

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

ЧОУ ВПО «Академия социального образования»

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2016, № 4

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

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2016, № 4 (117)

ISSN 1726-846X

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

Учредители:

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

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

Заместитель главного редактора:

И.Ш. Мухаметзянов,
доктор медицинских наук, профессор

Ответственный редактор:

Е.Ю. Левина,
кандидат педагогических наук

Редактор, корректор:

Л.Ю. Мухаметзянова,
кандидат педагогических наук, доцент

Технический редактор:

Г.Р. Габдуллазянова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Р.Х. Гильмеева, д.п.н., профессор

А.Н. Грязнов, д.псх.н.

А.В. Гумеров, д.э.н., профессор

А.Р. Камалеева, д.п.н., доцент

В.В. Корольев, к.философ.н., доцент

В.Ш. Масленникова, д.п.н., профессор

Р.Р. Фахрутдинов, д.ист.н.

В.Г. Холоднов, к.ю.н., доцент

Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент

В.С. Щербаков, к.п.н., доцент

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

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

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

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

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

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

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

М. Куконата, PhD, профессор (Италия)

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

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

С. Маккени, PhD, профессор (Шотландия)

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

Цзянь Сяоянь, к.п.н., (Китай)

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

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

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

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

Размещается в Научной электронной библиотеке
eLIBRARY.RU

Включён в систему Российского индекса научного
цитирования (РИНЦ).

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

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

E-mail: kpj07@mail.ru

Официальный сайт: <http://kpj.ippporao.ru/>

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

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

© Казанский педагогический журнал, 2016

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2016, № 4 (117)

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:

L. Gabdrakhmanova, candidate of philological science,
associate professor

R. Gilmeeva, doctor of pedagogic sciences, full professor

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences

A. Gumerov, doctor of economic sciences, professor

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate
professor

V. Korolev, candidate of philosophical sciences, associate
professor

V. Maslennikova, doctor of pedagogic sciences, full professor

T. Tregubova, doctor of pedagogic sciences, full professor

R. Fakhrutdinov, doctor of historical sciences

V. Kholodnov, candidate of legal sciences, associate
professor

G. Shaikhutdinova, candidate of pedagogic sciences,
associate professor

V. Shcherbakov, candidate of pedagogic sciences, associate
professor

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

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

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

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

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

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

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

M. Kukonata, PhD, Professor (Italy)

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

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

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

S. McKinney, PhD, professor (Scotland)

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

Jiang Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

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

R. Hunagov, doctor of social sciences (Russia)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for
Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass
Communication Media. The certificate of registration is ПИИ № 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://kpi.ipporao.ru/>

Web page: <http://www.ipporao.ru>

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

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

© Kazan Pedagogical Journal, 2016

ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



**Мухаметзянова
Фарида Шамилевна**

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

Уважаемые авторы и читатели!

Представляю вашему вниманию новый номер Казанского педагогического журнала.

В рубрике «Гость номера» предлагаются сразу два интереснейших материала. Выдающийся деятель культуры, литературовед, критик, доктор филологических наук, профессор Юрий Владимирович Манн согласился дать интервью нашему журналу, за что мы ему очень благодарны. Игорь Павлович Смирнов, член-корреспондент РАО, представляет рецензию на монографию «Социология дошкольного детства» академика РАО В.С. Собкина, раскрывающей фундаментальные социологические и педагогические проблемы детей дошкольного возраста.

Хочется надеяться, что все статьи номера будут полезными для читателей, каждая из них, на наш взгляд, несет в себе оригинальные, креативные научные идеи и весомые научные и прикладные результаты.

Также приглашаем вас принять участие в третьем (ежегодном) конкурсе научных работ (проектов) в области инновационного развития профессионального образования на соискание премии им. академика Г.В.Мухаметзяновой.



С уважением и наилучшими
пожеланиями,
Мухаметзянова
Фарида Шамилевна

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

ГОСТЬ НОМЕРА

Манн Ю.В. О ЛИТЕРАТУРЕ И НЕ ТОЛЬКО.....	8
Смирнов И.П. СОЦИОЛОГИЯ ДЕТСТВА С ПРОЕКЦИЕЙ НА ЛИЧНОСТЬ.....	11

ПЕДАГОГИКА БЕЗОПАСНОСТИ

Мухаметзянова Ф.Ш., Хусаинова С.В., Камалеева А.Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.....	19
Ахмадиева Р.Ш., Белугин М.Г. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ТРАНСПОРТНОБЕЗОПАСНОЙ ЛИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ.....	24
Муравьёва Е.В., Филина Ю.В. ФОРМИРОВАНИЕ МОЛОДЁЖНЫХ СООБЩЕСТВ В СТРУКТУРЕ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ОБИТАНИЯ.....	29

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Лыкова И.А. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	32
Сибирев В.В. КРИЗИС – ПРОЕКТ – ИННОВАЦИЯ.....	37
Тарлавский В.И. СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ.....	43
Седов С.А. ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОКРАТИЧЕСКОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	49
Левин И.Л. ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КЛАССИФИКАЦИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ.....	53
Калимуллин Д.Д. ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ.....	58

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

Цибулькинова В.Е. ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК ФУНКЦИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА	62
Гарифуллина Р.Р. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА.....	66
Кузнецов Д.В., Гагарина В.Р., Сафина Л.Р. К ВОПРОСУ МНОГОЗАДАЧНОСТИ И МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	71
Епанешников В.В. РЕАЛИЗАЦИЯ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ.....	76
Ганиева Г.Р. ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ НАБЛЮДЕНИЙ В ПРИРОДЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....	80

Журба Н.Н. СОЦИАЛЬНО–КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ВО ВНЕУЧЕБНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ.....	84
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Цыпин Г.М., Медведева К.Е. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧАЩЕГОСЯ НАД НОВЫМ МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ: ЭТАПЫ И ТЕХНОЛОГИИ.....	90
Ахметова Г.К., Балакаева Г.Т., Зейнолла С.Ж. К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	95
Брель О.А. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В РОССИИ.....	100
Исламов А.Э. АЛГОРИТМ ВНЕДРЕНИЯ ВАРИАТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ.....	104
Баданова Н.М., Фирсова С.П. НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА.....	109
Щепкина Н.К., Кора Н.А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	112
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА	
Кушнарёва Т.И. ИНТЕРЕСНО ЛИ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ИЗУЧАТЬ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК?.....	115
Абсалямова Р.А., Войтик Н.В. РАЗВИТИЕ ЭМПАТИЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	118
Сафонова С.И. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	122
Катекина А.А. КУЛЬТУРОФОРМИРУЮЩЕЕ МОДУЛЬНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	126
Перчаткина В.Г. РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	130
Ахметова А.С. ТЕСТ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ: СООТНОШЕНИЕ РУССКО- И КАЗАХСКО ЯЗЫЧНЫХ ВЕРСИЙ НА КАЗАХСКОЙ ВЫБОРКЕ.....	134
Ахмедова Г.М. ОБУЧЕНИЯ ЗНАНИЯМ О ПОВЕДЕНИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	139
ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Огороднова О.В., Брук Ж.Ю., Булыгина Ю.В. УКРЕПЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ В ГЕТЕРОГЕННОЙ ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ.....	142
Исмагилов Р.Д. МЕСТО И РОЛЬ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	147
Кондакова И.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	150
Киселева Н.Ю. К ПРОБЛЕМЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	154

ПСИХОЛОГИЯ

Чернова Е.О., Грязнов А.Н. ПРОБЛЕМА ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЕЖНЫХ УЛИЧНЫХ КРИМИНАЛЬНЫХ ГРУППИРОВОК В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ПОЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	159
Гаджибабаева Д.Р. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ГИПЕРАКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ.....	162
Кутеева Е.Н. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КО ВРЕМЕНИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	165
Смоловик О.В., Шутова Н.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ.....	168
Котина Н.Н. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	171
Аршинская Е.Л. ВОСПРИЯТИЕ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ ШКОЛЬНИКАМИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	176
Жавнерко А.П. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	182
Пчелкина Е.П., Орехова В.И., Бобылева А.С. ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ ДЕТСКИХ ДОМОВ.....	189
Иванов А.В. УЧАСТИЕ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ДОПРОСА МАЛОЛЕТНИХ ПОТЕРПЕВШИХ.....	193

СОЦИОЛОГИЯ

Бурганова Т.А. ВЛИЯНИЕ КУНОВСКОЙ КОНЦЕПЦИИ НАУЧНЫХ РЕВОЛЮЦИЙ НА «ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ» ОТ СОЦИОЛОГИИ НАУКИ К СОЦИОЛОГИИ ЗНАНИЯ.....	196
Филипова А.Г., Ракитина Н.Э., Гончарова С.В. ПРАКТИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА ДЕТСТВА В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ.....	199
Валиев И.Н. ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЕЛАБУЖСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ.....	202
Донцова О.С. ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ.....	207
Гумеров А.В., Левина Е.Ю. НОВЫЙ СТАНДАРТ КАЧЕСТВА: СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ.....	211
Тернер Е.Ю., Шайхутдинова Д.М. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАНИИ: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ.....	216
Шубина Е.Ю. ТРУДОВЫЕ СТРАТЕГИИ В СФЕРЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА...	221
КОНКУРС НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ ИМ. АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ ЗА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ РАБОТУ (ПРОЕКТ) В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	226
ИНФОРМАЦИЯ.....	227

ПЕДАГОГИКА

ГОСТЬ НОМЕРА



Юрий Владимирович Манн (род. 1929 г.) - российский литературовед, доктор филологических наук, профессор; академик РАН, Лауреат Премии им. А.М. Шанявского (2008), Премии им. Н.В. Гоголя в Италии (2009).

Специалист, прежде всего, по творчеству Николая Гоголя. Главный редактор академического Полного собрания сочинений и писем Н.В. Гоголя в 23 томах.

Включен в сборник «2000 выдающихся ученых XX столетия», изданный Международным биографическим центром в Кембридже (Англия). Автор более трехсот научных работ.

Юрий Владимирович Манн: о литературе и не только...

Что Вы читаете сейчас?

- Как и другие литературоведы и критики, я читаю довольно много – это условие моей профессии. Но Вы, возможно, ставите другой вопрос – о чтении, как говорится, для души, независимо от практических целей. Конечно, я отдаю дань и такому чтению, хотя должен признаться: постепенно для него остается все меньше времени и сил. Но, пожалуй, чтобы не быть голословным, назову одну-две книги, прочитанных мною в последние месяц-два именно для души. Это «Дети луны. Англо-американские таинственные рассказы» (Тверь, 2014, отв. ред. И.В. Карташова). И чрезвычайно любопытная по жанру книга Сергея Чупринина «Вот жизнь моя фейсбучный роман» (2015).

Ваш любимый литературный герой?

- Точнее и легче говорить о своеобразной типологии, то есть не об одном герое, но о персонажах, образующих некую единую линию развития. Таковы князь Мышкин, Деточкин и т.д. – люди не от мира сего, с характерным отступлением от принятых правил поведения. Впрочем, органичность и цельность этого типажа подкреплены здесь художественным, актерским единством исполнения, а именно исполнением Смоктуновским роли Мышкина в спектакле Г.Товстоногова «Идиот» и роли Деточкина в фильме Э. Рязанова «Берегись автомобиля...»

Однако, как и многим, мне знакомы и другие, так сказать, единичные примеры «любимого литературного героя». В 1941 - 42 г.г. в военной Москве школы не работали, и, как и другие подростки, мои сверстники, я очутился на улице, зато имел много времени для чтения. Тогда-то впервые я прочитал «Отцы и дети». Не берусь утверждать, что я сумел хоть в малой степени постигнуть глубину запечатленного в романе содержания, неотразимость его художественного стиля, - говорю лишь о силе произведенного впечатления. Сейчас я не стыжусь сказать, что над завершающей роман последней сценой – родители у могилы

сына - я обливался слезами и потом все снова и снова принимался перечитывать страницу за страницей в надежде, что при каком-нибудь новом чтении финал романа окажется совсем другим, т.е. не трагическим.

Много лет спустя мне довелось напечатать статью о тургеневском романе в «Новом мире» Твардовского («Базаров и другие», 1968, № 10). И хотя это имеет только личное значение, я бы мог сказать, что зерно моей статьи заронилось во мне именно при той первой, незабываемой встрече с романом и с его героем – Базаровым.

Почему Вы стали литературоведом, а не писателем?

- Вопрос сформулирован так, будто я находился перед осознанным выбором. Между тем, в пору моих школьных лет понятие «литературоведческое» моими ровесниками четко не создавалось. На первом плане было одно: писательство, литературный труд, художественное произведение, независимо от их вида, жанра и т.д.

Тут я должен сказать, что литература действительно маячила передо мной как возможная профессия, но с оговоркой – необычайной широты этого понятия. Очень большое влияние на литературные переживания оказывал также фактор военного времени. Многие художественные прозаические тексты (я уже не говорю о стихах) появлялись первоначально в периодике. Например, в «Правде» в полном виде печатались пьеса Константина Симонова «Русские люди» и пьеса Александра Корнейчука «Фронт», и помнится, я читал эти произведения, взобравшись на скамейку, чтобы разглядеть, не пропустить верхние абзацы текста.

А вот в 7-м или 8-м классе я действительно принялся за сочинение романа – назывался он «Трудное время» и был посвящен Великой отечественной войне. Для места действия я выбрал Белоруссию, видимо потому, что она реже являлась в произведениях, чем, например, Украина, и скажем, река с редким названием Свислочь (приток Березины) представлялась мне выразительным аналогом названия Днепр.

Не закончив свой роман, я передал рукопись для чтения моему однокласснику Лене Козаровицкому, а тот - своей матери, видимо, пожелавшей узнать, чему может научить товарищ ее сына. И больше я своего сочинения не увидел. Вначале я очень переживал, а потом исполнился к человеку, зачитавшему мою рукопись, чувством признательности. Ведь самому мне было бы труднее от нее избавиться...

А когда возникла у Вас мысль о литературоведении?

- Это произошло уже в последние год-два моего школьного образования. Помнится, я прочитал, почти одновременно, два сочинения Юрия Тынянова – роман «Кюхля» и сборник статей о Пушкине. Сопоставление этих произведений с замечательной выдержанностью жанров невольно предостерегало против эклектики, смешения.

Повлиял на меня в смысле самоопределения и еще один фактор. В предпоследнем и последнем классах в порядке подготовки к экзаменам на аттестат зрелости я обзавелся абонементом лекций для школьников. Читались эти лекции в главной аудитории МГУ – тогда она называлась Коммунистической, а лекторами выступали известные в то время ученые (так лекцию о Пушкине читал Благой, о Чехове Ермилов, о Достоевском – Белкин). Читали по-разному: одни стремились к эффектам, изрекали готовые истины и в этом смысле ничуть не отличались от знакомых мне школьных учителей. Но были и такие (например, член-корреспондент Академии Наук СССР Н.К. Пиксанов), которые стремились к точности и строгости, взвешивали факты и аргументы, и все это делалось на моих глазах, невольно вовлекая меня в этот увлекательный процесс мышления.

В Вашей деятельности – научной и педагогической – большое место занимает Гоголь. Возникает вопрос: когда это началось? И как это повлияло на Вас в профессиональном и личностном плане? И еще важный вопрос: Какие произведения Гоголя Вы бы рекомендовали включить в школьную программу?

- Да, действительно, Гоголя я полюбил со школьных лет, причем в возникновении этого чувства свою роль сыграли великие писатели, например Булгаков, и великие актеры, такие

как Ливанов, Белокуров, Тарханов, Зуева. Но мне уже довелось об этом писать (в частности в книге: Ю.В. Манн. «Память-счастье, как и память-боль...» (М., 2014, второе издание, дополненное, с. 161-162), и не хотелось бы повторяться.

Что же касается пополнения школьной программы гоголевским материалом, то такая возможность конечно существует. Вспоминаю, например, какое впечатление на меня-подростка произвела повесть «Невский проспект». Романтические грезы, столкновение с жестокой действительностью, участь таланта – все это сильнейшим образом действует на молодого читателя.

Каким Вам видится современный учитель-словесник?

- Этот вопрос очень личный. Могу лишь поделиться своим опытом вернее – рассказать об одной, стоявшей передо мной проблемой.

Дело в том, что на филфаке МГУ я совершенно не готовился быть учителем. Никаких приемов методики я не знал. Искусством владения вниманием аудитории не обладал и не пользовался. Что делать? И тогда постепенно, исподволь я нащупал такой путь, можно сказать, пришел к такому решению. Я стал рассказывать ученикам только то, что представлялось интересным мне самому. Можно сказать, что я решал с ними, у них на глазах научную проблему. Никакой специальной попытки заинтересовать не обнаруживал - интерес рождался естественно, произвольно, из самой сути проблемы и внешне как будто бы даже вопреки моей воле. «Смотрите, какой неожиданный результат, - словно говорил я им, - но кто бы мог об этом подумать, кто бы мог поверить...

Да, удивительно устроен мир, в том числе и мир искусства...

Ю. Манн



СОЦИОЛОГИЯ ДЕТСТВА С ПРОЕКЦИЕЙ НА ЛИЧНОСТЬ

И.П. Смирнов

Аннотация. Под редакцией академика РАО Собкина В.С. ежегодно издаются выпуски научных трудов по итогам социологических исследований в области образования. Они указывают точный вектор и дают толчок глубоким реформам в образовании. Ниже публикуется рецензия на монографию «Социология дошкольного детства» [1], в которой изложены результаты самого масштабного в России исследования в установленном законом новом уровне образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, социология, современное детство.

SOCIOLOGY OF CHILDHOOD WITH THE PROJECTION ON THE PERSON

I. Smirnov

Abstract. Edited by Academician RAO Sobkin V.S annually published issues of scientific monographs on the results of sociological research in the field of education. They indicate the exact vector and give impetus to deeper reforms in education. Below is published a review of the monograph "The Sociology of preschool a_childhood" [1], which sets out the results of a large-scale research in Russia in the legally established a new level of education.

Keywords: pre-school education, sociology, modern childhood.

Закон «Об образовании в РФ» (Ст. 10, п. 4) впервые установил, что дошкольное образование - полномочный уровень образовательной системы. Это позволяет оценить монографию «Социология дошкольного детства» как первое и актуальное исследование установленного законом нового уровня образования. Оно проводилось среди московских родителей и педагогических работников детских садов, воспитанниками которых являются 62% самых юных жителей столицы. По многим параметрам авторы оценивают и ситуацию в России.

Результаты социологического исследования показывают, что несмотря на громкие демографические призывы, стимулирование молодых семей материнским капиталом и другими льготами, условия для взросления и социализации самой ценной для общества части человеческого капитала – «детского капитала» остаются, как сейчас принято говорить, неадекватными. Государство монополизировало эту сферу (да, разве только ее), не будучи в состоянии поддерживать и развивать ее в объеме растущих потребностей. Призванная быть двигателем развития конкуренция в этой сфере, бурно начавшись, сведена «на нет». За прошедшее десятилетие число частных дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) уменьшилось в шесть (!) раз, с 2306 до 410 и сейчас составляет менее 1% от числа муниципальных ДОУ.

В то же время, в сфере школьного образования частный сектор, более-менее, прижился. В сфере высшего – он уже стал заметным и устойчивым, составляет конкуренцию государственному. А корпоративный сектор вузов России, как и во многих зарубежных странах, начинает теснить государственный. Наученные советским, да и более поздним опытом, мы понимаем - там, где нет конкуренции развитие угасает.

Анализ состава кадров ДОУ показывает увеличение числа педагогов с высшим педагогическим образованием. Это – хорошо, но только в абсолютных цифрах. Авторы копнули глубже и увидели, что за десятилетие в два раза увеличилась доля воспитателей с непедагогическим образованием - с 6,5% до 11,5%, а основную массу в этой профессиональной группе по-прежнему составляют воспитатели со средним педагогическим образованием. Половина воспитателей работает по совместительству. Надо ли объяснять разницу между совместителем и профессионалом полностью погруженным в работу.

15 лет назад автор статьи предлагал начальнику Департамента образования Москвы Л.П. Кезиной осуществить в столице переход на подготовку воспитателей ДОУ только с высшим образованием. Идею обсудили и, посоветовавшись с директорами педагогических колледжей, отложили. Хотя есть все основания и возможности для

осуществления такого курса. В Москве уровень заработной платы в школах и ДОУ де-юре выравнен, правда де-факто учителя пока получают на 20% выше. Дошкольное образование стало полноценным уровнем образования, а требование к воспитателям остается прежним. В этом еще одно его отличие от иных уровней образования. Видимо, и в нем пора вводить высокие требования для педагогов. Как и в школе, не ниже. Исследование В. Собкина и коллег также говорит в пользу этого.

Еще одним свидетельством монополизизма государства в дошкольном образовании и невыполнения своих обязательств является установленный авторами рост стоимости дополнительных платных услуг в ДОУ. Это ведет к увеличению социального неравенства между детьми, поскольку менее обеспеченные семьи не в состоянии оплачивать дополнительные занятия. Авторы делают вывод о том, что рост числа дошкольных учреждений, оказывающих платные услуги, является и одной из возможных причин сокращения частного сектора в дошкольной системе образования.

Тревожным и несколько неожиданным является и результат опроса о наиболее беспокоящих родителей факторах. Недостаточно обеспеченные родители на первое место поставили беспокойство за своего ребенка, а также опасение за свою жизнь и здоровье. Высокообеспеченные же в структуре своих страхов назвали доминирующей угрозой войны. Такой фактор выявлен впервые за последние десятилетия и, конечно, настораживает. Ведь родители являются основными носителями общественного мнения страны.

Важный педагогический вывод исследования состоит в утверждении семьи как основной ценностной доминанты воспитания ребенка-дошкольника. А в самой семье явно выраженной доминантой для большинства родителей является развитие морально-этической сферы («добродетель и отзывчивость к людям»). На втором месте у родителей комплекс характеристик, связанных с саморегуляцией поведения («волевые качества: настойчивость, выдержка, целеустремленность»). Особое внимание уделяют родители и развитию у ребенка навыков социального поведения и общения («уважение к старшим», «умение приспосабливаться к любой обстановке»). Явно увеличивается число родителей, указывающих на важность воспитания у ребенка мотивации к саморазвитию.

