультирования на практике и характера взаимодействия различных ее уровней.

Ключевые слова: управленческое консультирование, методический инструментарий, управленческие процедуры, консультационный процесс, подходы управленческого консультирования.

DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGICAL INSTRUMENTATION OF ADMINISTRATIVE CONSULTING

V. Kirillova, A. Zakirova

Abstract. The current state of management consulting as one of the types of professional activity is characterized by the emergence of innovative management procedures, methods and tools, which are considered as one of the types of competitive advantages and the main factors contributing to the increase of efficiency of activities. The article considers procedures and tools of management consulting, taking into account the operational, tactical and strategic nature of the consultative support for the process of making effective management decisions, disclosing the mechanism for their interaction and instrumental support of this process. It is proposed to apply approaches to the classification of methods, which are based on the allocation of groups at the stages of the consultative process in the context of the directions of management consulting, which makes it possible to effectively use methods that correspond to the nature of the problems of the client organization. The proposed methodological toolkit helps to determine the form and mechanism of the functioning of the management consulting system in practice and the nature of the interaction of its various levels.

Keywords: management consulting, methodological tools, management procedures, consultative process, management consulting approaches.

На современном этапе экономических преобразований при нестабильности и изменчивости внешней среды усиливается влияние дифференциации и динамизации потребительских предпочтений, инновационной активности, глобализации товаров и услуг на конкурентоспособность предприятий. Одним из факторов, который способствует повышению конкурентоспособности предприятий, является управленческое консультирование, позволяющее наиболее полно проанализировать управленческую деятельность и решить на этой основе ключевые проблемы управления.

Как известно, управленческое консультирование – это профессиональная помощь управленческому персоналу предприятий, оказываемая специалистами по управлению, в сфере анализа и решения проблем и задач в области стратегического развития, управления финансово-хозяйственной

деятельностью, повышения эффективности и оптимизации деятельности организации. Управленческое консультирование осуществляется в виде услуг: рекомендаций, советов, вырабатываемых совместно с организацией-клиентом решений и предусматривает определенную аналитическую и исследовательскую работу, использующую научно-технические, организационно-экономические и методические инновации на предприятии.

В то же время особенностью управленческого консультирования является то, что необходимо определенное время для получения окончательных результатов. Кроме того, достаточно сложным является выделение влияния рекомендаций консультантов на конечные результаты и не всегда представляется возможным их количественная оценка. В связи с этим возникает необходимость в применении

разнообразных процедур и инструментов, составляющих метод управленческого консультирования и позволяющих всесторонне проанализировать прошлые, настоящие и будущие процессы организации-клиента.

В настоящее время существует достаточно большое количество методов, подходов, приемов, методик и стилей консультирования. В результате такого разнообразия организации-клиенты, у которых имеются довольно необычные проблемы в финансово-хозяйственной деятельности, могут приглашать консультантов, способных решить данные специфические проблемы [6].

Вместе с тем, наряду со свойственным управленческому консультированию разнообразием методов и принципов, существует их определенное единство. Например, существует специфический метод, позволяющий быстро обнаружить факты, заключающийся в психологическом тестировании при выполнении определенных заданий при отборе персонала. В то же время практически всеми консультантами применяется такой метод, как опросы.

В экономической литературе под методом консультирования принято понимать общую схему, сформированную на основе обобщения опытов результативных консультаций данного вида, позволяющую выработать определенную программу действий [3].

В настоящее время при проведении управленческого консультирования применяют три основных подхода: экспертный, проектный, процессный.

При экспертном подходе изучается существующая структура управления организацией, выявляются ее особенности, проблемные участки, разрабатываются экспертные рекомендации и внедряются в практику. Мнения экспертов практически не обсуждаются, они самостоятельно принимают решения, а обязанность клиента-организации заключается в обеспечении необходимых условий для эффективной работы консультанта. Основными формами экспертного консультирования являются: рекомендация, письменный отчет, углубленный анализ, экспресс-анализ, вопрос клиента — ответ консультанта. На эффективность проведения экспертного консультирования влияют компетенции, которыми обладает сам эксперт, его профессионализм, понимание клиентом предлагаемых рекомендаций в сочетании с возможностью и готовностью их выполнить. Данный подход следует применять в том случае, если организация-клиент не нуждается в

глубокой диагностике, и возникающие проблемы не связаны с конкретными обстоятельствами.