Актуально и такое наблюдение. По мере взросления ребенка у родителей снижается значимость такой цели, как воспитание религиозности. Авторы и сами признают подобный целевой сдвиг весьма неожиданным; он не поддается однозначной интерпретации. И все же оставлять такой вывод без комментариев не хотелось бы, тем более на фоне введения относительно недавно в школах нового курса основ религиозной культуры и светской этики, на что должны были бы откликнуться и ДОУ. Выходит, юные «смежники» школы отстают?

Возможно и другое объяснение. Семья, в отличие от системы образования, бережнее относится к психологии ребенка и не считает нужным навязывание юной и неустоявшейся человеческой личности каких-либо мировоззрений до того возраста, когда он сможет относиться к ним осмысленно и ответственно.

Авторы монографии зафиксировали неизменность на протяжении дошкольного детства значимости целей воспитания. Отмечено лишь на этапе перехода к старшему дошкольному возрасту явное увеличение значимости тех целевых ориентаций родителей, которые касаются формирования у ребенка идеологических установок. По-видимому, это связано и с расширением социальной среды на данном возрастном этапе.

Доминирующим стилем отношений при взаимодействии родителей с ребенком-дошкольником является стиль, предполагающий поддержание статусно-ролевой возрастной вертикали (51%). Авторитарной модели беспрекословного подчинения ребенка взрослому придерживаются лишь 3%. Стиль равноправных отношений стремится реализовать каждый шестой (17%). Авторы оставили этот заслуживающий внимания вывод без развернутого комментария. Между тем, он на протяжении веков оставался предметом горячих дискуссий. Спорили о том, с чего должно начинаться воспитание: с послушания, либо свободы. В том числе, свободы уже с детского возраста.

Известный ученый-педагог начала прошлого века К. Вентцель в работе «Теория свободного воспитания и идеальное детское сад» дерзко отстаивал так называемую концепцию свободного воспитания, которую он предлагал применять с самого юного возраста. «Я не могу согласиться с Паульсенем, который в своей «Педагогике»

говорит: «Свобода не начало, а конечная цель; началом должно быть послушание, чтобы из ребенка не вышло разнузданного безумца». Согласно теории свободного воспитания, «свобода и начало и конечная цель». «А там, где началом бывает послушание, там оно часто бывает и концом, – завершает он свою глубокую мысль [2]. И, пожалуй, Вентцель здесь прав. Воспитывать свободного человека методом принуждения и наказания сложно.

Авторы монографии также близки к этой точке зрения и даже усиливают ее, замечая: «развитие ребенка как субъекта деятельности в ситуации равноправия с родителями позволяет и взрослому в процессе активного взаимодействия открыть в себе новые качества, «познать себя через другого». Далее они подчеркивают и одобряют увеличение значимости партнерских отношений от младшего дошкольного возраста к старшему. А какое же наказание может быть в условиях «равноправия», среди партнеров?

Однако в реальной практике подобный подход ими не установлен. При переходе от раннего к младшему дошкольному возрасту наблюдается явное увеличение числа родителей, регулярно наказывающих своих детей. Авторы связывают подобный результат с реакцией родителей на возрастной кризис трех лет. Данное объяснение представляется не полным, оправдывающим родительскую строгость. Его, наверное, следует теснее связывать с педагогическим невежеством родителей, низкой культурой взрослых и уровнем толерантности в обществе. Треть родителей (36%) регулярно используют наказание как средство воспитания своего ребенка, эпизодически – 56%. Суммируем статистику и получим 92% родителей, воспитывающих детей наказанием. Очень немногие (8%) предпочитают «никогда не наказывать».

Наиболее распространенной мотивировкой применения наказаний является необходимость соблюдения ребенком правил поведения, принятых в семье и обществе (30%). Второй по значимости мотив родители связывают с необходимостью развития у ребенка самоконтроля, произвольного поведения: «приучение ребенка к дисциплине» (25%).

Авторы обращают внимание, что такой способ контроля, как отказ выполнить данное ребенку обещание, можно охарактеризовать как особую форму морального воздействия. В данном случае родители демонстрируют ребенку, что нарушение им той или иной нормы поведения дает право и родителям не выполнять свое обещание. Таким образом,

ребенок переживает значимость и необходимость соблюдения норм поведения, поскольку их нарушение может обернуться невозможностью реализации его собственных потребностей и желаний. В то же время подобная, замечают авторы, воспитательная тактика взрослого в морально-этическом плане не может считаться безусловно оправданной. Заметим, что следование принципу «ты мне — я тебе» делает уязвимой позицию взрослого, поскольку он своим примером демонстрирует ребенку, что можно отказаться от своего слова. По сути, здесь обнаруживается два несколько противоречивых авторских суждения, из которых большего доверия заслуживает последнее.

Представляет интерес выявленное в ходе исследования отношение педагогов к наказанию ребенка. Значительная доля воспитателей (43%) считают, что наказания необходимо, т.к. «дети должны соблюдать правила поведения, принятые в семье и обществе». Еще 13% опрошенных полагают, что наказание необходимо «как способ приучения детей к дисциплине». Помимо этого, 9% отмечают, что педагог может использовать наказание для выполнения своих контролирующих функций, а 3% указывают, что наказания нужны, поскольку «дети должны уважать взрослых и подчиняться им». Вновь суммируем статистику и получаем 79% наказывающих воспитателей. Напомним, у родителей их – 92%, это больше, но и сопоставимо, что дает основания для вывода о преимущественно наказывающем характере воспитания детей.

Сторонников противоположной позиции существенно меньше. Суммарно против использования наказаний при воспитании ребенка высказались лишь треть респондентов. Так, 22% полагают, что «наказывать ребенка не нужно, поскольку он сам должен понять, что хорошо, что плохо»; другие же, и таких 10%, отмечают, что «наказание недопустимо, т.к. может травмировать психику ребенка». Полезно принять к сведению и наблюдение авторов в том, что воспитатели с невысоким уровнем образования в целом более склонны к применению наказаний при воспитании ребенка.

Наиболее популярным у воспитателей наказанием оказалось «лишение ребенка игры» — на него указали 49% респондентов. 16% ругают и отчитывают ребенка; 7% ставят в угол; 0,8% лишают прогулки и 0,4% шлепают.

Замеченное авторами вполне коррелируется с исследованиями Российской Академии наук, которые пришли к выводу, что за последние 30 лет россияне стали конфликтнее, злее и, в существенной степени, потеряли способность к самоконтролю. Ученые РАН выделяют три основных психологических предпосылок агрессии: недовольство человека собой и своей жизнью; негативное отношение к другим людям (или социальным группам) и убежденность в том, что они виноваты в его неудачах и препятствуют достижению его целей. «Изменение всех трех негативных элементов этой схемы на позитивные — главные психологические условия снижения агрессивности. У нас же пока, к сожалению, в основном все делается наоборот, в т.ч. и посредством таких мощнейших информационных (и дезинформационных) ресурсов, как телевидение», — считает заместитель директора Института психологии РАН Юревич А.В. [3].

Здесь уместно заметить преобладающую в последнее время тенденцию создания позитивного настроения, которая становится трендом во всех сферах жизнедеятельности и уже пришла в Россию. Заповедь топ-менеджеров сегодня: «Мотивировать работу позитивным настроением!» Начальники перестали кричать на работников; они терпеливы и внимательны. Кассирша в супермаркете «с большим удовольствием» вытирает случайно пролитое покупателем на бумажную ленту молоко. Ее коллега раздает в торговом зале рекламный материал и настойчиво просит делать критические замечания. Продавщица, загримированная и одетая под звезду модного сериала, встречает входящего в ее «бутик» покупателя такой обворожительной улыбкой, будто она ждала именно его и ждала всю жизнь. Позитивный настрой в XXI веке становится брендом всей жизни. Можно ожидать, что он будет активнее входить и в организацию современного детства.

На вопрос «Поощряете, хвалите ли Вы своего ребенка?» подавляющее большинство родителей (96%) ответили утвердительно. При этом доминирующей формой является вербальная поддержка («хвалю словами: молодец, умница и т.д.»). Поощрения в виде подарков использует каждый десятый. Примерно столько же стремятся организовать интересный культурный досуг для ребенка вне дома.

И здесь авторы исследования дают возможность сравнительного анализа путем сопоставительных оценок отношения к

поощрениям родителей и воспитателей. 59% опрошенных воспитателей считают, что «ребенок должен иметь возможность свободно выражать свои эмоции и мнения по любому поводу». Еще треть (33%) ориентированы на равноправие статусно-ролевых позиций ребенка и взрослого, считая, что «ребенок должен быть равноправным партнером в общении со взрослым». Небольшая часть опрошенных (7%) склонны к авторитарному стилю взаимодействия: «ребенок должен строго соблюдать нормы поведения и беспрекословно подчиняться требованиям взрослого». Сопоставление данных позволяет сделать вывод о том, что подавляющее число педагогов либеральнее родителей (59 и 17%), хотя авторитарных педагогов вдвое больше (7 и 3%).

Доминирующим стилем отношений при взаимодействии родителей с ребенком-дошкольником является стиль, предполагающий поддержание статусно-ролевой возрастной вертикали (51%). Авторитарной модели беспрекословного подчинения ребенка взрослому придерживаются лишь 3%. Стиль равноправных отношений стремится реализовать каждый шестой (17%). Авторы оставили этот заслуживающий внимания вывод без развернутого комментария. Между тем, он на протяжении веков оставался предметом горячих дискуссий. Спорили о том, с чего должно начинаться воспитание: с послушания, либо свободы. В том числе свободы уже с детского возраста.

К позитивным аспектам исследования следует отнести широкий спектр охваченных им проблем, что позволяет более комплексно оценить социологию современного детства. Авторы изучили материальные условия детства, что ранее опускалось по довольно понятным причинам. Выявлено, что у половины детей-дошкольников (49%) есть собственная комната. Треть родителей (30%) указывают на наличие у ребенка своего «уголка» в общей комнате, а каждый пятый (21%) фиксирует совместное проживание с ребенком в одной комнате. Половина детей живет, в лучшем случае, «в уголках». Не богато. Здесь нет оснований не только для громко заявленных демографических прорывов. Данные параметры указывают на скудные возможности укрепления здоровья, соблюдения гигиены, организации игр как основной деятельности малышей.

В то же время каждый второй из родителей (49%) предпочитает в свободное время играть со своим ребенком. Среди них большинство

ориентировано на ежедневное чтение книг своему ребенку. Отмечено доминирование в списке читаемых книг отечественных авторов, на долю зарубежных приходится лишь 19%. Но, проектируя выявленные тенденции на взрослую личность, авторы замечают на этапе окончания основной школы (7 – 9 класс) трансформацию ценностных ориентаций в направлении вестернизации.

«Литература может рассматриваться как основа формирования национально-культурной идентичности российских детей», - справедливо пишут далее авторы и, к сожалению, обрывают эту важную тему, полагая ее требующей отдельного исследования. А остановиться на ней стоит. Ситуация здесь тревожная, замеченная уже литературными критиками и косвенно подтверждаемая исследованиями.

В марте 2014 года в журнале *Foreign Policy* вышла статья под заголовком «Умерла ли русская литература?». Вопрос задан так поскольку последним, по оценке автора статьи, ставшим всемирно известным российским романом был «Доктор Живаго» Б. Пастернака, получившего Нобелевскую премию в 1958 году, а также «Архипелаг ГУЛаг» А. Солженицына опубликованный на Западе в 1973 году. При упоминании русской литературы обычно на ум приходят писатели прошлого: Толстой, Достоевский, Чехов, Гоголь, Пушкин, Набоков ...» [4].

Российская литература, разумеется, не умерла, но эпохальных трудов в ней поубавилось. Вот и Нобелевская премия по литературе в 2015 году ушла в Белоруссию к Светлане Алексиевич. По оценке российских критиков (М. Гессен) литературные произведения современных русских писателей нельзя назвать книгами «мирового уровня». Когда-то Г. Белинский, имея в виду Россию, не побоялся сказать о подобном явлении «у нас нет литературы, а есть лишь небольшое число писателей». Это его смелое (названное даже «хулиганским») утверждение сегодня воспринимается как свежее.

Отсутствие новых произведений для детского возраста легко прослеживается по приведенным в монографии результатам исследования. Самой популярной детской телепередачей, по мнению родителей, остается выходящая в эфир уже 50 лет «Спокойной ночи, малыши!». Среди любимых мультфильмов на протяжении всего дошкольного возраста лидирует «Ну, погоди!». На них воспитано не одно поколение людей. Заметим, и советских, и новых, демократических. Авторы, «с высокой долей

вероятности», предполагают что, поскольку «Ну, погоди!» был одним из наиболее популярных и любимых мультфильмов в их детстве, родители приписывают своему ребенку (механизм проекции) собственные мультпредпочтения.

Предположение обоснованное, но недостаточное. Уровень дошкольного образования возведен законом в статус государственного, а его научное и методическое обеспечение остается на уровне самодеятельности.

А ведь просмотр телепередач, как утверждают авторы монографии, занимает одно из ведущих мест в организации совместного досуга детей и родителей. Каждый четвертый опрошенный предпочитает проводить свободное время с ребенком за просмотром телевизора. По своей значимости в структуре семейного досуга с ребенком телевидение уступает только чтению ребенку книг и совместным играм. Возможно, из-за отсутствия увлекательных детских передач 40% старших дошкольников (5 – 7 лет) смотрят все подряд. И 65% родителей приходится присматривать за тем, чтобы их дети смотрели только те телепередачи, которые адресованы их возрасту.

В последние годы родительская озабоченность наполнением «сосуда» под названием «ребенок» возросла в связи с растущей доступностью интернета. Исследователи отмечают, что дети 3 – 4 лет, как правило, свободно ориентируются в компьютерном игровом пространстве, развивающих и обучающих программах, рассчитанных на данный возраст. Причем, интерес к компьютеру возрастает от ясельного к дошкольному возрасту (с 25 до 71%). Таким образом, делают вывод авторы, к моменту поступления в школу практически три четверти детей умеют пользоваться компьютером.

Вряд ли полученный результат можно назвать достаточным. Как бы неоднозначно не оценивалось влияние Интернета на формирующуюся личность, приходится признать его не игрушкой, а неотъемлемым атрибутом детства, овладеть которым обязан каждый.

Федеральная судебная палата ФРГ, например, приняла беспрецедентное решение, подтвердив, что для современного человека наличие возможности выхода в Интернет является «жизненной необходимостью». Гражданин, лишенный интернет-провайдером этой возможности, вправе требовать выплаты соответствующей компенсации [5].

Дискуссии о пользе и вреде интернета продолжаются на фоне его беспрецедентно

быстрого развития и внедрения во все виды жизнедеятельности. Заметим, проблема того, что развитие технологий ослабляет способность размышлять, появилась далеко не в наши дни. Например, изобретение печатного станка оказало на людей своего времени примерно такой же эффект, как и появление интернета на нас. Результатом развития печатных технологий стало повсеместное распространение книг, которые до этого были к услугам только горстки людей.

Во время распространения книг Шопенгауэр в своем эссе «О самостоятельном мышлении» написал следующее предупреждение. «Читать – значит думать чужою головой, вместо своей собственной. Но для самостоятельного мышления ничто не может быть вреднее, как слишком сильный приток посредством чтения чужих мыслей, потому что они, принадлежа порознь различным умам, иной системе, нося другую окраску, никогда сами не сольются в одно целое и не дадут единства мышления, знания воззрения и убеждения, а, скорее, образуют в голове легкое вавилонское столпотворение и лишают переполненный ими ум всякого ясного взгляда и таким образом почти его расстраивают». Мыслитель оказался неправ, книга стала источником мощного человеческого прогресса.

Очевидно, что интернет станет и уже стал новым импульсом познания и развития, хотя и может снизить мыслительные способности человека. И, как предсказывает Ясутоси Маки (Япония), вполне возможно, что через несколько лет у нас появится необходимость специально тренировать свое мышление также, как несколько десятилетий назад жители развитых стран столкнулись с необходимостью намеренно тренировать свое тело.

Рассматривая многочисленные факторы внешнего воздействия на современное детство, авторы монографии выходят на важную проблему мотива выборов родителями детского сада. Выявлено, что они практически не претерпели изменений за 10 лет. Как и прежде, среди ведущих мотивов названы территориальная близость детского сада (70%) и материально-техническая база (25%). Вместе с тем, обращает на себя внимание такой параметр, как работа детского сада по экспериментальной нестандартной программе обучения: 10 лет назад он отмечался родителями существенно чаще (23%), тогда как сейчас его выбрали лишь 8%. Само снижение популярности экспериментальных и нестандартных программ обучения косвенно

свидетельствует о недоверии родителей к различным инновациям и реформам в сфере образования.

Подавляющее большинство родителей (85%) отметили, что их «все устраивает» в детском саду, который посещает их ребенок, в том числе содержание занятий по подготовке ребенка к школе.

А вот что стало неожиданностью, так это установленный исследователями растущий в последнее время страх перед школой у дошколят. Сказать, что это новость, вряд ли можно. Но авторы монографии впервые заявили об этом вслух и громко, основываясь на репрезентативной выборке. По их мнению, подобные проявления вызваны психологическими причинами: ожиданием неудач в учебе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников. Характерно, что и сами родители боятся школы, непроизвольно транслируя свои переживания детям.

Авторы во многом правы. Двоечника порют дома ремнем. Родителей вызывают «на ковер», стыдят, ругают. А теперь еще и ЕГЭ – великий и ужасный, стал пугалом, которое вытесняет из детских представлений о злом бабу Ягу. Но из установленной исследователями тенденции пора делать не только психологические выводы.

Страх перед школой, это страх перед взрослой жизнью, куда человек должен вступать совсем с другим настроением. Проблема эта не из нашего века, она пришла к нам взамен Академий Сократа и Платона, когда свободная школа была заменена церковной.

«От шестого до тринадцатого века европейская школа находилась исключительно во власти монахов», – отмечал известный ученый, педагог прошлого столетия П. Блонский. Монашеская педагогика менее всего располагала к изучению ребенка. Наоборот, она вела борьбу с естественными потребностями интересами ребенка: «Ломай его волю, чтоб душа его могла жить». «Основой современной школы является монашеская культура, и монастырь — ключ к разгадке школьной проблемы... Современный урок ведется точно так же, как раньше велось обучение катехизису. Идет снабжение детей возможно большей суммой знаний, свирепствует вопросно-ответная форма обучения, – заключает Блонский [6, с.163,166,373]. Продолжим его мысль и спросим себя: «а сегодня?».

Монашеская педагогика с ее божьим страхом выросла в школу крепкими корнями,

формируя авторитарное мирозерцание и доверчиво-покорное восприятие урока как «поста» и учебника как «священной книги», которую монахов обязывали заучивать. Более того, теперь учебники, как и Библию, стали издавать «одной линейкой», лишая возможностей поиска альтернативы, а часто и истины. Авторы монографии «Социология дошкольного детства» еще раз это подтвердили.

«Школу страха» прошли многие поколения, что отмечали многие классики педагогики. «Рано или поздно наступает время, когда школьная тюрьма заключает ребенка в своих четырех стенах; я говорю тюрьма, потому что греческое слово «школа» уже давно утратило свое первоначальное значение досуга или праздника, – писал Франсиско Гуардия (1859 – 1909), известный испанский мыслитель, один из основоположников и практиков либертарной педагогики.

Выдающийся английский педагог XX в., создатель модели свободной школы Александр Нилл, принимая питомцев из других школ, замечал: «дети, поучившиеся прежде в других школах, заявляют, что они больше никогда в жизни не пойдут ни на один идиотский урок. Это продолжается порой несколько месяцев».

«Народ по-прежнему, большею частью, выносит из школы только отвращение к школе». А это уже пишет Лев Толстой в очерке «О народном образовании».

Признавая «школу страха» как зло, борются с ней пока только заклинаниями. Хотя есть и небольшие подвижки. Как известно, Минобрнауки РФ всерьез рассматривает возможность перевода в следующий класс учеников с несколькими хвостами, а не с одним, как сейчас. Девятиклассников, проваливших государственную итоговую аттестацию (ГИА или так называемый малый ЕГЭ), — не будут отчислять из школы, их оставят там на второй год и позволят ликвидировать задолженности в установленные сроки так, как это с незапамятных времен делается в вузах. Следующим логичным шагом может стать выдача аттестатов с «двойками». Выпустился же, в конце концов, Пушкин из своего лица с «единицей» по математике — и ничего страшного не случилось. Когда уйдет страх школы, вырастет ее привлекательность, прежде всего у запуганных ныне дошкольников и их родителей.

Интересны в этой связи проведенные авторами исследования мотивов выбора школы. Более половины (56%) указали на

важность ее территориального расположения. Треть (28%) отмечают материально-техническое обеспечение учебного заведения. Это довольно близко к мотивам выбора детского сада.

Родителям задавался и вопрос об их ориентации на образовательную программу. Каждый третий (33%) считает, что его ребенок должен обучаться в школе с обычной государственной программой. Каждый четвертый (26%) выбирает школу с программой углубленного изучения иностранных языков, а каждый шестой (16%) - с программой углубленного изучения математики, физики, информатики, и лишь немногие отмечают другие направления специализации.

Если при выборе детского сада наблюдается ориентация родителей на обеспечение комфортных условий содержания ребенка в ДОУ, то при определении его в школу большее внимание уделяется содержанию образовательной программы. Это, казалось бы, очевидное замечание авторов требует комментария. Оно показывает, что несмотря на придание законом дошкольному уровню образования государственного статуса, отношение к нему, во-многом, сохраняется как к санаторно-медицинскому учреждению. Запрос на содержание дошкольного образования у родителей еще не сформирован.

Он еще только начинает осмысливаться на уровне общих прогнозов и ожиданий. Хорошим рефреном такого поиска могут быть слова ведущего философа современного детства в России, академика А. Асмолова: «Хочу обратиться к тем, кто создает стратегии воспитания. Помните, что вы делаете сегодня свой личностный выбор – выбор между фельдфебелями и вольтерами, между обществом подданных и обществом граждан, между культурой полезности и культурой достоинства [7].

Реальную широту и многосторонность проведенного академиком Собкиным В.С. с коллегами исследования можно оценить, если принять к сведению, что каждый параметр изучался применительно к различным категориям респондентов: «Мальчик в полной семье», «Мальчик в неполной семье», «Девочка в полной семье» и т.п. В совокупности с глубокими авторскими комментариями и сравнительными оценками, это материал достаточный и актуальный для рассмотрения коллегией Минобрнауки РФ. И для серьезных выводов о ситуации в новом уровне образования – дошкольном.

Литература:

1. Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования / В.С. Собкин, К.Н. Скобельцина, А.И. Иванова, Е.С. Верясова. - Том XVII. - Выпуск XXIX. - М.: Институт социологии образования РАО, 2013. - 168 с.

2. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. - 4-е. изд. - Книгоиздательство «Голос труда». - Петербург-Москва, 1923. - С. 64-65.

3. Институт психологии РАН: россияне стали конфликтнее и злее [Электронный ресурс]. Российская Газета (10декабря 2013г.). – Режим

доступа: <http://news.mail.ru/society/16031624/?frommail=1>

4. Бёрекчи Г. Толстой, Достоевский, Чехов, Набоков. Куда вы исчезли? / Г. Берекчи. - "Haberturk", Турция. ИноСМИ, 2.10.15.

5. Без Интернета – не жизнь. - Е-Э № 5(777) от 4 Февраля 2013 года.

6. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 696 с.

7. Асмолов А. Граждане или подданные: государственная идеология воспитания / А. Асмолова. - Образовательная политика. - 2014. - № 4. - С. 4.

Сведения об авторе:

Смирнов Игорь Павлович (г. Москва, Россия), доктор философских наук, член-корреспондент РАО, e-mail: ips2@list.ru

Data about the author:

I. Smirnov (Moscow, Russia), doctor of philosophy, corresponding member of the RAO, e-mail: ips2@list.ru



ПЕДАГОГИКА БЕЗОПАСНОСТИ

УДК 37:316.37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Ф.Ш. Мухаметзянова, С.В. Хусаинова, А.Р. Камалеева¹

¹ Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания в сфере научных исследований

Аннотация. В статье описаны психолого-педагогические условия противодействия идеологии экстремизма среди учащейся молодежи. Определена роль института семьи в воспитании у субъекта неприятия идей экстремизма. Раскрыты особенности психолого-педагогического сопровождения учащихся в сфере профилактики проявлений экстремистского поведения. Показано, что организация профилактических мероприятий просветительско-пропагандистского характера будет способствовать распространению знаний, повышающих общую культуру учащейся молодежи, с целью противодействия распространения идеологии экстремизма и терроризма.

Ключевые слова: учащаяся молодежь, противодействие идеологии экстремизма, ценностные ориентации, профилактика, психолого-педагогическое сопровождение.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREVENTION MANIFESTATIONS OF EXTREMIST BEHAVIOR OF STUDENTS

F. Mukhametzyanova, S. Khusainova, A. Kamaleeva

Abstract. This article describes the psychological and pedagogical conditions to counter the ideology of extremism among young students. The role of the family institution as significant in bringing up the subject of rejection of extremist ideas. The features of psychological and pedagogical support of students in the field of anti-extremist orientation prevention. It is shown that the organization of educational and preventive measures propagandistic will promote awareness raising general culture of students in order to counter the spread of the ideology of extremism and terrorism.

Keywords: young students, countering extremist ideologies, values, prevention, psychological and educational support.

Современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров. В 90-е гг. прошлого столетия в России произошли как важные позитивные перемены, так и негативные явления, неизбежные в период крупных социально-политических изменений. Они оказали негативное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на взаимоотношения в социуме.

В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, размываются жизненные ориентиры молодежи, происходит девальвация ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок. В России указанный период был обусловлен быстрым демонтажем советской идеологии, поспешным копированием западных форм жизни.

Несмотря на установленные российским законодательством общественные ценности и приоритеты, у российских граждан не сложилась ясно выраженная система ценностных ориентиров, объединяющих россиян в единую историко-культурную и социальную общность. В российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, а также дало о себе знать отсутствие созидательных ориентиров смысла жизни.

Ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т.д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего и профессионального образования, где

развитие и воспитание обеспечено всем укладом образовательной деятельности [1;2].

Новая российская образовательная система должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Именно в ней должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося. Отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане России, является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства. Именно это подрастающее поколение впоследствии становится студентами системы среднего и высшего профессионального образования.

Ребёнок школьного возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию. В то же время недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью; особое значение имеют следующие друг за другом возрастные переходы от детства к подростковому возрасту, а затем к юности.

К сожалению, издержки социально-экономического реформирования в России (безработица, наркомания, криминализация, трансформация духовно-нравственных и семейных ценностей, обострение межэтнических конфликтов) создали благоприятную почву для распространения экстремизма в молодежной среде, как в наиболее уязвимой социальной группе в этом отношении [6]. Для учащихся общеобразовательных школ необходима направленность не только на поступление в ссуз или вуз, но и развитие личности и личностный рост.

В педагогике и в психологии нет полного знания, которое подтвердило бы эффективное направление воспитания ценностных отношений учащихся в постоянно изменяющихся условиях жизни и деятельности. Тема формирования механизмов зависящего поведения, особенно психологических, исследована мало. При психологическом подходе к вопросу о причинах становления зависимых форм поведения, внимание обращается, как правило, на совокупность черт, делающих личность уязвимой, неустойчивой.

Сотрудниками ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» было проведено изучение характеристик подверженности внешнему влиянию и ценностных ориентаций учащейся молодежи. В исследовании принимали участие 205 человек.

Для изучения конформности использовалась анкета «Подверженность внешнему влиянию» (ПВВ) С.В. Хусаиновой и анкета для изучения ценностных ориентаций учащихся, в основу которой лег метод М. Рокича (терминальные ценности, социально-демографическое описание), анкета была адаптирована для разных возрастов (15 - 17 лет и 18 - 23 года).

Перечень ценностей был представлен респондентам для ранжирования, при этом 1 ранг присваивался самой значимой ценности, 5 – самой не значимой.

В процессе анализа социально-демографического описания мы выявили, что наши респонденты образуют смешанные группы мужского и женского пола, возраст от 15 - до 23 лет. Основная группа респондентов без опыта работы и в совместном проживании с родителями.

На основании метода срезов при изучении терминальных ценностей определено, что для учеников школ (9 класс) наиболее значимые ценности это: семья (ранг 3,54), здоровье (ранг 4,08), деньги (ранг 5,31), любовь (ранг 5,89), работа (ранг 6,11); для учащихся ссузов (первый курс) значимыми ценностями являются – семья (ранг 4,54), деньги (ранг 5,56), здоровье (ранг 5,91), любовь (ранг 6,54), работа (ранг 6,89); учащимися вуза (первый курс) терминальные ценности определены в следующем порядке – здоровье (ранг 3,42), семья (ранг 4,55), любовь (ранг 5,32), работа (ранг 6,23), деньги (ранг 6,78).

В целом, в процессе анализа терминальных ценностей нами было выявлено, что качественный набор ценностей меняется не только с возрастом, но и при переходе в новую среду обучения. Результаты проведения анкеты «Подверженность внешнему влиянию» показывают, что студенты школ обладают более высокой агрессивностью, что говорит об особенностях этого возраста (подростки), более конформны, чем учащиеся ссузов и вузов ($F = 3,45$, при $p \leq 0,05$ (F - Фишера)).

Учащиеся ссуза показывают более высокую деятельность тревожность, экстравертированы, ригидны и с заниженной самооценкой, чем учащиеся школ и вузов ($F = 4,45$, при $p \leq 0,05$ (F - Фишера)).



Рисунок 1. - Результаты по шкалам анкеты «подверженность внешнему влиянию» (ПВВ)

Учащиеся вуза показывают высокую социальную идентичность; они нуждаются в прочном ощущении групповой идентификации, чтобы сохранять ощущение внутреннего благополучия.

На основании результатов анкеты ПВВ из общей группы учащихся - школ, ссузов и вузов, нами выявлены 3 группы: 1 – колеблющиеся (40%), 2 – агрессивные (5%) и 3 – стабильные (55%). У агрессивных учащихся выявлены высокие средние баллы по методике ПВВ – конформность (8), ригидность (7), деятельностная тревожность (8) и высокий ранг ценности «семья».

У стабильных учащихся все средние оценки распределяются в пределах нормы (3 - 5 баллов) и высокий ранг ценности – «здоровье», второй ранг ценности - «семья».

У группы колеблющихся учащихся, выявлены высокие средние баллы по методике ПВВ – конформность (6), деятельностная тревожность (6), низкая самооценка (7) и высокий ранг ценности – «семья».

Рассматривая семью как социальный институт, мы определяем, что семья и семейные ценности в структуре личности субъекта выступают фактором успешного/неуспешного социального самоопределения молодого человека. Ценности выступают символами интеграции людей в человеческое сообщество. В современных концепциях социологии под ценностью принято понимать любую рациональную цель сознания, стремление к которой наполняет эту цель смыслом. Следовательно, опять возникает определенное

противоречие в отношении молодежи к поддержанию семейных контактов с родителями. Семья учащегося должна по сути своей быть тем фундаментом, где закладываются основы самоопределения молодого человека. Родительская семья не только формирует определенные ценностные ориентации личности, но и создает определенные стартовые условия молодого человека.

Таким образом, на основании проведенного исследования выявленная нами группа колеблющихся, и ранее определенная нами, как группа молодых людей которая крайне подвержена влиянию экстремистской идеологии, зависит от того, каким образом поставлены взаимоотношения в семье и, особенно, каких политических и идеологических взглядов придерживается [3]. А так как значение семьи как первичной социальной группы предопределено не только особой ролью в социализации индивидов, но и особой фундаментальной ролью в аккумуляции, сохранении и передаче от поколения к поколению основы социальной структуры общества, той базовой структуры, которая в случае сохранения семьи переживает смену политических режимов, институтов.

Результаты проведенного исследования позволили выявить ряд психолого-педагогических условий, реализация которых будет способствовать профилактике проявления экстремистского поведения учащейся молодежи:

1 условие. Обеспечение взаимодействия семьи и образовательной организации как

социальных институтов в вопросах профилактики и противодействия идеологии экстремизма и терроризма. Данное условие предполагает:

- осуществление индивидуального подхода к родителям, к семье с целью формирования патриотического и антиэкстремистского сознания;

- повышение профессиональной квалификации, педагогической культуры педагогов с целью овладения методиками профилактики противодействия экстремистской идеологии;

- выработка единой идеологии и ее внедрение по вопросам сохранения исторических, национальных и государственных традиций Российской Федерации среди педагогов, психологов, родителей, учащихся;

- создание действенной общественной родительской организации, направленной на формирование у учащихся установки на позитивное восприятие этнического и конфессионального многообразия.

2 *условие. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в сфере профилактики проявлений экстремистского поведения.* Основные направления психологического сопровождения учащихся в рамках противодействия идеологии экстремизма и терроризма:

1) Психопрофилактическая работа (обеспечение решения проблем, связанных с обучением, воспитанием, психическим здоровьем детей), то есть:

- разработка конкретных рекомендаций для педагогических и психологических работников, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания патриотизма с учетом возрастных и индивидуальных особенностей [5];

- разработка и осуществление развивающих программ для учащихся с учетом задач каждого возрастного этапа;

- выявление психологических особенностей учащихся, которые в дальнейшем могут обусловить отклонения в личностном развитии;

- предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень.

2) *Диагностика* (выявление особенностей психического развития учащихся; наиболее важных особенностей деятельности; соответствие личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и требованиям общества), заключающаяся в разработке рекомендаций и программы психокоррекционной работы с учащимися,

направленной на воспитание неприятия учащимися идей экстремизма.

3) *Консультирование.*

Индивидуальное консультирование предполагает:

- оказание помощи и создание условий для развития личности; развитие способности выбирать и действовать по собственному усмотрению; обучаться новому поведению;

- работу по формированию установки, направленной на позитивное восприятие этнического и конфессионального многообразия.

Групповое консультирование включает в себя:

- информирование всех участников образовательного процесса по вопросам, связанным с особенностями для данной категории учащихся, с целью создания адаптивной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию в образовательном учреждении;

- проведение мероприятий, направленных на формирование патриотического, антиэкстремистского и антитеррористического сознания учащихся.

4) *Коррекционная работа (индивидуальная и групповая)* – организация работы, прежде всего, с учащимися группы «колеблющиеся», имеющих проблемы в поведении и личностном развитии (выявленные в процессе диагностики).

3 *условие. Разработка системы (комплекса) совместных (семья - ОО) профилактических мероприятий просветительно-пропагандистского характера, реализация которых будет способствовать:*

- целенаправленному распространению знаний, повышающих общую и политическую культуру учащейся молодежи, с целью противодействия распространению идеологии экстремизма и терроризма [4];

- формированию ценностно-ориентированных отношений;

- гуманизации отношений между представителями разных поколений;

- развитию процессов саморегуляции личности.

Совокупность выявленных нами психолого-педагогических условий позволит: обеспечить необходимое взаимодействие социальных институтов (семья и образовательная организация); активизировать работу с семьей, выполняющую роль посредника между индивидом и обществом, тем самым способствуя формированию психологически устойчивой личности учащихся, способной противостоять идеологии экстремизма и терроризма.

Литература:

1. Артюхова Ю.В. Ценности и воспитание / Ю.В. Артюхова // Педагогика. - 1999. - № 4. - С. 128.
2. Лексин В.Н. Государственная семейная политика и обычная русская семья / В.Н. Лексин // Общественные науки и современность, 2010.
3. Мухаметзянов И.Ш., Хусаинова С.В. Анализ психофизиологических характеристик подверженности влиянию (вербовке) учащейся молодежи / И.Ш. Мухаметзянов, С.В. Хусаинова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3(116). - С. 113-120.
4. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Проектирование деятельности образовательных организаций по профилактике вовлечения молодежи в экстремистские организации / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-3(113). - С. 48-52.
5. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Этнокультурное образование педагогов среднего профессионального учебного заведения: возможные подходы / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1(108). - С. 17-23.
6. Петрищев В.Е. Противодействие террористической идеологии - приоритетное направление профилактики терроризма / В.Е. Петрищев // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Москва, МГУ 13-14 октября 2010 г. Том I. - М.: Университетская книга, 2010. - С. 75-81.

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Фарида Шамилевна (г. Казань, Россия), член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: densy_07@mail.ru

Хусаинова Светлана Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: sv_husainova@mail.ru

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

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), Corresponding Member of RAO, doctor of pedagogical sciences, professor, director FGBNU "The Institute of pedagogy, psychology and social problems», e-mail: densy_07@mail.ru

S. Khusainova (Kazan, Russia), Ph.D., senior researcher FGBNU "The Institute of pedagogy, psychology and social problems», e-mail: sv_husainova@mail.ru

A. Kamaleeva (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, leading researcher FGBNU "The Institute of pedagogy, psychology and social problems», e-mail: Kamaleeva_Kazan@mail.ru



ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ТРАНСПОРТНОБЕЗОПАСНОЙ ЛИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Р.Ш. Ахмадиева, М.Г. Белугин

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования компетенции транспортнобезопасной личности у школьников. Раскрыто содержание понятия «транспортнобезопасная личность». Рассмотрены принципы формирования компетенции школьника как законопослушного члена общества и транспортнобезопасной личности. Предложен анализ освоения школьниками правил дорожного движения по выделенным критериям: знания школьников в области безопасности дорожного движения, умения школьников в области безопасности дорожного движения и личностные качества школьников как субъекта безопасности дорожного движения.

Ключевые слова: транспортнобезопасная личность, компетенция транспортнобезопасной личности, безопасность жизнедеятельности на дорогах, участник дорожного движения, информационно-событийная среда.

TRAINING PERSONAL TRAFFIC SAFETY COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN

R. Akhmadieva, M. Belugyn

Abstract. The article is devoted to the problem of how to increase personal traffic safety competence of schoolchildren. It is shown, who is the «personality, safe for transport». The principles of training the competence of the student as a law-abiding member of society and “personality, safe for transport” are reviewed. An analysis of the teaching of traffic rules to the Schoolchildren is proposed according to some selected criteria: knowledge in the field of road safety, the ability of students to behave themselves on the road and personal qualities of the student as the subject of road safety.

Keywords: “personality, safe for transport”, competence, safety on the roads, the member of the road traffic, informational environment.

Безопасность жизнедеятельности на дорогах – это защищенность от опасностей и угроз, способных нанести непоправимый вред жизненно важным интересам участников дорожного движения [1, с.7].

Проблема безопасности жизнедеятельности на дороге, отличающаяся сложностью и многоплановостью, приобрела особую остроту в связи с возрастающей диспропорцией между ростом автомобилизации и низкой дисциплиной участников дорожного движения.

Для современного гражданского общества актуальными стали социальные и духовно-нравственные аспекты обеспечения безопасности дорожного движения, потребность общества в воспитании личности, готовой вести безопасный образ жизни. Одним из направлений решения проблемы повышения безопасности дорожного движения является подготовка компетентного участника дорожного движения.

Особую категорию участников дорожного движения составляют дети и подростки как наиболее уязвимый слой, обладающий специфическими психологическими и физиологическими особенностями поведения на дорогах. Сложившееся положение с детским дорожно-транспортным травматизмом, по

оценке ГУ ГИБДД МВД России, свидетельствует о незнании детьми правил дорожного движения и неумении правильно ориентироваться в дорожной обстановке, что является следствием недостаточного внимания к проблемам предупреждения детского травматизма, в первую очередь, со стороны органов образования.

Ни одно подрастающее поколение не проходит мимо системы общего образования, поэтому именно школа обладает огромным организационным ресурсом по воспитанию законопослушного участника дорожного движения, формированию у школьников компетенции транспортнобезопасной личности.

Дадим кратко трактовку понятия *школьник как транспортнобезопасная личность*. Оно понимается нами как учащийся общеобразовательного учреждения, прошедший специальную подготовку в области безопасности на транспорте, хорошо знающий законы и правила безопасности движения, включая ПДД, и, безусловно, соблюдающий и выполняющий их, владеющий умениями и навыками организации и обеспечения безопасной жизнедеятельности относительно себя и окружающих его людей в транспортных процессах, обладающий такими

качествами, как самостоятельность, активность, внимательность, ответственность, а также ценностными установками, нормами общегражданского этикета и нравственными нормами поведения в условиях транспортной среды [7, с.20].

Следовательно, компетенцию транспортнобезопасной личности у школьников образовательных организаций можно трактовать как их способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в области безопасности дорожного движения. В состав компетенции транспортнобезопасной личности школьника входят три основных компонента: когнитивно-деятельностный, психологический, связанный с особенностями психофизиологического развития школьника, и рефлексивно-оценочный.

Очевидно, что компетенция транспортнобезопасной личности должна закладываться и формироваться в человеке системно и целенаправленно с детства. Организация подготовки школьников к безопасному участию в дорожном движении должна быть непрерывной и строиться на основе системного подхода к их обучению и воспитанию.

На практике могут быть использованы следующие принципы формирования компетенции школьника как законопослушного члена общества и транспортнобезопасной личности:

– *принцип целостности*, ориентированный на продуманное, спроектированное и целенаправленное влияние всех подсистем «педагог (специалист ГИБДД и безопасности на транспорте) - обучающийся», «обучающийся – обучающийся», «семья - ребенок»;

– *принцип преемственности, систематичности, последовательности и непрерывности*, предусматривающий последовательное и поэтапное усложнение содержания образования от поколения к поколению с привлечением и планированием взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса как в школе, так и за ее пределами (учащихся, родителей, учителей, сотрудников ГИБДД, специалистов в области безопасности и др.), с учетом логической последовательности и преемственности учебного материала и использования определенных методов, форм и средств формирования компетенции транспортнобезопасной личности во всех классах с привлечением активной помощи старшеклассников и их родителей;

– *принцип социальной ответственности* предполагает формирование не только гражданской и правовой ответственности в области транспортных отношений у школьников, но и формирование у них «транспортнобезопасного» правосознания, дисциплинированности, высокого уровня нравственных норм поведения и норм общегражданского этикета.

Совокупность данных принципов обеспечивает системную целостность содержания, форм, методов, условий процесса формирования компетенции транспортнобезопасной личности у школьников.

Оценка сформированности данной компетенции является весьма трудоемким этапом. Так как в состав компетенции входит когнитивно-деятельностный компонент, то в основу подхода к измерению уровня сформированности у школьников данной компетенции целесообразно заложить анализ освоения школьниками правил дорожного движения по следующим критериям:

- знания школьников в области безопасности дорожного движения;
- умения школьников в области безопасности дорожного движения;
- личностные качества школьников как субъекта безопасности движения.

Выделенные критерии формирования понятий безопасности дорожного движения школьников отражают абстрактный уровень его описания, а ответы, полученные в ходе эмпирического исследования, носят конкретный характер.

Переход от абстрактного уровня к конкретным наблюдениям осуществляется с помощью индикаторов (показателей), мы приняли: эмпирический показатель – это своего рода внешний, хорошо различимый признак или показатель измеряемого критерия.

Критерий знаний школьников в области безопасности дорожного движения отслеживается на основе диагностического теста по трем показателям: полноты усвоения содержания понятий; полноты усвоения объема понятий; прочности усвоенных понятий определяется по итогам проведенных контрольных работ [6].

Критерий умений школьников в области безопасности дорожного движения отслеживается также с помощью тестов на основе применения 10 ситуативных задач по показателям полноты, прочности и осознанности по следующим коэффициентам: полноты овладения умениями; прочности овладения умениями в области транспортных

отношений; осознанности своих действий школьником определялся при решении предложенных ситуативных задач [6].

Критерий личностных качеств школьников в области безопасности дорожного движения определяется через следующие четыре показателя: самостоятельность, активность, внимательность, ответственность. Данные показатели отслеживаются с помощью тестовой методики недописанных предложений. На каждое качество было подобрано пять предложений, по которым можно с помощью экспертов определить проявление выше обозначенных качеств по пятибалльной системе. Каждый объект должен иметь несколько уровней (состояний) развития. При выделении и описании уровней учитываются общие требования к их выделению:

- уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта по рассматриваемому предмету;

- переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта;

- каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта по рассматриваемому предмету.