Проектный подход заключается в создании и развитии конкретных проектов в определенных сферах деятельности организации-клиента. При данном подходе все ресурсы направлены на решение определенных задач, осуществление целевого консалтинга, планирование ожидаемых результатов и обеспечение их достижения. В процессе проектного консалтинга составляется задание на проект; при непосредственном участии специалистов организации-клиента поэтапно подготавливается и сдается проект; в реализации проекта принимает участие консультант. Проектный подход следует применять при реализации задач, которые по своему масштабу представляют производственный, маркетинговый, инвестиционный проект, но в организации-клиенте отсутствует опыт реализации такого проекта. Проектный консалтинг является управленческим тогда, когда в нем содержится управленческая составляющая.

При процессном подходе не предполагается готовое решение проблемы. Консультант с помощью различных методик оказывает помощь клиенту в разработке собственного способа устранения проблемы. При процессном методе требуется активное участие клиента, а консультирование представляет собой процесс, который состоит из определенных действий, осуществляемых с применением определенных инструментов, технологий и методов. При консультировании максимально учитывается специфика организации-клиента и применяются методы, которые направлены на организационную диагностику и организационную интервенцию. При диагностике с помощью наблюдения за деятельностью изнутри, посредством проведения групповых и индивидуальных опросов, изучением документов, собирается информация о состоянии организации-клиента. В результате диагностики формируется отчет. При организационных интервенциях осуществляется воздействие на организацию, чтобы внести в ее деятельность необходимые изменения. Важнейшим условием эффективного процессного консультирования является готовность принимающих участие специалистов организации-клиента осуществлять активное взаимодействие с консультантом, анализировать проблемы и выработать решение.

В отдельных случаях при управленческом консалтинге для достижения необходимого

результата требуется сочетание всех трех подходов.

Основываясь на концептуальных подходах к управленческому консультированию, каждая консалтинговая компания формирует методический инструментарий, который обеспечивает обоснование, разработку, контроль за реализацией и оценку эффективности консалтингового проекта. Инструментальный аппарат управленческого консультирования характеризуется многообразием, а инструменты отличаются в зависимости от направлений консалтинга: стратегический, тактический и оперативный.

Инструментальные средства, используемые при стратегическом управленческом консалтинге, направлены на оказание консультационной помощи руководству организации в оценке внешнего окружения для того, чтобы изыскать и эффективно использовать внутренние возможности при достижении устойчивой конкурентоспособности предприятия в долгосрочной перспективе.

Инструменты тактического управленческого консультирования призваны обеспечить руководство предприятий консультационной поддержкой в определении средств, которые позволят преобразовать стратегические планы, цели и решения в действия среднего руководящего звена.

Назначение инструментальных средств оперативного управленческого консультирования заключается в создании условий быстрого реагирования управленцев на значительные отклонения фактических данных от запланированных.

Для того, чтобы у консультантов была возможность быстрого поиска, выбора и эффективного использования методов, которые соответствуют характеру проблем организации-клиента, складывающейся ситуации и модели консультирования, следует использовать подход к классификации, основанный на выделении групп методов по этапам консультационного процесса в разрезе направлений управленческого консалтинга (рис. 1).

На предварительном этапе консультант, проанализировав деятельность потенциальной организации-клиента, должен довести до нее информацию о наличии проблем и о возможностях управленческого консультирования. В результате чего руководство организации-клиента, осознав наличие проблем, должно прийти к выводу о необходимости их разрешения с помощью привлечения внешнего консультанта [4]. На данном этапе консультант использует методы,

которые относятся к группе методов работы с организацией-клиентом, в частности опрос, анкетирование, наблюдение, анализ документов, интервьюирование, экспертная оценка. Кроме того, консультантом на предварительном этапе анализируется стратегическое направление деятельности организации-клиента с использованием таких методов, как SWOT-анализ, STEP-анализ, анализ рынка.