Поскольку знание в области безопасности дорожного движения является личностной характеристикой школьника и проявляется в его деятельности и поведении, то при выделении уровней мы, в первую очередь, выделили уровни овладения деятельностью.

Была выбрана трехчленная шкала оценки. Исходя из этого, были определены и три уровня развития сформированности знаний, умений, личностных качеств школьников в области безопасности дорожного движения, и три уровня сформированности компетенции транспортнобезопасной личности школьника: высокий, средний и низкий.

Для определения достигнутой степени развития готовности школьника к безопасному участию в дорожном движении необходимо эмпирические индикаторы переводить в количественные эквиваленты с помощью числовых систем по заранее обусловленным баллам, т.е. разработать специальную шкалу оценки выделенного комплекса показателей сформированности понятий школьника о безопасности дорожного движения [4].

Развитию готовности школьника к безопасному участию в дорожном движении

способствует соответствующая информационно-событийная среда.

Информационно-событийная среда определяется как многомерное и полифункциональное окружение субъектов педагогического процесса, влияющее на формирование у школьников мировоззренческих основ современных проблем жизнедеятельности; ответственного, уважительного отношения к собственной безопасности и безопасности других людей; психологической устойчивости в условиях опасности или угрозы, возникающих на дороге, а также приобретение умений, навыков и опыта обеспечения безопасной жизнедеятельности на дорогах.

Информационная составляющая среды формирует предметную область знания по безопасности жизнедеятельности на дорогах. Событийная составляющая обуславливает организацию динамической сети взаимосвязанных событий, оказывающих регулирующее воздействие на понимание необходимости предотвращения на дороге опасностей и угроз, способных нанести непоправимый вред (ущерб) жизненно важным интересам человека; отношение к собственной безопасности и безопасности других людей; способность адекватно реагировать на различные опасные ситуации с учетом своих возможностей [2].

Необходимо отметить, что вопросам подготовки компетентных участников дорожного движения, не только школьников, уделяется должное внимание на российском и региональном уровнях.

Человек сталкивается с опасностью в транспортной среде на протяжении всей жизни, поэтому система подготовки компетентных участников дорожного движения должна быть непрерывной, включающей все возрастные группы населения. Идея непрерывной ступенчатой подготовки компетентного участника дорожного движения вошла в Концепцию обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан до 2020 года [1].

Одной из важнейших задач Концепции является подготовка законопослушного и компетентного участника дорожного движения, которая включает 7 последовательных ступеней обучения, охватывающих все социально-возрастные группы населения.

Первая ступень – подготовка участников дорожного движения дошкольного возраста

(до 7 лет) в дошкольных образовательных учреждениях. На этой ступени дети должны научиться уверенно ориентироваться в микрорайоне проживания и соблюдать правила безопасного поведения на дороге [3, с.34].

Вторая ступень – подготовка младших школьников (7 – 11 лет) к безопасному участию в дорожном движении осуществляется в школах, отрядах ЮИД, спортивных секциях и кружках: «Юный велосипедист», «Картинг», «Автогородок». Хорошо зарекомендовали себя и такие формы работы как проведение акций-конкурсов «Дорога без опасности», «Помоги первокласснику безопасно прийти в школу», «Безопасное колесо» [3, с.35].

Третья ступень – подготовка компетентных участников дорожного движения среднего школьного возраста (11 – 14 лет). На этой ступени дети продолжают изучать правила дорожного движения, отрабатывать навыки управления велосипедом, заниматься в отрядах ЮИД. На сегодняшний день в полнокомплектных общеобразовательных учреждениях республики созданы 1364 отряда ЮИД, объединяющие в своих рядах более 12 тысяч учащихся. Все более популярными становятся занятия в карт-клубах. Сегодня в городах и районах республики созданы и действуют 60 карт-клубов, в которых занимаются на постоянной основе в общей сложности более 2 000 детей и подростков. Действуют 3 специализированных картодрома, соответствующие требованиям безопасности при проведении соревнований [3, с.38].

Четвертая ступень – подготовка компетентных участников дорожного движения старшего школьного возраста (15 – 17 лет). Подготовка к безопасному участию в дорожном движении осуществляется в школах, профильных классах, системе начального, среднего профессионального образования, в детских юношеских автошколах [4, с.123]. В городах и районных центрах Республики Татарстан насчитывается 28 филиалов ДЮАШ, в которых имеется 143 специализированных автокласса и 53 учебных автомобиля. Ежегодно ДЮАШ выпускают более 2-х тысяч юношей и девушек, которые успешно сдают экзамены по ПДД и вождению автомобиля, а по достижении 18 лет получают водительские удостоверения. Команда ДЮАШ РТ с 2004 года стала активной участницей всероссийских соревнований, регулярно занимает призовые места [3, с.38].

Пятая ступень – подготовка компетентных участников дорожного движения из числа учащейся молодежи (18 – 25 лет), которая осуществляется в системе профессионального образования: начального, среднего и высшего. Работа по подготовке к безопасному участию в дорожном движении ведется также и в молодежных общественных организациях, автошколах, на конкурсах и мероприятиях («Автосессия», День памяти жертв ДТП, Республиканский молодежный форум) [5, с.16].

Шестая ступень – подготовка компетентных взрослых участников дорожного движения (25 – 60 лет), которая осуществляется в образовательной системе повышения квалификации специалистов (например, повышение квалификации педагогов дошкольного и начального образования, преподающих ПДД). С 1998 года Госавтоинспекция совместно с Научным центром безопасности жизнедеятельности и Министерством образования РТ проводит курсы повышения квалификации для педагогов, преподающих правила дорожного движения. Научным центром был разработан учебный план повышения квалификации педагогов начального и дошкольного образования по курсу лекций «Современные образовательные технологии обучения детей дошкольного и начального школьного возраста правилам безопасного поведения на дорогах», согласно которому 200 педагогов республики проходят курсы повышения квалификации ежегодно.

Седьмая ступень – подготовка компетентных участников дорожного движения среди лиц от 60 лет и старше. Профилактика дорожно-транспортного травматизма данной категории населения осуществляется по месту жительства, посредством проведения бесед, лекций, встреч, а также и через вовлечение в спортивные мероприятия. Так, 5 октября 2011 года на территории комплекса Управления ГИБДД МВД по РТ впервые состоялся конкурс водительского мастерства среди ветеранов Госавтоинспекции МВД по РТ, посвященный Дню пожилого человека, который впоследствии стал ежегодным [3, с.38].

В заключение необходимо отметить, что сегодня именно непрерывное образование является сферой плодотворной подготовки компетентного участника дорожного движения.

Литература:

1. Ахмадиева Р.Ш. Концепция обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан до 2020 г. / Р.Ш. Ахмадиева. - Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2010. - 28 с.
2. Ахмадиева Р.Ш. Подготовка компетентного участника дорожного движения в системе непрерывного образования (на примере Республики Татарстан) / Р.Ш. Ахмадиева; научный редактор Р.Н. Минниханов. - Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2011. - 288 с.
3. Ахмадиева Р.Ш. Формирование безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции будущего педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ахмадиева Роза Шайхайдаровна. - Казань: Учреждение РАО Институт педагогики и психологии профессионального образования, 2011. - 353 с.
4. Ахмадиева Р.Ш., Белугин М.Г., Воронина Е.Е., Забиров Д.Д. Обучение школьников правилам безопасного поведения на дороге / Р.Ш. Ахмадиева, М.Г. Белугин, Е.Е. Воронина, Д.Д. Забиров; под общей ред. Р.Н. Минниханова, Д.М. Мустафина. - Казань: ГБУ «НЦ БЖД», 2013. - 232 с.
5. Ахмадиева Р.Ш., Бикчантаева С.А., Воронина Е.Е., Минниханов Р.Н. Формы работы с молодежью по повышению безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан / Р.Ш. Ахмадиева, С.А. Бикчантаева, Е.Е. Воронина, Р.Н. Минниханов; под общей ред. Р.Н. Минниханова. - Казань: ГБУ «НЦ БЖД», 2013. - 141 с.
6. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова. - М.: Знание, 1987. - 80 с.
7. Якупов А.М. Формирование культуры безопасного поведения школьников на дороге / А.М. Якупов // Безопасная дорога. - 2015. - № 2. - С. 10-21.

Сведения об авторах:

Ахмадиева Роза Шайхайдаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, директор ГБУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности», ГБУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности», e-mail: guncbgd@mail.ru

Белугин Максим Германович (г. Москва, Россия), начальник отдела пропаганды безопасности дорожного движения и профилактики детского дорожно-транспортного травматизма ГУОБДД МВД России, полковник полиции, Государственная инспекция безопасности дорожного движения МВД России.

Data about the authors:

R. Akhmadieva (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director SBD «Research Center of Life Safety», SBD «Research Center of Life Safety», e-mail: guncbgd@mail.ru

M. Belugyn (Moscow, Russia), Head of Department of road safety advocacy and prevention of child road traffic injuries HDSRT MIA Russian Federation, police colonel, The traffic police of Ministry of Internal Affairs the Russian Federation.



ФОРМИРОВАНИЕ МОЛОДЁЖНЫХ СООБЩЕСТВ В СТРУКТУРЕ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ОБИТАНИЯ

Е.В. Муравьёва, Ю.В. Филина

Аннотация. Авторы рассматривают роль молодёжных общественных организаций в формировании безопасной среды обитания, а также механизмы этого участия. Добровольные молодёжные сообщества при правильном направлении их деятельности могут служить системообразующим фактором формирования безопасной среды обитания. В статье показано, что общественная организация, обладающая статусом юридического лица, является не единственной и даже не основной структурой, объединяющей молодежь.

Ключевые слова: безопасность, безопасная среда обитания, молодёжь, самоуправление, самореализация, неформальные молодёжные организации, социальная активность.

THE FORMATION OF YOUTH COMMUNITIES IN THE STRUCTURE SAFE HABITAT

E. Muraveva, Yu. Filina

Abstract. The authors examine the role of youth public organizations in the creation of a safe environment, as well as the mechanisms of this participation. Voluntary youth community in the right direction of their activity can serve as a backbone factor of formation of safe living environment. The article shows that the public organization with the status of a legal entity, is not the only or even the main structure, uniting the youth.

Keywords: safety; safe environment; young people; self-government, self-fulfillment, informal youth organizations, social activity.

Формирование молодёжной политики – один из сложнейших вопросов педагогики внутри которого на современном этапе чётко выделился вопрос о самоуправлении в молодёжной среде. Потеря старых ориентиров в обществе не привела к автоматическому появлению новых, однако, в соответствии с известным законом, что «природа не терпит пустоты», начали появляться такие формы реализации молодёжи, о которых в прежних условиях отсутствия демократии невозможно было и мечтать. С нашей точки зрения, сложившаяся ситуация породила проблемы, которые требуют достаточно конкретного решения, это:

– шаблонность действий и отсутствие качественного видения процессов, происходящих в молодёжной среде у государственных институтов, отвечающих за работу с молодёжью в области безопасности;

– недостаточная включённость молодёжи в мероприятия, повышающие культуру безопасности жизнедеятельности, проводимые в рамках реализации молодёжной политики.

Всё это приводит к тому, что на сегодняшний день молодёжная политика в области безопасности, реализуемая органами государственной власти, существует отдельно от приоритетов значительной части молодежи.

Однако вопросы безопасности на сегодняшний день являются весьма важным делом, так как на современном этапе научно-технического прогресса деятельность человека, направленная на повышение комфортности его

существования, одновременно стала потенциальным источником формирования многочисленных вредных и опасных факторов новой антропогенной среды обитания. В этой связи личная и общественная безопасность перестала быть уделом исключительно специалистов-профессионалов и становится насущной проблемой каждого человека [1].

По данным Министерства по делам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям в республике Татарстан за 2014 год произошло свыше 3000 пожаров, ощутимая доля которых пришлась на сельские населенные пункты, которые не были прикрыты пожарной охраной. Так как территория России, а частности Татарстана, довольно обширна, решить проблему защиты от огня только путем создания государственной противопожарной службы практически невозможно, т.к. она содержится за счет средств федерального бюджета или бюджета субъектов РФ. Бюджет ни одной из стран не может себе позволить создание профессиональной пожарной охраны в каждом населенном пункте.

Для решения этой проблемы существует оптимальное решение – создание добровольной пожарной охраны (ДПО). После анализа опыта зарубежных стран в сфере пожарной охраны, очевидно, что добровольничество достаточно развито и эффективно решает проблему пожаров. В США численность пожарных составляет более миллиона человек, из них около 75% добровольцы, во Франции – 250 тыс. человек, из

них добровольцев более 80%. Число добровольных пожарных в Чехии составляет 350 тыс. человек, а профессиональных насчитывается всего 10 тыс.

Расцвет Российского добровольного пожарного движения пришёлся на XIX-XX вв., но, к сожалению, с развалом СССР это движение пришло в упадок. На данный момент в Республике Татарстан 6 отрядов добровольной пожарной охраны, около 18000 человек вступили в ряды добровольных пожарных. Однако, к сожалению, у добровольных пожарных отсутствует как материальная, так и моральная мотивация. В нормативно-правовой базе четко не прописано, что может получить доброволец. Конечно, многие готовы работать только за идею и не гонятся за материальными вознаграждениями, но, надо признаться, что на данный момент статус добровольца особо не ценится. А вот в зарубежных странах быть добровольцем очень престижно, существуют знаки отличия, награды и т.д. Так и в нашей России, а в частности в Татарстане, необходимо поднять престиж добровольных пожарных, готовых рисковать своей жизнью совершенно безвозмездно, не ожидая никаких поощрений. Такие люди достойны, как минимум, уважения.

Летние пожары 2010 – 2014 годов раскрыли, с одной стороны, неготовность государственных институтов к массовой организации граждан по обеспечению безопасного существования, а, с другой стороны, – раскрылся потенциал молодежи к рефлексивным действиям в этой области [2]. СМИ ежедневно демонстрировали нам, как молодые люди, по мере своих способностей, оказывали помощь и при тушении лесных пожаров, и по оказанию первой помощи пострадавшим; участвовали в раздаче и пропаганде средств индивидуальной защиты. Таким образом, возникает вопрос, почему же мы практически не видим примеров организованной молодежи в поле безопасности жизнедеятельности? Однако, этот процесс находится в общем русле современных тенденций организации молодежи. Для решения вышеперечисленных проблем авторами предлагается решить следующие задачи:

1. Детальное исследование молодежных сообществ (последние подобные исследования проводились в середине 90-х, а с тех пор картина очень сильно изменилась).

2. Выделение среди молодежных сообществ на основе, полученной в результате проведенных исследований аналитики и работы экспертов потенциальных операторов самоуправления (наиболее успешных и ориентированных на

формирование культуры безопасности жизнедеятельности).

3. Создание экспертного клуба по вопросам молодежного самоуправления в формировании безопасной среды обитания с привлечением как специалистов в данной области, так и исследователей молодежной проблематики, журналистов, работающих как по молодежной тематике, так и по темам безопасности жизнедеятельности и других фигурантов, заинтересованных в продвижении данной темы.

4. Формирование новых механизмов государственной поддержки молодежных сообществ, пропагандирующих безопасный образ жизни.

Анализ, имеющихся фактов показал, что для молодежных сообществ наиболее актуальными являются следующие вопросы: самореализация и возможность заниматься своими увлечениями; возможность развития своих сообществ; выход на более серьезные и массовые проекты; наличие ресурсов для существования; положительный социальный имидж сообществ, позитивные публикации в прессе об увлечениях; возможность и доступность конструктивного диалога с представителями государства. Оптимальной представляется ситуация, при которой государство поручает молодежным сообществам через их деятельность решать задачи, сформулированные выше, а молодежные сообщества получают реальную поддержку и возможность развития. То есть молодежные сообщества продолжают заниматься своей деятельностью, но при этом учитывают интересы государства [3]. Всё это напрямую относится к работе молодежи в сфере безопасности и защиты от чрезвычайных ситуаций.

В настоящее время основной организационной единицей работы с молодежной самодеятельностью для государственных структур является общественная организация. Этот практичный и административно удобный подход позволяет держать в зоне внимания, наиболее социализированные и самоорганизованные группы молодежи, способные создать и поддерживать собственное юридическое лицо, работать с финансированием, обеспечивать свои проекты ресурсами без поддержки государства. Однако, общественная организация обладающая статусом юридического лица, является не единственной и даже не основной структурой, объединяющей молодежь. Из-за того, что для подавляющего большинства молодежных сообществ создание и содержание юридического лица слишком затратно и сложно, эта комфортная для органов по работе с молодежью форма малоэффективна для самой

молодежи. При этом необходимо отметить, что при данном способе из государственной сферы работы с молодежью совершенно выпадают формы самоорганизации, принятые, собственно, в молодежной среде. Однако, молодежь испытывает потребность быть полезной, также не исчезает и увлечение героической романтикой. И, в этом контексте, с нашей точки зрения, можно эффективно работать над созданием молодежных объединений в области формирования безопасной среды обитания (обучение действиям на пожарах, оказанию первой помощи при ДТП и т.д.) [4].

Известно, что большинство молодежных объединений носят характер временных клубов по интересам, между которыми происходит активная ротация подростков и молодежи. Кроме того, многие молодежные клубы и «тусовки» вообще не ориентированы на продуктивную постоянную деятельность, они могут делать единовременные проекты (при этом, зачастую, весьма успешные) или быть коммуникативной площадкой, где молодежь общается в определенном спектре тем и не ставит себе целью что-то предпринимать, тем более на регулярной основе. Это вовсе не является недостатком подобных молодежных объединений – именно в этой среде формируются лидерские и управленческие компетенции, складываются команды для дальнейших «взрослых» проектов, формируются интересы молодых людей,

возникают новые идеи. Поэтому такие временные клубы по интересам к безопасности можно создавать с учётом складывающейся ситуации. Например: летние лесные пожары – стимул для пропаганды действий по оказанию помощи при пожарах; купальный сезон – время по оказанию помощи на воде и т.д. Со временем молодой человек, возможно, и покинет данное сообщество, но, тем не менее, он останется проводником безопасного поведения на долгие годы.

С нашей точки зрения, для увеличения эффективности работы с молодежным сообществом и выведения молодежной политики на новый уровень, необходимо коренным образом изменить подход к работе с молодежными объединениями. Критерием эффективности подобного подхода должно являться не только и не столько наличие финансируемых проектов и формальных организаций, а общественное мнение, формируемое данным сообществом о себе в молодежной среде и в других социальных группах населения. Общественные объединения продуцируют не движение финансов и не организационные структуры они создают общественное мнение по поводу собственных идей и их воплощения. С учётом того, что безопасность человека – одна из наиболее актуальных проблем в современном мире, то и решение этой проблемы во многом будет зависеть от активности молодежи в этой области.

Литература:

1. Муравьёва Е.В. Экологическая подготовка студентов технических вузов: монография / Е.В. Муравьёва. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 244 с.
2. Муравьёва Е.В. Преемственность российской высшей технической школы – важная компонента устойчивого развития России / Е.В. Муравьёва, В.Л. Романовский // Научные труды и материалы 8-й Международной научно-практической конференции «Техносферная безопасность, надежность. Качество, энерго- и ресурсосбережение». – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского гос. строит. ун-та, 2006. – С. 100–106.
3. Романовский В.Л. Прикладная техносферная рискология. Экологические аспекты: монография / В.Л.

Романовский, Е.В. Муравьёва. – Казань: РИЦ «Школа», 2007. – 342 с.

4. Шапорева И.Л. Разработка и сложности применения методики «диверсионного» анализа в образовательной деятельности / И.Л. Шапорева // Известия Самарского научного центра РАН. Спецвыпуск: «Безопасность. Технологии. Управление», 2007.

5. Прокофьева Е.Н. Характеристика безопасности и риска: аспекты понимания // Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1(108). - С. 71-76.

Сведения об авторах:

Муравьёва Елена Викторовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой промышленной и экологической безопасности КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, e-mail: elena-kzn@mail.ru

Филина Юлия Владимировна (г. Казань, Россия), инструктор социально-ориентированной деятельности Татарстанского республиканского отделения Всероссийского добровольного пожарного общества Республики Татарстан.

Data about the authors:

E. Muraveva (Kazan, Russia), doctor of pedagogical Sciences, Professor; head of the Department of industrial and ecological safety of Kazan state technical University A.N. Tupolev, e-mail: elena-kzn@mail.ru

Yu. Filina (Kazan, Russia), the instructor of socially-oriented activities of the Tatarstan Republican branch of all-Russia voluntary fire society of the Republic of Tatarstan.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 373.2 (075.8)

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

И.А. Лыкова

Аннотация. Автор раскрывает сущность и специфику взаимоотношений детей и взрослых в современном образовательном пространстве; описывает две формы — содействие и сотворчество; предлагает модель развития взаимоотношений педагога с детьми, основанную на дидактических принципах; делает вывод о важности изменения взгляда на культуру как цель, содержание и смысл образования.

Ключевые слова: амплификация, апперцепция, взаимоотношения педагога с детьми, медиатор взаимодействия, образовательное пространство, принцип культуросообразности, проблематизация, содействие, сотворчество.

MODEL OF TEACHER AND CHILDREN RELATIONSHIPS' DEVELOPMENT IN MODERN EDUCATIONAL SPACE

I. Lykova

Abstract. The author reveals the specifics of the relationship of children and adults in cultural matched educational space; It offers a model of educational relationships and describes the system of confectionst, providing escalating facilitation into co-creation as a dialectically related forms of interaction between the teacher and children; it concludes the importance of changing view of culture as an objective, a content and a meaning of education.

Keywords: amplification, apperception, teacher relationships with children, the mediator of interaction, educational space, the principle of cultural matched, problematization, promoting, co-creation.

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского развитие ребенка направляет не «сила вещей», а «связь людей», поскольку «через других мы становимся самими собой» [1, с.144]. По мысли Д.И. Фельдштейна, в современном образовании выявлен совершенно иной образ детства, обладающий чертами развитой гармонической и самобытной целостности». В данном контексте детство понимается как «...обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя (как это ни парадоксально звучит) направления их деятельности с ним, развивает свой общественно значимый мир [7]. Эти концептуальные идеи позволили автору статьи разработать модель развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательном пространстве детского сада и начальной школы. Модель представлена в форме таблицы с последующими комментариями и тезаурусом, см. табл. 1.

Взаимоотношения - субъективно переживаемые связи и отношения, существующие между людьми в социальных группах. Это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий, определяемых содержанием совместной

деятельности людей и их общения. Взаимоотношения складываются в рамках взаимодействия людей, а затем оказывают влияние на эффективность совместной деятельности, характер протекания и интенсивность процесса общения (А.Г. Рузская и др.). Взаимоотношения предполагают взаимность, наличие ответных отношений со стороны всех участников взаимодействия, характеризуются избирательностью и обычно окрашены яркими эмоциями и чувствами (радость, симпатия, взаимное притяжение). При этом феномен избирательности обусловлен потребностями, интересами, увлечениями человека. На взаимоотношения оказывают влияние характер, темперамент, возраст, национальная принадлежность, профессиональный статус и другие критерии [6, с.3-5].

В образовании складывается сложная система межличностных взаимоотношений: «ребенок — педагог»; «педагог — дети (группа, класс)»; «ребенок — другой ребенок»; «ребенок — другие дети-ровесники (группа, класс)»; «ребенок — дети другого возраста (разновозрастная группа, дворовое сообщество)»; «ребенок — родители»; «педагог — родители».

Таблица 1. - Модель развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательном пространстве

№ п/п	Система критериев	Формы взаимоотношений (взаимодействий)		
		Содействие	Вектор перехода одной формы в другую на основе дидактического принципа	Сотворчество
1	Цель взаимодействия	Открытие ребенком общечеловеческой культуры (освоение и присвоение культурного опыта)	Амплификация культурного опыта; апперцепция на основе <i>принципа культуросообразности</i>	Открытие самого себя через открытие другого человека. Культуротворчество (опыт трансляции и развития культуры)
2	Мотив взаимодействия	<i>Ребенок:</i> «Хочу и могу узнать, испытать, научиться...». <i>Взрослый:</i> «Хочу и призван помочь ребенку узнать, испытать, научиться...»	Образовательная стратегия: от зоны ближайшего развития к горизонтам развития на основе <i>принципа непрерывности образования и развития человека на протяжении всей его жизни</i>	<i>Ребенок и взрослый:</i> «Хотим вместе узнать и создать что-то новое — интересное, необычное, полезное, красивое»
3	Содержание совместной деятельности	Внешние свойства и функции объектов, способы их выявления и апробации в известных условиях	Развитие мышления от наглядно-образного к элементарному логическому, к началам теоретического на основе <i>принципов минимакса, концентризма, содержательной насыщенности</i>	Внутренние (скрытые) свойства, закономерности, причинно-следственные связи и отношения; способы их выявления, осмысления, творческого применения в новых условиях
4	Психические процессы	Восприятие, память, наглядно-образное мышление, репродуктивное воображение	Развитие креативности и произвольности на основе <i>принципа антропоцентризма</i>	Творческое воображение, латеральное мышление, речь
5	Способы взаимодействия	Взрослый создает ситуации развития и выступает инициатором, образцом, помощником, проводником в мир культуры	Проектирование предметного содержания совместной деятельности на основе <i>принципов активности и творчества</i>	Дети и взрослые выступают равноправными партнерами в общей, увлекательной для обеих сторон деятельности
6	Эмоциональная сфера	<i>Ребенок:</i> «Радость от общения с близким взрослым, удивление, интерес к открытию нового, удовольствие от своих достижений». <i>Взрослый:</i> «Радость от общения с ребенком, желание помочь ему сделать открытие, удовлетворение от достижения педагогического результата»	Формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, эмпатии на основе <i>принципа психологической комфортности</i>	Со-радость, со-удивление, со-переживание, со-удовольствие от совместных открытий, достижений, общих результатов, продукта совместной деятельности
7	Психологический механизм развития личности	Социализация, идентификация, «Я — такой(ая) же, как другие»	Гармонизация картины мира на основе <i>принципов инципирования субъектности, целостности</i>	Индивидуализация, обособление, «Я — не такой(ая), как другие», «Я-концепция творца»
8	Культурный медиатор	Действие	Амплификация развития ребенка на основе <i>принципа многоуровневой интеграции</i>	Смысл

№ п/п	Система критериев	Формы взаимоотношений (взаимодействий)		
		Содействие	Вектор перехода одной формы в другую на основе дидактического принципа	Сотворчество
9	Способы проблематизации предметного содержания деятельности	Перенос сделанного «открытия» в новые смысловые контексты	Обобщение, выведение «открытия» на уровень слова, знака, символа на основе <i>принципа семиотической неоднородности</i>	Открытие новых смыслов
10	Результат взаимодействия (взаимоотношения)	Культурный смысл, актуализация культурного опыта ребенка	Стратегия личностного роста: от реализации к самореализации, от воспитания к самовоспитанию, от развития к саморазвитию на основе <i>принципа индивидуальной траектории развития</i>	Личностный смысл, самоактуализация каждого участника образовательных отношений

Содействие — это форма взаимоотношений, согласованное взаимодействие двух и более людей с окружающим миром (хотя бы с одним предметом), объединение индивидуальных энергий, компетенций, способностей, опыта для решения конкретной задачи, с определенной целью. Содействие связано с проявлением субъектами своей воли в процессе совместной деятельности, направленной на достижение общего результата. В структуре содействия можно выделить следующие компоненты: 1) совместный замысел, обсуждение и принятие решения о совместной цели; 2) реализация общей цели через действие или систему действий; 3) проверка качества совместного действия, взаимоконтроль и коррекция результата в случае необходимости. В момент принятия решения о цели совместных действий важно согласовать образ ситуации и образ действия. Содействие двух и более людей, как и действие отдельного человека, по своим целевым установкам может быть перцептивным, утилитарно-приспособительным, мнемическим, коммуникативным, интеллектуальным (умственным), физическим, художественно-продуктивным, исполнительным, управляющим и др. Содействие обычно связано с применением материалов, средств и орудий как освоенных ранее, так и специально выработанных для преодоления конкретной ситуации. Содействие, как и действие, связано с противодействием, поскольку известно, что в материальном мире ничто не может действовать на то, что не подвергается изменению.

Смысл любого действия и содействия — изменение наличной ситуации, снятие зависимости от конкретных обстоятельств. Но самые важные изменения происходят не в предметном мире, а в субъектах содействия.

Каждый из них приобретает индивидуальный опыт управления собой, своим телом, окружающим пространством, в том числе материалами, предметами, инструментами. В содействии этот индивидуальный опыт становится иным, так как обретает форму соуправления: вместе у нас все получится, сообща получается по-другому — лучше, быстрее, интереснее, красивее. Партнеры приобретают опыт взаимодействия на основе развивающихся чувств — доверия, уважения, интереса друг к другу, симпатии, любви. Субъекты содействия осваивают и изобретают способы совместного решения различных задач — коммуникативных, бытовых, познавательных, художественных и др.

Содействие в образовательном пространстве - форма детско-взрослых взаимоотношений, содержанием которых является открытие окружающего мира через познание различных объектов (материалов, предметов, явлений), «открытие» их внешних свойств и освоение действий (функций), обусловленных данными свойствами.

Суть взаимодействия в образовательном процессе — совместные «открытия» окружающего мира и самих себя. Педагог создает условия и выступает проводником ребенка в мир природы и человеческой культуры. Но на этом его миссия не завершается. Педагог также «открывает» мир, но уже не своими глазами, а глазами ребенка. И это уже другой мир, наполненный иными красками, звуками, ощущениями... Поэтому для педагога, как и для многодетной мамы, возможность «открытия» мира (именно открытия, а не познания) расширяется безмерно. Кроме того, педагог «открывает» ребенка как новую личность. А это уже сродни творчеству: увидеть личность во всех

ее гранях в самом начале развития и бережно поддержать, создать условия для проявления и полноценного разворачивания всех природных «сил», способностей, дарований.

Сотворчество — универсальная форма совместной деятельности людей, целью которой выступает создание новой реальности, в которой выражается отношение к окружающему миру, преломленное через отношение к себе и друг другу. Сотворчество рассматривается сегодня как высшая форма деятельности людей, целью которой является совместное создание продукта в любом виде деятельности (художественно-эстетической, социально-коммуникативной, познавательной, исследовательской и др.) и в разных формах презентации этого продукта (коллаж, панно, инсталляция, театральная постановка, мультфильм, рукотворная книга, художественная выставка, портфолио и др.). В сотворчестве самореализация каждого человека как уникальной личности осуществляется в общем продукте.

Цель взаимодействия. Цели взаимодействия детей и взрослых в образовательном пространстве обуславливают форму взаимоотношений. Если целью выступает открытие детьми общечеловеческой культуры (на уровне ее освоения и присвоения), то реальной формой общения будет *содействие*. Если же образовательная цель предполагает выход на уровень культуросотворчества (опыт трансляции и развития культуры), что невозможно без опыта «открытия» (познания) самого себя через «открытие» (познание) другого человека, то оптимальной формой общения может быть только *сотворчество*. Вектором перерастания одной формы в другую выступает *амплификация (расширение) культурного опыта*.

Амплификация (от *лат. amplification* - обогащение, расширение) понимается в современной науке как: 1) увеличение, расширение, обогащение, распространение, усиление действия параметров в сложной многофакторной системе или 2) всемерное использование потенциала возможностей развития психики на каждой возрастной стадии. В образовательном пространстве *вектор амплификации культурного опыта поддерживается принципом культуросообразности*, который позволяет увидеть многоуровневую связь образования и общечеловеческой культуры.

Принцип культуросообразности рассматривается в двух аспектах. Первый аспект, внутренний, сопряжен с пониманием изначальной укорененности образования в истории культуры, с рассмотрением его

содержания как логической квинтэссенции исторического развития человеческого духа (Г. Гегель (G. Hegel)). Второй аспект, внешний, связан с учетом общественных условий жизнедеятельности ребенка - своеобразия той макро- и микросоциальной среды, в которой он развивается, взаимодействуя с другими людьми. Принцип культуросообразности означает, что содержание образования должно быть спроектировано по модели развития общечеловеческой культуры [4]. В настоящее время принцип культуросообразности получает новую интерпретацию: исследуется не только национальная, но и общечеловеческая культура, а педагогика выходит на более высокий уровень и становится метапедагогикой - теорией, позволяющей говорить о создании устойчивых, культуросообразных норм [5].

Мотив взаимодействия. Мотивы взаимодействий детей и взрослых в образовательном пространстве, как правило, обусловлены целями, сопряжены с ними в одно целое. Вектором перехода содействия в сотворчество выступает образовательная стратегия *«От зоны ближайшего развития к горизонтам развития на основе принципа непрерывности образования и развития человека на протяжении всей его жизни»*. При этом кардинальным образом меняются внутренние установки личности и, прежде всего, мотивы деятельности, взаимодействия, взаимоотношений. Пока активность детей побуждается мотивом «Хочу и могу «открывать», узнавать, испытывать, исследовать, осваивать», профессиональные мотивы педагога направляются на поддержку данной установки: «Хочу и призван помочь ребенку научиться «открывать», узнавать, испытывать, исследовать, осваивать». Адекватной формой взаимодействия при этом выступает *содействие*. Но задача педагога более сложная - вести детей дальше, поддерживая актуальное развитие, создавая «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) и устремляясь вместе с детьми к «горизонтам развития» (Н.Н. Подьяков). И постепенно ведущей формой взаимоотношений начинает выступать *сотворчество*, для которого характерно наличие интегрированного *со-мотива* «Хотим вместе «открыть», узнать и создать что-то новое - интересное, необычное, полезное, красивое».

Содержание совместной деятельности. Важнейшей задачей (и компетенцией) педагога в современном образовании является проектирование содержания развивающего образования. При этом важно учитывать, что до тех пор, пока ребенка раннего и младшего

дошкольного возраста интересуют внешние свойства и функции объектов, способы их выявления и апробации в известных условиях, формой взаимоотношений педагога с детьми выступает *содействие* со всеми вытекающими отсюда дидактическими и методическими аспектами - адекватными формами организации детской деятельности, методами и приемами, психолого-педагогическими условиями. Но как только ребенка начинают интересовать внутренние (скрытые) свойства, закономерности, причинно-следственные связи и отношения, способы их выявления, осмысления, творческого применения в новых условиях, взаимоотношения переходят в другую форму — *сотворчество*.

Способы взаимодействия. Способ взаимодействия можно интерпретировать как действие или систему действий, применяемых людьми в процессе совместной деятельности, в том числе образовательной. Взаимоотношения педагога с детьми усложняются по мере развития образовательной деятельности, при этом способы взаимодействия дифференцируются, становятся все более разнообразными, гибкими, тонкими. Важно заметить, что в современной педагогической парадигме каждый участник образовательных отношений является субъектом, занимающим определенную позицию. В такой форме взаимоотношений как *содействие* педагог создает для детей ситуации развития и выступает инициатором, образцом, помощником, проводником в мир общечеловеческой

культуры... В *сотворчестве* педагог и дети выступают равноправными партнерами в общей, увлекательной для каждого участника образовательных отношений деятельности.

Основные выводы. Развитие взаимоотношений педагога с детьми в современном образовательном пространстве — сложный диалектический процесс, который можно исследовать по следующим критериям: цель, мотив, содержание, формы, способы, медиаторы (смыслы) взаимодействия.

Переход содействия в сотворчество обеспечивается стратегиями личностного роста и развития каждого участника образовательных отношений (детей, педагогов, родителей) по следующему вектору: от реализации к самореализации, от воспитания к самовоспитанию, от развития к саморазвитию на основе *принципа индивидуальной траектории развития личности*. Результатом содействия педагога с детьми выступает *культурный смысл, актуализация культурного опыта каждого ребенка как уникальной личности*. Результатом сотворчества является *личностный смысл, самоактуализация каждого участника образовательных отношений (детей, их родителей и педагогов)*. При этом важно расширить взгляд педагогов на культуру как цель, содержание и смысл образования. Разработка данной модели продолжается на технологическом уровне.

Литература:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики; под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - С. 5–328.
2. Дьюи Д. От ребенка — к миру, от мира — к ребенку / Д. Дьюи // Вступ. ст. и сост. Г.Б. Корнетов. - М.: ИД «Карапуз», 2009.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т.; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986.
4. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева, И.Л.

Кириллов. - М.: Макс-Пресс, 2005.

5. Лыкова И.А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников: дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Лыкова. - М., 2009.
6. Лыкова И.А. От содействия к сотворчеству: вектор развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательном пространстве детского сада / И.А. Лыкова // Детский сад: теория и практика. - 2015. - № 12. - С. 3–37.
7. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. - 1998. - № 1. - С. 3–20.

Сведения об авторе:

Лыкова Ирина Александровна (г. Москва, Россия) доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических основ развивающего дошкольного образования Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, e-mail: cvetmir@mail.ru

Data about the author:

I. Lykova (Moscow, Russia) doctor of Education, principal researcher at the Laboratory of psychological and pedagogical foundations of the developing pre-school education at the Institute for Childhood, Family and Education research of the Russian Academy of Education, e-mail: cvetmir@mail.ru

КРИЗИС – ПРОЕКТ – ИННОВАЦИЯ**В.В. Сибирев¹**¹Статья подготовлена при поддержке РФФИ, грант № 16-06-00150

Аннотация. В статье изучается соотношение понятий «кризис», «проект» и «инновация» в рамках педагогических систем произвольной природы. Используются системный, процессный, синергетический подходы. Ключом к изучению темы является возникновение новой цели педагогической системы или изменение цели. Теоретические положения иллюстрируются примерами проектной деятельности учащихся, инноваций и инновационных проектов в образовании и др.

Ключевые слова: кризис, проект, инновация, педагогическая система, процесс.

CRISIS – PROJECT – INNOVATION**V. Sibirev**

Abstract. We study the relationship between the concepts of “crisis”, “project” and “innovation” for the pedagogical systems of arbitrary nature. We use a system, process, synergistic approaches. The key to the study of the theme is the emergence of a new purpose pedagogical system or change of purpose. The theoretical propositions are illustrated by examples the project activities of pupils, innovations and innovative projects in education.

Keywords: crisis, project, innovation, pedagogical system, process.

Кризис, проект, инновация... Эти слова вошли в нашу жизнь. Они звучат по радио, с экранов телевизоров. Бытовой опыт подсказывает нам: «Кризис – это плохо, проект – хорошо, инновация или новшество – непонятно, чем обернется». Попытаемся определить, в каком соотношении находятся эти понятия. Есть ли между ними родство или причинно-следственная связь?

1. Кризис в социальных системах изучался в философских трудах Р. Арона, О. Конта, М. Вебера, Р. Дариендорфа, Г. Зиммеля, А.А. Зиновьева, Л. Козера, К. Маркса, Т. Парсонса, К. Поппера, Б. Рассела, У.У. Ростоу, П. Сорокина, С. Хантингтона и др. В работах О. Шпенглера, А. Тойнби, Х. Ортеги-и-Гассета и др. сформировалось представление о кризисном развитии общества.

Диалектика, движущие силы кризисных процессов описаны в трудах Э. Армонда, Ж. Бодрийяра, В.В. Ильина, Л.Г. Ионина, П. Логадек, А. Менегетти, Ф. Ригтза, Д. Роуфен, Ч. Пероу и др. Прогностические исследования кризисных ситуаций в рамках синергетического подхода производились в работах Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова и др.

В работах о социальном планировании и прогнозировании В.М. Розина, Ж.Т. Тощенко, Д.Б. Дондурья рассмотрена возможность управления кризисами. Закономерности кризисного управления исследовались Н. Хартом, Р. Чалси и др.

В статье мы сужаем рассуждения от социальных до педагогических систем. Они отличаются целенаправленностью. Будем

считать, что каждая система базируется на некоей системообразующей цели; ее элементы – процессы по возникновению, формированию и работе на достижение этой цели.

В педагогике, в теории управления кризис определяется:

– «как точка (момент времени), в который меняется направление развития системы» [5, с.6];

– как состояние, «порождаемое вставшей перед человеком проблемой, от которой он не может уйти в короткое время и привычным способом» [10, с.29];

– кризис как «фрактал – переходное состояние-процесс», сочетающий в себе характеристики дискретности (состояние) и континуальности (процесс) [4];

– как «ограниченный во времени, нестабильный, динамичный процесс с постоянным изменением значений его основных параметров» [2, с.83].

Первый подход характерен для внешнего наблюдателя кризиса, которому не видны преобразования, совершающиеся в кризис, виден лишь их результат – смена системой траектории движения. Другие подходы – внутри кризиса. Второй подход – статичный «фотоснимок процесса». Процессный подход позволяет изучать динамику кризиса.

Единство и противоположность кризисов и стабильного бытия постулирует синергетика, для которой «кризис» – одно из основных понятий. Методология применения синергетического подхода в педагогике разрабатывалась в работах В.И. Аршинова, М.В.

Богуславского, В.Г. Буданова, В.Г. Виненко, А.А. Ворожбитовой, Е.А. Дьяковой, Л.Я. Зориной, С.П. Капицы, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, Г.Г. Малинецкого, В.В. Маткина, А.П. Назаретяна, Л.И. Новиковой, Б.Н. Пойзнера, В.И. Редюхина, Н.М. Таланчука, С.Ю. Трофимовой, Д.И. Трубецкова, Ю.В. Шаронина, С.С. Шевелевой, Г. Шеффер и др.

На основании синергетического подхода определим кризис в педагогических системах – как неустойчивый, нелинейный, вызванный внутренними и внешними противоречиями процесс поиска, выбора новой системообразующей цели, формирования соответствующей целевой программы и механизмов гомеостаза системы [9, с.25].

Кризис сменяется периодом стабильного бытия – гомеостаза, в котором система следует выбранной цели; ее основной рабочий процесс направлен на выполнение и поддержание целевых установок. Цели в период гомеостаза могут эволюционировать, подвергаясь постепенной корректировке, подстраиваясь под реальность. Поведение системы в период гомеостаза детерминировано. Оно может быть неустойчиво, в этом случае цели и результат будут значительно различаться [9].

Результатом кризиса может стать: возникновение новой системообразующей цели и новой системы, базирующейся на этой цели, вместо, параллельно или как подсистема старой системы; распад, гибель старой системы, трагуемые здесь как прекращение некоего процесса, изжившего себя; при нехватке или отсутствии ресурсов, энергии, информации – возвращение в стадию гомеостаза старой целевой программы без разрешения противоречий, возможно с потерей или приобретением устойчивости рабочего процесса.

К.А. Гореликов отмечает, что системные функции кризисов – в «ликвидации элементов<...>системы, исчерпавшей свой потенциал развития, освобождении пространства для<...>элементов новой системы, будущего цикла, испытании на живучесть и сохранении тех элементов системы, которые переходят в будущее» [5, с.7]. Подчеркнем, что главная системная функция кризисов – возникновение новых целей и закладка механизмов гомеостаза для последующего периода стабильного бытия и следования этим целям.

2. В книге Т.В. Александрова и др. «Управление инновационными проектами» проект определен, как «ограниченное по времени *целенаправленное изменение* отдельной системы с *изначально четко определенными целями*, достижение которых определяет

завершение проекта, с установленными требованиями к срокам, результатам, риску, рамкам расходования средств и ресурсов и к организационной структуре» [1, с.8]. В основе этого определения – целеполагание системы, что созвучно приведенному выше определению кризиса. Проектная деятельность подразумевает постановку цели проекта, поиск и выбор способов ее достижения, планирование, организационную деятельность, работу по достижению цели.

Рассматривают научные, учебные, личностные и другие проекты. В них налицо – новая системообразующая цель. Первоначальный этап возникновения новой системы «проект», процесс формирования целевой программы проекта – это кризис. То есть, всякий проект в начальной стадии формирования, по определению, – кризис.