С помощью SWOT-анализа консультант выясняет: использует ли организация-клиент в своей стратегии отличительные преимущества и сильные стороны; при отсутствии у организации преимуществ, какие из ее сильных сторон могут ими стать; могут ли слабости организации-клиента являться уязвимыми местами в процессе конкурентной борьбы; не дают ли данные слабости возможность использования благоприятных обстоятельств; слабости, которые должны быть скорректированы в обязательном порядке с точки зрения стратегии; с помощью каких благоприятных возможностей у организации могут появиться шансы на успешное развитие с учетом существующего доступа к ресурсам и текущим уровнем квалификации сотрудников.

Выделяют следующие методы SWOT-анализа: экспресс-SWOT, сводный SWOT-анализ, смешанный SWOT-анализ.

Экспресс-SWOT помогает выявить сильные стороны организации-клиента, которые совместно с внешними возможностями могут оказывать противодействие угрозам. С помощью сводного SWOT-анализа можно получить информацию о количественной оценке факторов, которые выявляются с использованием других методов, и на этой основе разработать стратегию и мероприятия, способствующие достижению стратегических целей. Смешанный SWOT-анализ основывается на объединении экспресс-SWOT и сводного SWOT-анализа.

SWOT-анализ может применяться при планировании, анализе факторов конкурентного окружения, реализации стратегии организации. Преимущества данного метода заключаются в легкости проведения и эффективности использования, выявлении связей между возможностями организации и существующими проблемами, отсутствии необходимости в сведениях для расчетов, определении перспектив деятельности организации, способности оценивать показатели рентабельности. Недостатками SWOT-анализа является отсутствие временной динамики оценивающих и количественных показателей.