Как и всякому кризису, проекту присущи гнет внутренних и внешних противоречий, неустойчивость системы, множество точек бифуркации, где осуществляются выборы дальнейшей траектории, следовательно, непредсказуемость общего результата изнутри кризиса. Внешний наблюдатель может сказать, что у системы – несколько возможных путей, но внутреннему наблюдателю они чаще всего не видны. Руководитель проекта берет на себя, в качестве одной из ролей, роль внешнего наблюдателя.

В кризис «мал горизонт предсказуемости» [3, с.33] – участник кризиса не видит следующих шагов, своих дальнейших действий и их последствий. Процесс «кризис» – энерго- и ресурсо затратен. Без поступления энергии и ресурсов он безрезультатно затухает. В силу неустойчивости системы, малое (даже информационное) воздействие может вывести систему на какую-либо иную траекторию. Отсюда риски проектной деятельности.

Учебный проект, научный проект, управленческий проект по внедрению инновации в организации обычно имеют руководителя, который заранее знает цель проекта, в общих чертах – методы и ожидаемый результат. Внешняя цель в процессе становления проекта (в кризис) становится целью проектной команды, уточняется и конкретизируется.

Роль руководителя двояка. С одной стороны, он берет на себя роль внешнего наблюдателя, ему видны возможные траектории, на которые система может выйти в процессе становления целевой программы. Он сопряжен с внешней средой, с верхними иерархическими уровнями по отношению к системе «проект», поэтому может влиять на управляющие параметры

верхних иерархических уровней, участвовать в «параметрическом» [3, с.206] управлении.

С другой стороны, руководитель находится «внутри проекта», осуществляет ситуационное управление, исполняя роль устойчивого «проводника», который в отличие от кризисной системы, находится в стадии гомеостаза. В его силах уменьшить зоны неустойчивости в кризис, четко формулируя вопросы – на которые ищутся ответы, организуя работу по поиску оптимальных решений, создавая и предлагая информационную базу, облегчающую поиск, организуя ресурсную базу. Протекание кризиса облегчит проведенная заранее работа по превращению части участков кризиса (например, отвечающих за мотивацию) в устойчивые, выбор которых сделан заранее до кризиса [8;9].

В современной школе активно используется метод проектов. Он предполагает самостоятельную деятельность учащихся по решению «значимой в исследовательском творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения, использования исследовательских методов, структурирования содержательной части проекта», предполагаемые результаты задачи должны иметь «практическую, теоретическую, познавательную значимость» [6, с.59].

Проектная деятельность, как педагогическая технология, зародилась в США в 20 годы прошлого столетия на основе трудов философов Дьюи, Лая, Торндайка. В России в тот же период она разрабатывалась в трудах П.П. Блонского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина, Н.К. Крупской, М.В. Крупениной, Е.Г. Кагарова, но в 30 годы была отвергнута.

Интерес к ней вновь возник в 80 годы. Проектной деятельности учащихся посвящены работы отечественных педагогов И.Н. Бухтиярова, Т.А. Новикова, Е.С. Полата, Н.В. Горбунова, Л.В. Кочкина, В. Васильева, Н. Пахомова, Т.Ю. Тамбовкина, Е.Н. Борисова, И.В. Гречкина, Л.Г. Садакова и др.

Для ученика в учебной проектной деятельности проблемной постановкой вопроса искусственно создается ситуация кризиса. Поиск путей решения проблемы, привлечение необходимой информации, создание информационной базы, обработка и анализ информации для выбора «проектной траектории», поиск оптимальных выборов на каждом шагу проекта, умение привлечь ресурсы, навыки самоорганизации, выбор мотивации, выбор критериев качества результатов, сознательная постановка целей проекта... Всему

этому нужно и можно учиться, в том числе, в искусственно созданных, учебных ситуациях. Компетенции проектной деятельности помогут в дальнейшем.

Проектная деятельность учащихся в практической реализации, кроме положительных сторон, о которых пишут исследователи, имеет издержки. К минусам учебных проектов отнесем то, что кризис (начальный этап любого проекта) – это процесс, мучительный, болезненный для участников, неустойчивый, требующий времени и ресурсов, по словам многих исследователей, он непредсказуем с точки зрения результатов.

При неумении ученика работать с информацией, при несформированной мотивации, отсутствии навыков самоорганизации, при недостаточности информации, энергии, ресурсов проект затухает и заканчивается – «ничем», даря ученику опыт неудач, закрепляемый от проекта к проекту. Если внешние и внутренние противоречия не дают ученику выйти из невыполнимого проекта, то кризис становится хроническим, а это путь к неврозам [8].

Зачастую, при организации проектной деятельности педагоги не учитывают возраст. Проекты в детском саду – это либо использование модного термина при выполнении цепочки несложных практических заданий (что проектом не является), либо не отвечающее возрасту занятие. Иногда педагог не учитывает отсутствие соответствующих компетенций учащихся, время и ресурсы, требующиеся для проекта, не берет на себя роль руководителя с пошаговым курированием проекта. В результате, под гнетом школы, проект становится проектом родителей (лучший вариант, если с участием ребенка), либо ведет к привычке невыполнения заданий (в силу их неисполнимости).

Итак, всякий проект проходит стадию становления (кризис) и стабильного бытия (гомеостаз). Следовательно, всякий проект – сначала кризис. Во множестве «кризисы» – отличительный признак подмножества «проекты» в максимальной осознанности поиска решения предложенной задачи, зачастую - во внешней постановке цели, которая в процессе кризиса присваивается, уточняется, конкретизируется с учетом внешних и внутренних условий.

При организации проектной деятельности учащихся необходимо учитывать, что стадия формирования целевой программы проекта – всегда кризис, требующий от руководителя проекта роли кризисного менеджера, знания законов протекания кризиса, учета соответствующих рисков.

3. По определению, данному А.И. Пригожиным, инновация – это «*процесс, переход некоторой системы из одного состояния в другое, <...> целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы. Последние могут быть <...> материальными или социальными, но каждый из них сам по себе представляет лишь новшество, т.е. предмет нововведения*» [7, с.28].

Педагогической инноватикой занимались В.Ф. Взятыхшев, А.А. Греков, Ю.В. Громько, В.В. Давыдов, И.И. Кондратко, А.В. Лоренсов, М.И. Лукьянова, А.Н. Малинин, А.Я. Наин, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, Л.И. Романкова, О.Г. Хомерики, Т.И. Шамова, В.Е. Шукшунов, Н.Р. Юсуфбекова и др.

Педагогическим сообществом ведется спор, что считать инновацией в педагогических системах, а что – нет. «Разделительным барьером» становится степень новизны (для данной системы, для человечества), глобальность или локальность нововведения,

ресурсозатратность процесса создания новообразования и др.

Мы будем называть инновациями в педагогических системах – процессы, в результате которых возникают стабильные новообразования (социальные, психические, материальные и др.). Мы учитываем новизну лишь для данной педагогической системы.

В этом смысле, возникновение новой цели и системы, на этой цели базирующейся, отмирание старой цели и другие результаты кризисов, за исключением возвращения на старую траекторию гомеостаза, – инновации. Проект в начальной стадии – это кризис с осознанным поиском целевой программы, возникновение которой – инновация, см. рис. 1.

Инновации и кризисы могут быть осознанные или неосознанные. Осознанность – понятие нечеткое, степень осознанности процесса может быть разной. Заштрихованную зону на рис. 1 можно делить на части в зависимости от степени осознанности процесса формирования новой целевой программы.

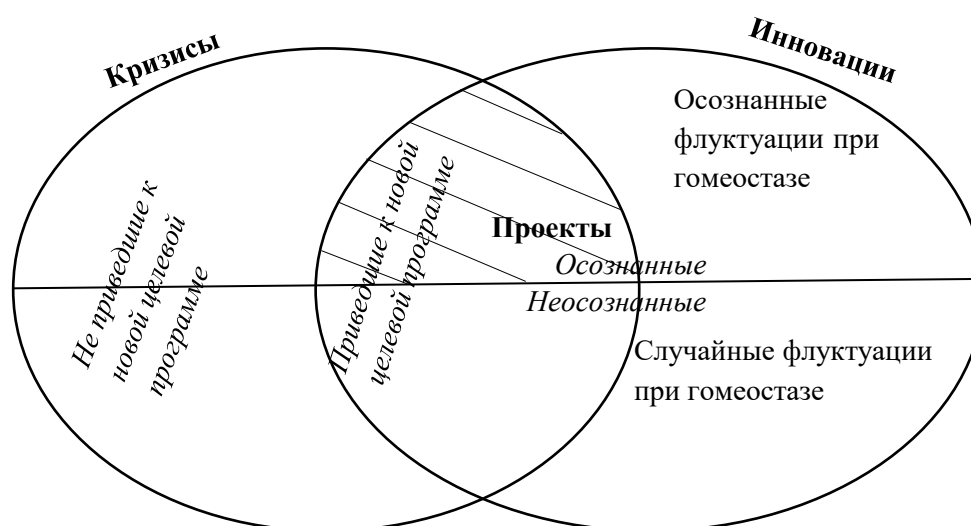


Рисунок 1. - Кризисы, проекты, инновации

Возможны ли инновации без кризиса? В-первых, инновации могут возникнуть в системе в период гомеостаза – стабильного следования системой целевой программе, как осознанные или случайные отклонения (флуктуации) от целевой программы. Если при этом они закрепляются, запоминаются системой, то их смело можно называть инновацией.

Примеры осознанных флуктуаций при гомеостазе: художник, работающий в рамках академической школы (в рамках программы гомеостаза), допускает осознанные отклонения (флуктуации) от канонов. Сначала они считаются особенностью стиля художника, но иногда закрепляются и тоже становятся канонами. Аналогично – для дидактических

находок учителя. Налицо – инновация, то есть запоминание системой отклонений.

Инновацию в результате неосознанных случайных флуктуаций иллюстрирует пословица: «Посеешь привычку – пожнешь характер». Повторяемое неосознанное отклонение от стереотипного поведения (например, при несоблюдении ребенком гигиены или режима правильного питания) закрепляется и фиксируется в целевой программе.

Во-вторых, инновации могут возникать во внешних системах (верхнего, нижнего иерархического уровня, в смежных системах того же уровня), там проходя стадию кризиса. Для нашей системы – это изменение среды ее

существования, ведущее к возникновению противоречий. Система вынуждена реагировать на эти изменения эволюционно или революционно (через кризис), меняя целевую программу. Эволюционные изменения цели (тоже инновации) произойдут, если система в стадии гомеостаза, следуя прежней цели, будет пересматривать целевую программу, подвергая корректировке, подстраивая ее под изменившуюся реальность.

Такие преобразования возможны: если изменения среды и цель системы не противоречат друг другу, идут в одном русле, отличаясь лишь в нюансах; если уровень напряженности возникших противоречий не привел параметры системы к критическим значениям (в точку бифуркации); если внутри системы хорошо работает обратная связь между рабочим процессом операционного уровня стадии гомеостаза и стратегическим, тактическим, операционным уровнями целеполагания системы; если они гибко реагируют на изменения и готовы к корректировке.

Эволюционные изменения могут произойти, если инновации происходят в системах нижних иерархических уровней, накапливаются там, и, как данность (без кризиса), принимаются нашей системой. Например, для системы «обучение математике» решение отдельной задачи – это система нижнего иерархического уровня. Изменения, происходящие в таких системах, заключаются в выработке математических знаний, умений, навыков, в выборе мотивации, навыков самоорганизации при решении задач. Такие новшества накапливаются и эволюционно, бескризисно становятся нормой в системе верхнего иерархического уровня «обучение математике».

Другой пример – инновация «информатизация образования». Подрастающее поколение приносит в школу новые информационно-коммуникационные навыки, которые, приходя из систем нижних иерархических уровней, изменяют образовательную среду, диктуют изменение требований к образовательному процессу. Накопление изменений нижних иерархических уровней часто принимается системой бескризисно.

Если есть возможность не реагировать на изменения-инновации в других системах, скорее всего, наша система сделает это. Исключение – системы, цель которых – реакция на инновации. Причина – в том, что система выбирает путь наименьших затрат ресурсов, энергии, а внедрение инновации – ресурсо- и энерго-

затратный процесс.

Механизмы гомеостаза направлены на сохранение самой системы и ее стабильности. Если уровень противоречий и управляющие параметры достигнут критического уровня, то система, войдя в кризис, будет вынуждена реагировать на изменения. Реакцией может быть проект по внедрению, принятию, присвоению инновации. Возможен проект по «обороне» от инновации, когда смежная система, внедряя инновацию, активно оттягивает из данной системы ресурсы, либо когда инновация верхних иерархических систем грозит разрушением данной системы.

Народный учитель России, историк Ю.И. Латышев обратился с призывом к педагогической общественности о том, что не надо «раскачивать лодку» образования инновациями, дайте образованию стабилизироваться. На встрече с Президентом Ю.И. Латышев задал вопрос: «Нельзя ли объявить «тишину», хотя бы лет на пять в реформировании образования? Количество происходящих изменений невозможно усвоить, тем более овладеть новыми навыками... Каждый год появляется что-то новое в обучении, что заставляет вновь искать пути решения и средства реализации...» [11].

Всякая ли инновация полезна? Усилит ли интеллектуальный потенциал страны объединение физики, химии, биологии в один предмет? Уменьшило ли ЕГЭ нагрузку на учащихся, посещающих теперь курсы и репетиторов по всем сдаваемым предметам? Улучшило ли ЕГЭ по русскому языку грамотность учащихся, научило ли писать сочинения? Введение сочинения в качестве дополнительного испытания отвечает на этот вопрос.

В телевизионной дискуссии «Культурная революция» от 4 апреля 2015 г. [12] обсуждался вопрос: «Есть ли цель у современной российской школы?» Дискутирующие пришли к выводу, что цели нет. Затянувшиеся реформы образования, переросшие в хронический кризис, так и не ответили на первые вопросы любого проекта: «Какие противоречия преодолеваем? Какую цель перед образованием ставим?»

Выведут ли инновации образование из кризиса? Искусственные инновации, являясь сами по себе кризисом, расширяют зоны неустойчивости, увеличивают неопределенность дальнейших траекторий развития, создают в обществе «малый горизонт предсказуемости» в отношении образования. Если кризис вынужденный, то нужно приложить все усилия, чтобы переформатировать его в проект, при этом

особого внимания требует уменьшение зон неустойчивости.

Выводы. Инновации и кризисы – это пересекающиеся множества. На пересечении – кризисы, приведшие к новой целевой программе, которая и является инновацией. Кризисы с осознанным и успешным поиском новой целевой программы назовем проектами. Обратное, любой проект, в стадии формирования целевой программы, является кризисом.

Кризисы в образовании, в образовательной организации, личностные кризисы желательно переформатировать в проекты по осознанному поиску и формированию новых целей, разрешающих возникшие противоречия.

Инновации могут возникать также в стадии гомеостаза как эволюционное изменение целей и как осознанные или неосознанные отклонения от них.

Инновации – необходимый ответ образования на реалии стремительно изменяющегося мира. Они – условие выживания. Но проекты по внедрению

инноваций имеют стадию кризиса, что опасно потерей устойчивости, непредсказуемостью результатов, в крайнем случае – разрушением системы, подвергаемой инновационным изменениям.

Удачные инновации требуют апробации и изучения на малых группах. Внедрение «проекта-инновации» в образовательной организации требует кризисного менеджмента, предварительной работы по мотивации коллектива, по созданию ресурсной, кадровой, информационной базы инновации, что уменьшит зоны неустойчивости внедряемого проекта.

Инновации имеет смысл возвращать в процессе стабильного развития образования, в период гомеостаза, на нижних иерархических уровнях системы образования, создавая там условия для творческого поиска педагогов и учащихся, изучая и поддерживая педагогический опыт, новые педагогические технологии, методы и методики.

Литература:

1. Александрова Т.В. Управление инновационными проектами: учебное пособие / Т.В. Александрова и др.; под общ. ред. проф. И.Л. Тукцеля. – СПб: СПбГТУ, 1999. – Ч. 1. – 100 с.
2. Асаул А.Н. Теория и практика принятия решений по выходу организаций из кризиса / А.Н. Асаул и др. – СПб: АНО «ИПЭВ», 2007. – 224 с.
3. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 230 с.
4. Войцехович В.Э. Кризис как фрактал / В.Э. Войцехович // Социальная синергетика: теоретические и практические аспекты. – Йошкар-Ола. - 2004. - С. 73-89.
5. Гореликов К.А. Антикризисное управление предприятиями и финансово-кредитными организациями: учебное пособие / К.А. Гореликов. – М.: Гардарики, 2008. – 221 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие; под ред. Е.С. Полат. – М: Издательский Центр

«Академия», 2001. – 66 с.

7. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: (социал. проблемы инноватики) / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 270 с.

8. Сибирев В.В. Управление процессом «поиск решения задачи» / В.В. Сибирев // Вестник ОГУ. – 2014. – № 11. – С. 200-206.

9. Сибирев В.В., Сибирева А.Р. Структурная организация кризиса в педагогических системах / В.В. Сибирев, А.Р. Сибирева // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 2. - Т. 2. - С. 21-27.

10. Словарь по педагогической антропологии. - М.: Каф. педагогики МУ МВД России. - 2006. - 77 с.

11. «Юрий Латышев попросил у Путина «пятилетку тишины» в школьном образовании» // Аргументы и Факты. - № 43 от 22/10/2014.

12. «У нашего образования нет цели» [Электронный ресурс] / Общероссийский государственный телеканал «Культура». - Режим доступа: http://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20862/episode_id/1183069/video_id/1156394

Сведения об авторе:

Сибирев Валерий Вадимович (г. Ульяновск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики естественнонаучного образования и информационных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, e-mail: bbccbb@rambler.ru

Data about the author:

V. Sibirev (Ulyanovsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, head of the Department of Teaching Methods of Natural Science Education and Information Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, e-mail: bbccbb@rambler.ru

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ

В.И. Тарлавский¹

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Воронежской области в рамках научного проекта № 15-16-36001

Аннотация. Важнейшим интегративным свойством профориентационного потенциала региона является его нацеленность на будущее; и стоит задача разработки стратегии его развития. В статье, в контексте системного и программно-целевого подходов, предложена авторская формулировка «стратегии развития профориентационного потенциала региона» как трехкомпонентной системы: цель, план и модель. Исходя из структуры региональной профориентации и профориентационного потенциала региона разработано «дерево целей» стратегии развития профориентационного потенциала региона.

Ключевые слова: «дерево целей», регион, стратегия, стратегия развития профориентационного потенциала региона, цель.

THE DEVELOPMENT STRATEGY OF THE REGION'S POTENTIAL PROFESSIONAL ORIENTATION: THE DEFINITION AND GOAL SETTING

V. Tarlavsky

Abstract. The most important feature of professional orientation integrative potential of the region is its focus on the future and our goal is to develop its strategy of development. In an article in the context of the system and program-oriented approach, the author proposed the wording "the development strategy of the region's potential professional orientation" as a three-component system: the purpose, plan and model. Based on the structure of the regional career guidance and professional orientation potential of the region developed "tree of objectives" Strategy of development of the region's potential professional orientation.

Keywords: "tree of objectives", the region, the strategy, the strategy of development of the region's potential professional orientation, goal.

Каждое научное исследование должно заострять внимание на проблемы будущего, но не для того, чтобы наблюдать возможные варианты его развития, а прежде всего для того, чтобы это будущее можно было планировать, управлять им через настоящее.

«Потенциал» в представлении ученых, еще со времен Аристотеля и Ф. Аквинского, предполагает перспективу развития того или иного процесса или явления - возможное состояние, предполагающее способность вещи быть не тем, что она есть, осуществлять движение и процесс. Сегодня для нас интегральный термин «потенциал» относительно функционирования и развития системы - это трехкомпонентная система, включающая в себя ресурсы, возможности и целенаправленное воздействие (управление). Именно компонент «возможности» направляет «потенциал» в будущее, отвечает за перспективы его развития.

Напомним, что профориентационный потенциал региона - это способность совокупности ресурсов, заложенных в самом регионе и необходимых для функционирования региональной системы профориентации, при целенаправленном воздействии (управлении)

актуализировать возможности развития региональной профориентации. Важнейшим интегративным свойством профориентационного потенциала региона, как и любой системы, является его нацеленность на будущее [5].

«Немыслимо предугадать события во всех деталях, - пишет И.В. Бестужев-Лада, - но зато мыслимо определить перспективы развития того или иного явления с тем, чтобы внести соответствующие поправки в наши сегодняшние планы, программы, решения... Смысл прогноза в том и состоит, чтобы непрерывным «прощупыванием» различных вариантов будущего систематически повышать уровень планирования, программирования, проектирования, управления» [цит. по 1, с.216].

Рассматривая прогнозирование в качестве процесса познания, мы принимаем позицию Б.С. Гершунского [2], внесшего огромный вклад в разработку теоретико-методологического направления в области образовательно-педагогической прогностики, который считал образовательно-педагогическое прогнозирование лишь этапом (но этапом необходимым и обязательным), предвещающим разработку стратегий развития образования

(сложная комплексная задача прогностического характера).

Термин «стратегия» используется в педагогике сравнительно недавно, но в военной сфере и экономике является одним из ключевых, при этом не имея однозначной трактовки. Этимология данного термина восходит к древнегреческому «strategos» (от «stratos» - войско и «ago» - веду), которое дословно можно перевести как «веду войско». Термин «стратегия» в экономике стал основанием для создания новой научной теории - стратегический менеджмент, где в работах по стратегическому планированию И. Ансофф, Г. Минцберг, А. Чандлер определили его содержание.

В.В. Мельников и И.С. Штапова пришли к выводу, что все многообразие определений термина «стратегия» можно разделить на три группы: стратегия как система (И.Н. Герчикова и др.); стратегия как модель (Дж. Барни, Л.П. Владимирова, А.Т. Зуб и др.); стратегия как план (Г. Минцберг, М. Мескон, А.А. Томпсон, Р.А. Фатхутдинов, А. Гершун и др.), выделяя при этом ключевые характеристики данного термина: системность, пространственно-временная характеристика, ресурсообеспеченность, воздействие внутренних и внешних факторов. По мнению В.В. Мельникова и И.С. Штаповой, стратегия - это сформулированный образ желаемого состояния системы в длительной перспективе, пути и средств его достижения с учетом складывающихся условий функционирования данной системы [6].

Определение термина «стратегия» в научно-педагогической литературе (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, С.В. Кульневич, П.Г. Постников, О.А. Шушерина) осуществляется с различных позиций.

Что для нашего исследования есть «стратегия»? Специфика нашего исследования предполагает доминанту «развитие» и, следовательно, разработку именно стратегии развития, а анализ справочной, экономической и педагогической научной литературы и обобщение имеющихся работ по данному направлению позволяет нам в контексте системного подхода, который для нас является методологической платформой, рассматривать стратегию развития как трехкомпонентную систему:

1. *Цель*, установление которой определяет направление развития.

2. *План* распределения ресурсов, взаимодействие которых необходимо для достижения поставленной цели.

3. *Модель*, которая определяет содержание стратегии развития, отражает процесс взаимодействия ресурсов для достижения цели и реализации направлений развития.

В целях конкретизации положений системного подхода к определению термина «стратегия» мы используем программно-целевой подход, который выступает в качестве одного из наиболее эффективных подходов к исследованию больших систем, к процессам и объектам различной природы и содержания; как средство практического осуществления и углубления системного подходов (В.Г. Афанасьев, А.Г. Аганбегян, Б.С. Гершунский, И.И. Калина, И.А. Липский, А.Г. Лобко, Б.А. Райзберг, И.К. Шалаева, Г.Н. Швецова).

Анализ научно-педагогической и экономической литературы позволяет нам выделить ориентиры использования программно-целевого подхода в определении термина «стратегия»:

1. *Четкое определение целей стратегии.* «Вначале четко формулируют цели, а затем определяют средства для их достижения (Б.С. Гершунский). Цель как универсальное понятие означает мысленно представляемый, желаемый, ожидаемый, намечаемый итог направленных действий. В то же время цель есть мотив осуществления деятельности и средство интеграции отдельных действий, составляющих деятельность, в единую целостную систему. Тем самым цель - это ориентир движения, который придает направленность, венчает процесс и воплощает получение конечного результата. Цель характеризуется также как объект вожеланий человека, семьи, социальных групп, организаций, общества, государства (Б.А. Райзберг [4, с.10]). Целевая часть является исходным пунктом программно-целевого подхода. Необходимо первоначально выделить главную (генеральную) цель стратегии, а потом взаимосвязанные между собой подцели, достижение которых обеспечивает реализацию главной цели. Такая иерархия целей получила название «дерева целей», которое должно коррелировать с выявленными ключевыми проблемами развития профориентационного потенциала региона.

2. *Выделение ресурсов для достижения целей.* Речь идет о всех ресурсах, необходимых для достижения цели, и, как следствие, развития системы: финансовых, материально-технических, правовых, кадровых, научно-методических, информационных и т.д. Важно увязать воедино цели с ресурсами, достигнуть соответствие целей (или подцелей) и определить

наличие ресурсов, необходимых для достижения этих целей.

3. *Определение механизмов достижения целей.* Важно найти организационный механизм взаимодействия ресурсов для достижения целей. Целевые установки в соответствии с «деревом целей» трансформируются в систему конкретных действий и мероприятий (через управление). Построение прогнозно-стратегической модели позволит четко выделить эти механизмы, включая органы управления.

Таким образом, для нас, в контексте системного и программно-целевого подходов, *стратегия развития профориентационного потенциала региона* – это трехкомпонентный термин – система прогнозного характера, включающая в себя цель («дерево целей»); план (распределение необходимых ресурсов для достижения целей) и модель (отражает механизм достижения целей с учетом имеющихся ресурсов), взаимодействие которых нацелено на представление процесса развития региональной профориентации как системы в перспективе.

Основы целеполагания в процессе разработки стратегии развития профориентационного потенциала региона вытекают из особенностей региона (профориентационной среды), своеобразия региональной системы профориентации, структуры региональной профориентации и профориентационного потенциала региона.

Стратегическое целеполагание развития профориентационного потенциала региона - системный процесс разработки, согласования и выбора стратегических целей по их содержанию и уровням.

Стратегическая цель развития профориентационного потенциала региона - это цель, задающая образ будущего состояния региональной профориентации и указывающая путь его достижения.

Необходимо первоначально выделить главную цель стратегии, а потом взаимосвязанные между собой подцели, достижение которых обеспечивает реализацию главной цели. Структура целей стратегии развития профориентационного потенциала может быть представлена в виде «*дерева целей*» – «это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням, ранжированная) совокупность целей системы, программы, плана, в которой выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»). Название «дерево целей» связано с тем, что схематически представленная совокупность

распределенных по уровням целей напоминает по виду перевернутое дерево» [3]. Построение «дерева целей» ориентировано на получение структуры целей для прогнозирования возможных направлений развития системы. Так называемое «дерево целей» тесно увязывает между собой перспективные цели и конкретные задачи на каждом уровне иерархии.

Источниками целей стратегии развития профориентационного потенциала региона служат обобщенные потребности и интересы субъектов целеполагания – субъектов профориентации.

Здесь стоит напомнить, что профессиональная ориентация – трехуровневая иерархическая система, целью которой является помощь личности в выборе будущей профессии, сопровождение профессионального самоопределения личности в соответствии с ее особенностями (склонностями, интересами, способностями, состоянием здоровья) и потребностями рынка труда в кадрах на протяжении всей жизни. Личность не является элементом системы профессиональной ориентации, а взаимодействует с ней с целью профессионального самоопределения.

Исходя из определения понятия «профориентационный потенциал региона», учета его структуры (ресурсная, функциональная и резульативная составляющие) нам необходимо определить главную цель стратегии развития профориентационного потенциала региона.

Главная цель стратегии развития профориентационного потенциала региона – повышение уровня эффективности региональной профориентации в интересах профессионального самоопределения ее субъектов.

Структура профориентационного потенциала региона, в зависимости от положенного в ее основу признака, включает составляющие - системы более низкого порядка. Если признак - уровень региональной профориентации (макро-, мезо-, микро-), то структурными элементами профориентационного потенциала региона являются:

- макро- уровень профориентационного потенциала региона - потенциал региональной профориентации;
- мезо- уровень профориентационного потенциала региона - потенциал региональной отраслевой профориентации;
- микро- уровень профориентационного потенциала региона - потенциал

профориентации на уровне образовательной организации.

Структура профориентационного потенциала региона формирует уровни иерархии целей стратегии развития профориентационного потенциала региона:

- макро- цель стратегии развития профориентационного потенциала региона (уровень региональной профориентации);

- мезо- цель стратегии развития профориентационного потенциала региона (уровень региональной отраслевой профориентации);

- микро- цель стратегии развития профориентационного потенциала региона (уровень профориентации в образовательной организации).

Стоит отметить, что крайне важна взаимосвязь разных уровней иерархии целей (взаимодействие между различными уровнями осуществляется с помощью управления), а реализация макро- цели стратегии развития профориентационного потенциала региона является ключевым моментом для реализации главной цели, см. рис. 1.

Макро- цель стратегии развития профориентационного потенциала региона – создание механизма управления совокупностью ресурсов профориентационного потенциала региона с целью их перевода из актуального состояния (ресурс как условие) в потенциальное (ресурс как фактор) в интересах актуализации возможностей развития региональной профориентации и ее субъектов.

Предполагаем, что составляющими (подцелями) макро- цели стратегии развития профориентационного потенциала региона являются:

1. Организация целенаправленного воздействия на естественную совокупность ресурсов профориентационной среды региона для их перевода из актуального состояния (ресурс как условие) в потенциальное (ресурс как фактор) в целях актуализации возможностей развития региональной системы профориентации.

2. Организация целенаправленного воздействия на совокупность ресурсов региональной системы профориентации для их перевода из актуального состояния (ресурс как условие) в потенциальное (ресурс как фактор) с целью актуализации как возможностей саморазвития системы, так и возможностей развития личности в интересах ее профессионального самоопределения.

3. Управление взаимодействием ресурсов региональной системы профориентации с

ресурсами региональной профориентационной среды (функциональной составляющей профориентационного потенциала региона с ресурсной) в интересах субъектов профориентации, развития профориентационного потенциала населения региона (результативная составляющая профориентационного потенциала региона).

Мезо- цель стратегии развития профориентационного потенциала региона - создание механизма управления совокупностью ресурсов потенциала региональной отраслевой профориентации с целью их перевода из актуального состояния (ресурс как условие) в потенциальное (ресурс как фактор) в интересах актуализации ориентации на профессии отрасли в контексте профессионального самоопределения субъектов региональной профориентации.

Предполагаем следующие составляющие (подцели) мезо- цели стратегии развития профориентационного потенциала региона:

1. Организация целенаправленного воздействия на естественную совокупность ресурсов отраслевой профориентационной среды региона для их перевода из актуального состояния (ресурс как условие) в потенциальное (ресурс как фактор) в целях актуализации возможностей развития региональной отраслевой профориентации.

2. Организация целенаправленного воздействия на совокупность ресурсов региональной отраслевой профориентации для их перевода из актуального состояния (ресурс как условие) в потенциальное (ресурс как фактор) с целью актуализации как возможностей саморазвития системы, так и возможностей развития личности в интересах ее профессионального самоопределения.

3. Управление взаимодействием ресурсов региональной отраслевой профориентации с ресурсами региональной отраслевой профориентационной среды в интересах актуализации ориентации на профессии отрасли в контексте профессионального самоопределения субъектов региональной профориентации.

Микро- цель стратегии развития профориентационного потенциала региона - создание механизма управления совокупностью ресурсов потенциала профориентации на уровне образовательной организации для их перевода из актуального состояния (ресурс как условие) в потенциальное (ресурс как фактор) с целью актуализации профориентации в образовательной организации в интересах ее субъектов.



Рисунок 1. - «Дерево целей» стратегии развития профориентационного потенциала региона

Предполагаем следующие составляющие (подцели) микро- цели стратегии развития профориентационного потенциала региона:

1. Организация целенаправленного воздействия на естественную совокупность ресурсов профориентационной среды образовательной организации для их перевода из актуального состояния (ресурс как условие) в потенциальное (ресурс как фактор) в целях актуализации возможностей развития профориентации в образовательной организации.

2. Организация целенаправленного воздействия на совокупность ресурсов профориентации в образовательной организации для их перевода из актуального состояния (ресурс как условие) в потенциальное (ресурс как фактор) с целью актуализации как возможностей саморазвития системы, так и возможностей развития личности в интересах ее профессионального самоопределения.

3. Управление взаимодействием ресурсов профориентации в образовательной организации с ресурсами профориентационной среды образовательной организации в интересах развития профориентации в образовательной организации и ее субъектов.

Таким образом, определенные нами цели стратегии развития профориентационного потенциала региона являются основой построения «дерева целей» стратегии развития профориентационного потенциала региона.

Определенные цели Стратегии являются основой для разработки плана распределения ресурсов, где будут определены ресурсы, необходимые для развития профориентационного потенциала региона и достижения поставленных целей, который позволит уточнить весь организационный механизм реализации выбранной стратегии, ее отдельные структурные элементы, функции, методы и сроки.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика // Б.С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768 с.

2. Гершунский Б.С. Философия образования для 21 века // Б.С. Гершунский. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. - 432 с.

3. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь // Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. - 5-е изд., перераб. и доп. - М., 2006.

4. Райзберг Б.А. Целевые программы в

системе государственного управления экономикой // Б.А. Райзберг. - М: Лаборатория Книги, 2012. - 332 с.

5. Тарлавский В.И. Сущность и структура профориентационного потенциала региона / В.И. Тарлавский // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6. - Ч. 2. - С. 272-274.

6. Штапова И.С., Мельников В.В. Генезис понятия «Стратегическое планирование» [Электронный ресурс] / И.С. Штапова, В.В. Мельников. - 2014. - № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/6/864.pdf>

Сведения об авторе:

Тарлавский Валерий Ильич (г. Воронеж, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации) Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: tvi0910@mail.ru

Data about the author:

V. Tarlavsky (Voronezh, Russia), Ph.D., associate professor of moral and psychological support (fighting aircraft) of the Military training and research Air Force center "Air Force Academy named after Prof. N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin", e-mail: tvi0910@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОКРАТИЧЕСКОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

С.А. Седов

Аннотация. В статье осуществлена попытка структурирования компетенций через характеристики Национальной рамки квалификаций в РФ, Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», методики оценки уровня квалификации педагогических работников, а также таксономии педагогических целей.

Технократическая парадигма в образовании доведена в высшем образовании до значения безальтернативной ценности, тогда как аргументов в свою пользу хватает и у сторонников гуманистической парадигмы в образовании. В работе отмечается необходимость их интеграции. Интеграция технократической и гуманитарной парадигм в высшем образовании интерпретированы в статье как актуальная педагогическая проблема, требующая решения в процессе фундаментального исследования.

Ключевые слова: технократическая парадигма, гуманитарная парадигма, педагог профессионального обучения.

THE INTEGRATION OF THE TECHNOCRATIC AND THE HUMANITARIAN PARADIGMS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

S. Sedov

Abstract. The article makes an attempt to structure competence of the characteristics of the National Qualifications Framework in the Russian Federation, professional standard "teachers of vocational training, vocational training and additional professional education", a technique qualification level of teaching staff evaluation and taxonomy of pedagogical aims.

Technocratic paradigm in education brought in higher education to the value of uncontested value, whereas the arguments in their favor and enough supporters humanistic paradigm in education. The paper notes the need to integrate them. Integrating humanitarian and technocratic paradigm in higher education interpreted the article as the actual pedagogical problem to solve, fundamental research.

Keywords: technocratic paradigm, the paradigm of humanitarian, vocational training teacher.

Высшее профессионально-педагогическое образование могут получать и выпускники общеобразовательных школ, и учреждений НПО, СПО (в том числе среднего профессионально-педагогического образования), а также отраслевых вузов, тогда как требования к уровню подготовки абитуриентов в действующем образовательном стандарте по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) не выделены. Вместе с тем, одна и та же компетенция у студентов с различным базовым образованием или еще только формируется, или уже сформирована. Каким образом в таком случае количественно и качественно должны быть формализованы результаты освоения программы бакалавриата, чтобы считать обучение по рассматриваемому направлению подготовки 44.03.04 в целом удовлетворительным? Ответ на этот вопрос мы попытались найти в данной статье.

Компетенции, приведенные в ФГОС ВО по рассматриваемому направлению подготовки,

очевидно, представляют собой исчерпывающий перечень (без учета направленности программы бакалавриата на конкретные области знаний и виды деятельности). То есть, количественно профессионально-педагогическому образованию необходимо ориентироваться на формирование всего перечня компетенций из стандарта. Тогда как сформированность каждой компетенции из этого перечня может быть засвидетельствовано лишь по достижению студентом какого-то порогового (минимального) значения. Считаем возможным в дальнейших рассуждениях компетенции трактовать как критерии эффективности образования, а пороговые значения их сформированности – как показатели выполнения требований стандарта к результатам освоения программы бакалавриата.

В заданном контексте важно отметить, что если перечень компетенций будущего педагога профессионального обучения в ФГОС ВО

определен, то вопрос о пороговых значениях сформированности компетенций является все еще открытым. Исследователи обращают внимание в своих трудах на проблему структурирования компетенций будущего педагога профессионального обучения. Однако, среди порядка трехсот диссертаций, посвященных проблемам профессионально-педагогического образования (в т.ч. подготовки инженерно-педагогических работников, педагогов и мастеров профессионального обучения), автор не встретил обобщенного представления о декомпозиции таких компетенций, которое могло бы служить основанием для формулирования целевых показателей. Структуры отдельно взятых компетенций или их групп, рассмотренных преимущественно в исследованиях на соискание ученой степени кандидата наук, представляют разрозненный относительно друг друга материал.

Для разрешения вопроса о пороговых значениях сформированности компетенций нам представляется целесообразным изучить перспективы профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», Национальной рамки квалификаций в РФ, методики оценки уровня квалификации педагогических работников (под редакцией В.Д. Шадрикова), а также таксономии педагогических целей (Б. Блума, А. Мелецинека, Л. Андерсона и др.).

Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н. Рассматриваемый документ не содержит пояснительной записки и каких-либо комментариев, характеризующих его значение для профессионально-педагогического образования, поэтому несколько слов здесь о сути будут уместны. Профессиональный стандарт – документ, содержащий в себе подробные описания трудовых функций, в том числе: возможные наименования должностей и профессий, требования к образованию и обучению, требования к опыту практической работы, особые условия допуска к работе, а также трудовые действия, необходимые умения, знания и другие характеристики. В сущности, профессиональный стандарт – это формализованное представление

работодателями требований, предъявляемых к тому или иному уровню квалификации работника. Отметим, что освоение студентами программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) дает им право выполнять в качестве «преподавателей средних профессиональных образовательных организаций» (код 2320 по общероссийскому классификатору занятий) следующие обобщенные трудовые функции:

- преподавание по программам профессионального обучения, СПО и дополнительным профессиональным программам, ориентированным на соответствующий уровень квалификации (обобщенная трудовая функция 3.1);

- организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности (3.2);

- организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам СПО (3.3);

- проведение профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями (законными представителями) (3.5).

Для выполнения прочих функций (3.6, 3.7, 3.8, 3.9 и 3.10) необходима дальнейшая подготовка в магистратуре, аспирантуре, а также в системе дополнительного профессионального образования.

Материалы, положенные в основу профессионального стандарта, указывают на то, что подготовка будущих педагогов профессионального обучения по программам бакалавриата должна обеспечить бакалавру соответствие дескрипторам (полномочий и ответственности, характеру умений, характеру знаний) шестого уровня квалификации. Спектр «полномочий и ответственности» (общая компетенция) такого работника включает самостоятельную деятельность, предполагающую определение задач собственной работы и/или подчиненных по достижению цели; обеспечение взаимодействия сотрудников и смежных подразделений; ответственность за результат выполнения работ на уровне подразделения или организации. «Характер умений» (сложность деятельности) предполагает у бакалавра наличие способностей разработки, внедрения, контроля, оценки и корректировки направлений профессиональной деятельности, технологических или методических решений. «Характер знаний» (наукоемкость

деятельности) для шестого уровня квалификации содержит следующие требования к результату подготовки: применение профессиональных знаний технологического или методического характера, в том числе, инновационных; самостоятельный поиск, анализ и оценка профессиональной информации.

Определенный интерес в заданном контексте решения вопроса о пороговых значениях сформированности компетенций представляют работы Б. Блума [1] (1956), А. Мелесинека [2] (на немецком языке работа «Инженерная педагогика» издана в 1977 году) и других по таксономии образовательных целей. В исследованиях упомянутых авторов обоснованы следующие уровни учебных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Работы эти всем известны, однако они далеко не единственные по указанной проблематике.

Так, например, таксономия Гронланда (1970) отличается от принятой нами за основу таксономии тем, что вместо «анализа», «синтеза» и «оценки» значится «способность мышления». Однако, учитывая, что «анализ» и «синтез» – это операции мышления, можно прийти к выводу о непротиворечивости взглядов. В таксономии Вандевельда (1975) «синтез» заменен на «созидание». Приняв во внимание, что «синтез» имеет отношение к творчеству как один из его методов, авторскую рокировку справедливо отнести к попытке указать место творческих способностей в иерархии целей.

В. Оконь в своем труде [3] (на польском языке работа издана в 1987 году) указывает на то, что «анализ» и «синтез» должны быть в приведенной иерархии до уровня «понимание». Не вдаваясь в глубокие рассуждения по семантике этих слов, отметим ключевую причину, которая не дает нам возможности согласиться с подобной точкой зрения: в национальной рамке пятый уровень квалификации предполагает только «применение», тогда как шестой уровень квалификации – «применение», «анализ» и «оценку». Таким образом, «анализ» следует оставить в последовательности, предложенной Б. Блумом и его единомышленниками. «Синтез» также не может быть перед «применением», напротив Л. Андерсон в уточненной таксономии Б. Блума (1999) [4] предложил его обозначить в качестве наивысшего когнитивного процесса. Отметим, что в логике характеристик знаний, приведенных в национальной рамке, «синтез»

(созидание, создание) отнесен к седьмому уровню квалификации. Таким образом, таксономия Л. Андерсона даже в большей степени, нежели авторский вариант Б. Блума, коррелирует с характеристиками знаний в национальной рамке квалификаций на различных уровнях.

Обзор может показаться недостаточно обстоятельным, так как не рассмотрены в частности таксономии Дж. Гилфорда, Мак Гюра, Д`Хейнота, Р.М. Гагне, П.Я. Гальперина, А.М. Матюшкина, Ч.С. Носаль, М. Обары. Однако большую часть можно справедливо отнести к авторским интерпретациям таксономии Б. Блума, а другие – к совершенно иным подходам к классификации и систематизации познавательных целей. Наша предрасположенность к таксономии Л. Андерсона обусловлена совокупностью причин, одна из которых – упомянутое соответствие рассматриваемого варианта с Национальной рамкой квалификации в РФ, уровнями квалификации, соответственно, и с Профессиональным стандартом.

Безусловно, и профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», и «Национальная рамка квалификаций», а вместе с ней и «Уровни квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» вторят сущности технократической парадигмы, (компетентностного подхода) в образовании.