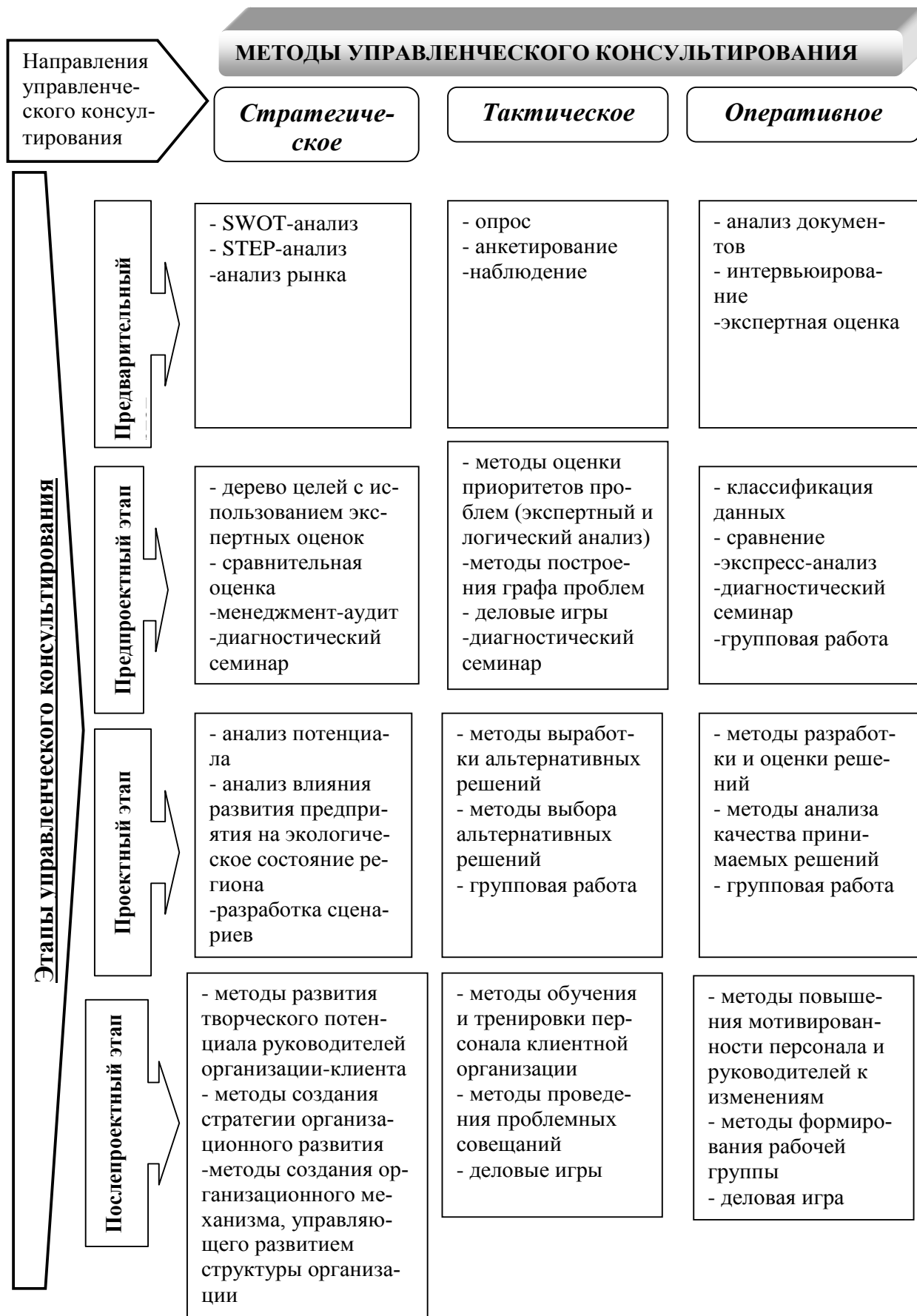


Рисунок 1. – Методический инструментарий управленческого консультирования

На предпроектном этапе при проведении переговоров между консультантом и организацией-клиентом о возможном сотрудничестве эффективным является осуществление различных учебно-консультационных мероприятий (семинаров, выставок, конференций). Данный этап предполагает применение таких методов, как дерево целей с использованием экспертных оценок; сравнительная оценка; менеджмент-аудит; методы оценки приоритетов проблем (экспертный и логический анализ); методы построения графа проблем; деловые игры; классификация данных; сравнение; экспресс-анализ, диагностический семинар и диагностическое интервьюирование, групповая работа [1].

Остановимся более подробно на трех методах: менеджмент-аудит, диагностическое интервьюирование и диагностический семинар.

Диагностические интервьюирование и семинар способствуют получению информации от сотрудников с последующим развитием данных методов в результате стремления консультанта путем влияния на ответы респондента изменить стереотипы, которые сложились у собеседников. В процессе диагностического интервьюирования консультантом решаются следующие задачи:

- получается дополнительная социологическая информация, чтобы иметь лучшее представление о состоянии дел в организации-клиенте;

- выявляется социальная структура организации, определяется влияние социальных процессов на конкретные возникающие проблемы [2];

- определяется человеческий потенциал, на который можно рассчитывать при внедрении инноваций и проведении изменений;

- осуществляется мотивирование работников организации к проведению изменений.

При проведении диагностического семинара получается информация об организации-клиенте, формируется единое видение и понимание существующих проблем руководителями организации. В случае, если диагностический семинар подготовлен и проведен консультантом в соответствии с требованиями и на должном уровне, можно объединить работу, связанную с получением и анализом информации. При этом консультант обучает сотрудников организации-клиента методам и приемам, которыми владеет сам, применяя при этом метод обучения действием. В связи с этим, диагностическое

интервьюирование и диагностический семинар относятся как к методам работы с людьми, так и к методам работы с информацией. Проведение диагностического семинара сочетается с организацией групповой работы. Метод групповой работы связан с формированием социальной компетенции, межличностных отношений, потребностью создания безопасной окружающей среды. Основу групповой работы составляет личностный рост клиентов. Первичные задачи данного метода заключаются в обучении работников организации-клиента решать индивидуальные проблемы через опыт группы. С помощью группового метода устанавливаются позитивные человеческие отношения, клиенты лучше понимают друг друга, уважают мнения и потребности других людей.

С помощью менеджмент-аудита выявляются и анализируются управленческие проблемы в части философии бизнеса, анализируется внешняя и внутренняя среда. Проблемы решаются путем передачи другим организациям неэффективно выполняемых функциональных обязанностей. Для этого необходимо повышать качество управления персоналом на всех этапах деятельности предприятия.

Проектный этап предполагает проведение диагностики организации-клиента. На данном этапе консультанты производят диагностику организации-клиента, собираются данные, и формируется комплексная картина жизнедеятельности организации для анализа данных об организационно-техническом, финансово-экономическом состоянии, перспективах развития предприятия.

Завершается проектный этап фазой внедрения. Здесь целесообразно сформировать команду из числа специалистов и руководителей организации-клиента, чтобы эффективно реализовать рекомендации консультантов. Данная команда занимается разработкой оперативных мероприятий, процедур по созданию благоприятного климата (привлечение, обучение, мотивация персонала к поддержке изменений), проведением в последующем стратегических изменений. Основными методами, используемыми на проектом этапе, являются анализ потенциала, анализ влияния развития предприятия на экологическое состояние региона, разработка сценариев, методы выработки альтернативных решений, методы выбора альтернативных решений, групповая работа, методы разработки и оценки решений, методы анализа качества принимаемых решений [5].

На послепроектном этапе оценивается проделанная работа, и сравниваются фактически полученные результаты с планируемыми, анализируются масштабы отклонений и причины их возникновения, проводятся дополнительные корректировочные мероприятия, составляется отчет о проделанной работе и подписывается акт приемки-сдачи работ. На данном этапе консультантом применяются методы развития творческого потенциала руководителей организации-клиента, создания стратегии организационного развития, создания организационного механизма, управляющего развитием структуры организации; методы обучения и тренировки персонала клиентской организации, методы проведения проблемных совещаний, деловые

игры; методы повышения мотивированности персонала и руководителей к изменениям, методы формирования рабочей группы [4].

Таким образом, совокупность рассмотренных методов предполагает формирование целостной концепции управленческого консультирования и учитывает различия между выделенными направлениями консультационной поддержки. Предложенная система методического инструментария управленческого консалтинга способствует профессиональному оказанию консультационных услуг, высокому уровню эффективности деятельности, позволяет решить различные стороны комплексных проблем функционирования компаний.

Литература:

1. Апенько С.Н. Новые технологии и методы управленческого консультирования / С.Н. Апенько, М.Н. Шавровская // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2012. – № 3. – С. 122-126.

2. Иванов М.А. Клиентцентрированный подход к управленческому консультированию / М.А. Иванов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2012. – №1. – С. 125-132.

3. Клычова Г.С. Консалтинговые услуги: сущность, виды и основные направления использования / Г.С. Клычова, А.Р. Закирова, А.С. Клычова // Вестник Казанского государственного аграрного университета. – 2017. – Т. 12. - № 2-44. – С. 109-115.

4. Клычова Г.С. Управленческое консультирование: основные принципы и

направления проведения / Г.С. Клычова, А.Р. Закирова, А.С. Клычова // В сборнике: «Проблемы аграрной экономики в условиях импортозамещения». Материалы международной научно-практической конференции. Казань: Издательство: Казанский государственный аграрный университет - 2017. – С. 27-34.

5. Серебрякова Н.А. Методический подход к развитию управленческого консультирования / Н.А. Серебрякова // Вестник ДГТУ. – 2012. – №5 (66). – С. 150-155.

6. Юсупова О.А. О соотношении управленческого аудита и управленческого консультирования / О.А. Юсупова // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2006. – № 4. – С. 113–115.

Сведения об авторах:

Кириллова Валерия Эдуардовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, заместитель декана, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Академия социального образования», e-mail: valeria216@yandex.ru

Закирова Алсу Рафкатовна (г. Казань, Россия), доктор экономических наук, профессор кафедры «Бухгалтерский учет и аудит» Института экономики, Казанский государственный аграрный университет, e-mail: zakirovaar@mail.ru

Data about the authors:

V. Kirillova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, Vice-Dean autonomous non-profit organization of higher education «Academy of Social Education», e-mail: valeria216@yandex.ru

A. Zakirova (Kazan, Russia), Doctor of Economic Sciences, Professor of the Department "Accounting and Audit" of the Institute of Economics, Kazan State Agrarian University, e-mail: zakirovaar@mail.ru

Информация учредителей журнала

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

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.