Не находит отражения в рассмотренных нормативных документах гуманистическая парадигма (культурологический подход) в образовании. Наблюдается определенный перекосяк и в исследованиях ученых-педагогов, который также указывает на отсутствие паритета проблем реализации технократической и гуманитарной парадигм в профессионально-педагогическом образовании. Вместе с тем, необходимость реализации гуманистической парадигмы образования очевидна и в рамках нашего исследования не требует доказательств. Внимания в данном случае заслуживает методика оценки уровня квалификации педагогических работников (под редакцией В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой) [5], которая, по нашему мнению, ориентирована и на ее реализацию. Так, в качестве одного из аттестационных мероприятий предлагается решение педагогических ситуаций с целью подтверждения соответствия занимаемой

должности. От педагога требуется проявление личностных качеств. В документе подробно изложены как примеры самих ситуаций, так и критерии оценки, согласно которым за это задание можно получить от 0 до 3 баллов (легко поддается интерпретации в привычную систему отметок от 2 до 5). Так, 5 баллов следует ставить за конструктивный вариант реагирования и его качественное обоснование; 4 балла – за вариант реагирования и его обоснование, требующие усовершенствования; 3 балла – за «возможный, но не самый конструктивный вариант реагирования без обоснования» [6, с.38]. Подобное задание уже ряд лет применяется на экзаменах в РГПУ им. Герцена (г. Санкт-Петербург) при аттестации бакалавров образования, по инициативе автора ряд лет на экзаменах в Елабужском институте К(П)ФУ (г. Елабуга) при аттестации будущих

учителей технологии и педагогов профессионального обучения.

Необходимость интеграции технократической и гуманитарной парадигм, на наш взгляд, очевидна. Концепции, ориентированные на производство, должны быть взаимосвязаны с концепциями, направленными на развитие личности (общества в целом). Примером может послужить объединение концепций социального партнерства и открытости в образовании [7, с.950].

Интеграцию предлагается исследовать как педагогическую систему. Таким образом, более глубокому познанию гносеологической сущности интеграции технократической и гуманитарной парадигм должна способствовать педагогическая системология, как частный случай общей теории систем.

Литература:

1. Bloom B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.

2. Мелещинек А. Инженерная педагогика. Практика передачи технических знаний / А. Мелещинек. – М.: МАДИ (ТУ), 1998. – 185 с.

3. Оконь В. Введение в общую дидактику; пер. с польского Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина; предисловие Т.А. Хмель. – М.: Высшая школа. – 1990. – 384 с.

4. Anderson L.W. (1999). Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment. ED 435630.

5. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников; под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010. – 178 с.

6. Sergey A. Sedov and Larisa K. Obukhova, 2015. Integration of education. Science and Production as Reflection of Interdependence of Political, Social, Spiritual and Economic Spheres of Social Life. The Social Sciences, 10: 946-950.

7. Седов С.А. Системный подход в исследовании интеграции образования, науки и производства / С.А. Седов // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6(113). - Т. 2. - С. 257-260.

Сведения об авторе:

Седов Сергей Алексеевич (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей инженерной подготовки, Елабужский институт Казанского федерального университета, e-mail: sedov1646@mail.ru

Data about the author:

S. Sedov (Yelabuga, Russia), Ph.D., assistant professor of general engineering preparation, Elabuzhsky Institute of Kazan Federal University, e-mail: sedov1646@mail.ru

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КЛАССИФИКАЦИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

И.Л. Левин

Аннотация. Статья посвящена исследованию моделей высшего профессионального архитектурно-художественного образования на основе парадигмального подхода. В ней обоснованы концепция парадигмального анализа системы художественной подготовки специалистов-архитекторов; определены принципы структурирования образовательных моделей; представлена авторская классификация парадигм художественного и архитектурно-художественного образования; дан прогноз перспектив их жизнеспособности в педагогике и практике образовательной деятельности вузов. Принципы структурирования парадигм архитектурно-художественного образования формулируются на основе изучения российского и мирового педагогического опыта, в процессе выявления доминант и акцентов в учебной деятельности.

Ключевые слова: изобразительное искусство, образовательная модель, парадигма образования, архитектурно-художественное образование.

PARADIGMAL ANALYSIS OF ARCHITECTURAL AND ART EDUCATION MODELS: CLASSIFICATION AND PROSPECTS OF REALIZATION

I. Levin

Abstract. The article investigates the higher professional architectural and artistic education models based on the paradigm approach. It justifies the concept of paradigmatic analysis of professional architects art education, sets out the principles of educational models structuring, presents the author's classification of the paradigms of artistic, architectural and artistic education, presents forecast of the prospects of its viability in pedagogy and educational practices of universities. The principles of structuring the paradigms of architectural and artistic education are formulated based on the study of Russian and world pedagogical experience in the process of identifying dominant emphasis in training activities.

Keywords: art, educational model, paradigm of education, architectural and art education.

Владение художественно-изобразительными средствами разработки объектов – главная отличительная черта архитектора как «художника» крупных пространственных форм от «штамповщика» типовых сооружений. Под архитектурно-художественным образованием, в соответствии с исследованиями О.Р. Долгих, В.И. Иовлева, О.Г. Максимова, В.К. Моора, В.И. Наумовой, Г.И. Панкенова, С.Ю. Ражевой, В.И. Сазонова, И.В. Топчий и др., понимается процесс и результат освоения субъектом образования профессиональных архитектурных основ художественного изображения и пространственного моделирования форм.

К профессионалу-архитектору в современных условиях разработки и реализации инновационных проектов глобального обогащения среды человеческой жизнедеятельности предъявляются высокие социальные требования профессиональной компетентности, оригинальности композиционного мышления, владения широкой палитрой средств образной

интерпретации формы архитектурных объектов, обладания способностями к самосовершенствованию и саморазвитию. В этой связи возникает необходимость провести тщательный анализ моделей архитектурно-художественного образования, определить какие из них являются приоритетными в образовательной перспективе, проявляют свойства эффективности и устойчивости организации в динамично развивающейся социокультурной среде. В педагогике и дидактике высшего профессионального образования требуется проведение системных исследований по выявлению способов структурной интеграции идей, ценностей и средств, образующих наиболее жизнеспособные парадигмы архитектурно-художественного образования, которые могут стать основой построения аналогичных образовательных моделей профессионально-творческого развития личности студентов, обучающихся архитектурной специальности.

Парадигмальный подход в методологии научного познания был разработан

философами-постпозитивистами Т.С. Куном [1], И. Лакатосом, С.Э. Тулмином, П.К. Фейерабендом и др. Он реализуется в педагогике как методологический принцип исследования педагогических явлений на основе их структурно-функционального анализа с целью выявления концептуальных моделей построения и трансляции педагогических систем в образовательной практике. Соответственно, «образовательная парадигма» не является отдельно взятой моделью образования, она – метамодель построения целого класса образовательных моделей (от методологической концепции, аккумулирующей ценности и образцы решения образовательных задач и поддерживаемой определёнными научно-педагогическими школами, до конкретных образовательных результатов) [5]. Этим термином принято обозначать концептуальную модель-образец постановки и решения образовательных проблем, которая служит основой разработки конкретных теоретических подходов к проектированию образовательных систем и организации образовательной деятельности.

Учёные предлагали различные варианты классификации педагогических и образовательных парадигм, различая авторитарно-императивную и гуманно-личностную (Ш.А. Амонашвили); личностно отчуждённую – воспроизводящую и личностно-ориентированную – развивающую (Т.И. Шамова); формирующую и личностно-ориентированную (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич); компетентностную и культурологическую (Е.А. Ямбург); педагогики авторитета, манипуляции и поддержки (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов); авторитарную; деятельностьную и личностно-ориентированную (Н.А. Лызь); – проблемного, развивающего и эвристического образования (А.В. Хуторской); традиционной, научно-технократической и гуманитарной педагогики (И.А. Колесникова); естественнонаучную, технократическую, эзотерическую, гуманистическую и полифоническую (О.Г. Прикот); природосообразную, антропологическую, культуротворящую (А.А. Вербицкий); теоцентрическую, социометрическую, натуроцентрическую и антропоцентрическую (И.Г. Фомичева); классическую, неклассическую и постнеклассическую (М.П. Карпенко, В.Н. Помогайбин) и другие концептуальные модели исследования

педагогических явлений и систем организации образования.

Автором статьи предложена классификация образовательных парадигм на основе центрации в образовательной деятельности с выделением в качестве парадигмального базиса (базовых акцентов моделирования, определяющих основные типы образовательных моделей) «социокультурного эталона», «личности» и «социума», что отражено в *эталонно-ориентированном, социально-ориентированном и личностно-ориентированном* типах парадигм образования. Их видовые различия определяются предпочтениями в выборе четырёх секторов среды жизнедеятельности обучающихся, оказывающих влияние на организационную структуру образования и проецирующихся в образовательном пространстве в виде парадигмальных надстроек: *индивидуальной* (потенциального психического), *личностной* (актуального психического), *технократической* и *гуманитарной* сред. В тенденциях парадигмального моделирования образовательных систем заметны бинарные векторы природы и культуры, предельно стремящиеся к свободе либо рутинизации образования. Таким образом, мы выделяем *традиционную эталонно-ориентированную* (эзотерическую, формального и программированного обучения и т.д.), *традиционную социально-ориентированную* (реального образования, прагматическую, компетентностную и др. адаптивные модели), *развивающую – социально и личностно ориентированную* (деятельностную, мыследеятельностную модели и т.п.), *культуросообразную личностно-ориентированную* (личностно развивающую, эвристическую или креативную), *природосообразную – индивидуально и личностно-ориентированную* (свободного воспитания, вальдорфская, гуманно-личностная, неинституциональные и др. феноменологические модели) парадигмы.

Модели высшего архитектурно-художественного образования имеют ряд парадигмальных различий, для определения которых следует ориентироваться на составленную нами классификацию парадигм художественного образования (в частности, художественно-изобразительной подготовки), в которой представлены парадигмы:

– *каноническая* (эталонно-ориентированная, культуросообразная), с

чёткой регламентацией норм и правил, принятых в социокультурной общности, его основная особенность – акцент на копировании образцов трактовки определённых мотивов и техник изображения (И.С. Глазунов, В.В. Лубенко, И.Ф. Урванов, П.П. Чекалиевский, Дж. Рейндольс и др.);

– *академическая репродуктивная* (социально-ориентированная, природосообразная), нацеленная на воспроизведение объективной реальности (главным образом – изображение с натуры) с опорой на перцептивные способности (В.А. Кузин, Н.Н. Ростовцев, А.Е. Терентьев, Б.С. Угаров, П.П. Чистяков и др.);

– *этнокультурная* (социально-ориентированная, культуросообразная), учитывающая влияние культурных приоритетов этноса на индивидуальное творчество (Л.В. Ершова, С.П. Ломов, С.К. Ткалич, Т.Я. Шпикалова и др.);

– *культурологическая* или *культурно-синтетическая* (социально- и личностно-ориентированная, культуросообразная, приоритетами которой является многоаспектное развитие изобразительными средствами духовной культуры личности обучающегося и его адаптация к жизни в социуме (А.Н. Борисов, В.В. Ванслов, В.В. Визер, Б.М. Неменский, Н.К. Рерих, Л.Г. Савенкова, М.П. Щетинин, Б.П. Юсов и др.).

– *деятельностная* (социально- и личностно-ориентированная, культуросообразная, направленная на развитие социально востребованных свойств, теоретического мышления и художественно-изобразительных способностей личности при выполнении действий, воссоздающих модель производства продуктов духовной культуры (Н.Г. Ли, Ю.А. Полуянов, Е.В. Шорохов; Г. Баммес и др.);

– *креативная* (личностно-ориентированная, природо- и культуросообразная), связанная с полноценным раскрытием природного потенциала личности в процессе освоения социокультурных принципов изобразительного творчества (В.В. Кандинский, В.И. Кирпичев, А.И. Красило, И.Л. Левин [2;3], К.С. Малевич, Г.И. Панксов, Н.М. Сокольникова, И.Н. Стор, В. Гропиус, И. Иттен и др.);

– *свободного художественного обучения и воспитания* (индивидуально-ориентированная, природосообразная, в которой обучение подчинено природным склонностям, проявляющимся в условиях непринуждённых

творческих действий (А.В. Бакушинский, Л.Н. Толстой; Дж. Дьюи, Г. Кершенштайнер, Ж.-Ж. Руссо и др.).

Корректность использования данной классификации применительно к архитектурно-художественному образованию на базе высшей школы обоснована преемственностью этапов обучения изобразительному искусству. К тому же, обучение архитектурному и изобразительным ремёслам исторически сосуществовали (В.Л. Барышников, З.В. Жилкина, В.И. Наумова, В.М. Соняк, С.А. Прохоров, Ю.В. Чернышев и др.). Вместе с тем, построение моделей высшего архитектурно-художественного образования имеет ряд характерных особенностей. В нём на современном этапе невозможно выделить вышеописанные парадигмы в чистом виде (предполагается взаимовлияние парадигм), что объясняется как спецификой профессии архитектора, требующей универсальной подготовки к решению проектных, художественно-эстетических, инженерно-технических задач, так и историческим аспектом общности методологических позиций развития архитектурных и дизайнерских школ в XX веке.

Кроме того, исследования особенностей архитектурно-художественных школ (Т.О. Маркитантова, С.А. Прохоров, А.М. Савинов и др.) и результаты проведённого автором статьи исследования показали, что парадигмы архитектурно-художественного образования могут иметь *общехудожественную*, ориентирующую на овладение базовыми основами художественной культуры (А.А. Гавричков, Д.Н. Кардовский, Н.Г. Ли, Н.Т. Султанов, В.И. Шухаев и др.) либо *профильно-художественную*, прежде всего учитывающую специфику художественной деятельности архитектора (З.В. Жилкина, Ю.Б. Кольшев, О.Г. Максимов, О.В. Осмоловская, Ю.М. Петров, Н.П. Пятахин, В.М. Соняк и др.) парадигмальную доминанту. Оба подхода к решению проблемы имеют свои недопустимые крайности. В первом случае происходит отрыв художественной подготовки от решения профессиональных вопросов архитектурного творчества. Во втором – опасность представляет подмена художественной культуры архитектора проектной культурой и культурой скетч-штудий.

Также следует отметить, что этнокультурная парадигма в архитектурно-художественном образовании может рассматриваться в неразрывной связи с

культурологической моделью, а радикальные формы парадигм художественного образования (каноническая и свободного художественного образования и воспитания) в традициях отечественного высшего архитектурно-художественного образования не проявляются как доминирующие. Вместе с тем, парадигма свободного художественного образования и воспитания часто преобладает в образовательной модели зарубежных архитектурных и технических вузов. Например, в Высшей национальной архитектурной школе города Гренобль во Франции в качестве графических заданий выполняются только перспектива интерьера и рисунок обнажённой натуры (1 курс), из живописных заданий – исключительно фантазийные работы в цвете (неограниченная свобода самовыражения), скульптурно-пластические работы – лишь как подспорье для макетирования. В Мюнхенском техническом университете (Германия) на курсах кафедры изобразительных искусств студентов нацеливают не на владение традиционными изобразительными техниками, а на передачу в материале индивидуальных образных представлений, подбирая для этого любые (чаще в форме инсталляций) пластические, моделировочные, графические, живописные, световые, фотоз экспозиционные, мультимедийные и др. средства. В Великобритании, в Университете Шеффилд Халлам студенты получают изобразительные навыки при посещении имеющихся в вузах художественных студий и мастерских, выполняя экспериментальные работы на архитектурную тематику. Обучение живописному мастерству, как правило, не входит в учебную программу. Обучение основам изобразительной грамоты в современных европейских моделях архитектурно-художественного образования выносится за рамки учебного процесса вуза (предполагается, что ранее студенты уже посещали дизайн-школы и студии). Британские специалисты-педагоги, по словам Р. Феллоуза [4], полагают, что умение рисовать становится менее важным в работе архитектора и вытесняется умением преобразовывать информацию в цифровую форму. Педагог-тьютор не занимается академическим обучением, а только помогает студенту развить идею, направляет творческий поиск. Выполнение академических учебных заданий может замещаться скетчами – упражнениями на активное воспроизведение архитектурной ситуации, необходимыми для

общения архитектора и заказчика, но всё же не заменяющими полноценную архитектурно-художественную подготовку. Недооценка художественных дисциплин в профессиональной подготовке архитекторов на базе высшей школы зачастую приводит к усреднённым представлениям об эстетической ценности архитектурных объектов, сведению архитектурного творчества к перебору вариантов выбора и обогащения типовых моделей архитектурных сооружений, к доминированию инженерно-функциональных решений архитектурной среды над художественно-эстетическими.

В отечественной системе архитектурно-художественного образования чаще наблюдается соперничество между традиционными, имеющими отношение к академической репродуктивной парадигме, и инновационными (культурологической, деятельностной и креативной) концептуальными образовательными моделями. Преподаватели-ретрограды убеждены, что на методы художественного обучения в России неакадемические течения в искусстве оказывают негативное влияние. Они считают, что в архитектурно-художественном образовании должны решаться главным образом задачи изображения объектов (гипсовых слепков – геометрических тел, орнаментов, архитектурных деталей, человеческих голов, фигур и предметов натюрморта) с натуры. Решение композиционно-творческих задач, по их представлениям, – задача самостоятельной профессиональной деятельности архитектора.

Напротив, в вузах, ориентированных на инновационные, креативные тенденции, экспериментальный поиск (особенно в архитектурно-художественных академиях, где в отличие от архитектурно-строительных вузов изучение художественно-изобразительных дисциплин выстраивается на углублённой основе) акцент делается на развитии творческого потенциала личности студентов-архитекторов при выполнении ими заданий изображений фантазийных урбанистических пространств, ассоциативно-образных и формально-композиционных преобразований объектов, на поощрении творческой инициативы и оригинальных решений архитектурно-художественных проблем. В данном контексте выработка ремесленных навыков изображения не исключается из педагогических требований, а осуществляется система последовательного переориентирования учебных задач на уровень

профессионально-творческих достижений. В креативном образовании активно проявляется учебно-профессиональная субъектность студента, максимально выраженная в способности «превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [5]. В образовательных моделях, выстроенных по образцу креативной образовательной парадигмы, создаются условия для творческой самореализации личности студентов, упрочения системы обратной связи с преподавателем, в которой выявляются текущие запросы студентов; и

слабые места в их подготовке; сохраняется ориентация студентов на исследовательский поиск в решении архитектурно-художественных проблем; выстраивается гибкая модель управления учебной деятельностью. Именно эти качества дают основания предполагать, что креативная парадигма в перспективе займёт лидирующие позиции в архитектурно-художественном образовании как наиболее результативная личностно-развивающая образовательная модель.

Литература:

1. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. - М.: Аст, 2003. - 605 с.

2. Левин И.Л. Креативная парадигма высшего архитектурно-художественного образования: практико-ориентированная монография / И.Л. Левин // Методология проектирования креативных образовательных моделей в системе художественной подготовки архитектора. – Saarbrücken, Deutschland (Саарбрюккен, Германия): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. - Т. 1. - 292 с.

3. Левин И.Л. Креативная парадигма высшего архитектурно-художественного образования: практико-ориентированная монография / И.Л. Левин // Модели креативно-развивающего архитектурно-художественного образования. – Saarbrücken, Deutschland (Саарбрюккен, Германия):

LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. – Т. 2. – 426 с.

4. Феллоуз Р. Рисунок и архитектура в Англии: краткий исторический обзор по настоящее время / Р. Феллоуз // Архитектурный рисунок: современные технологии обучения: учеб. пособие; кол. авторов: ред.-сост.: В.М. Соняк; Уральская гос. архит.-художеств. академия. – Екатеринбург: Архитектон, 2005. – С. 20-21.

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

Сведения об авторе:

Левин Игорь Леонидович (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры рисунка и живописи Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, e-mail: levin-il@yandex.ru

Data about the author:

I. Levin (Nizhny Novgorod, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor of the Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, e-mail: levin-il@yandex.ru



ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Д.Д. Калимуллин

Аннотация. В статье рассматривается информационно-просветительная среда современной культуры. Сочетание двух важнейших функций культуры позволяет использовать такие важные категории как «деятельность» и «социальность», так как культура проявляется в деятельности различных социальных субъектов. Автором разграничиваются понятия «информационная культура» и «культура информатизации». Делается вывод о том, что информационная культура была представлена культурой чтения, а культура информатизации является современной проблемой компьютеризации и чипизации населения.

Ключевые слова: технологии, социально-культурное творчество, среда, пространство.

INFORMATION CULTURE IN SOCIAL AND CULTURAL REALITY

D. Kalimullin

Abstract. In the present article is considered the information and educational environment of modern culture. The combination of two major functions of culture allows to use such important categories as “activity” and “sociality” as the culture is shown in activity of various social subjects. The author differentiates the concepts “information culture” and “culture of informatization”. There is information culture has been represented by culture of reading, but culture of informatization – is a modern problem of computerization and chipization of the population is drawn.

Keywords: technologies, welfare creativity, environment, space.

Культура современного постиндустриального общества предстает в качестве важного информационного аспекта жизни человека и представляет собой социально значимую информацию, существенно влияющую на разные аспекты деятельности человека, его поведение и общение. С древнейших времен информация накапливалась, хранилась и транслировалась как обобщающий социальный опыт человечества, постоянно развивающийся и часто сознательно не воспринимаемый, т.е. как считают многие ученые, информация существует как социальное подсознательное.

Возможность передачи такой информационной культуры в движении времени стала возможна благодаря тому, что она закрепились в определенной знаковой форме, представляя собой содержание различных семиотических систем, а культура и существует в качестве подобной сложной организации систем. Все элементы жизнедеятельности человека, которые имеют функцию знаков, закрепляющих программы поведения человека, его действий и поступков, становятся примерами для других людей. Подобными знаковыми системами могут быть естественные языки, разные виды искусственных языков (наука, искусство, набор устойчивых сигналов и символов, обеспечивающих коммуникацию).

Как известно, в научной литературе стали часто употреблять понятие «вторая природа» для обозначения культуры, имея в виду, что все, что окружает человека, все, что он делает вокруг себя и в мире, есть окультуренная им природа.

Поэтому предметы этой второй природы могут существовать в качестве особых знаков, с помощью которых закрепляется наработанный социальный опыт, они выражают определенный способ поведения и деятельности людей в предметном мире.

В этом смысле часто противопоставляют два понятия: материальная и духовная культура. В сферу материальной культуры входят орудия труда, техника, предметы быта, а феномены духовной культуры составляют произведения искусства, философские, этические, политические учения, научные знания, религиозные идеи и т.п. Нам представляется, что такое противопоставление является относительным, поскольку любые феномены культуры являются семиотическими образованиями. Многие ученые, включая такого авторитетного как Ю. Лотман, считают, что предметы материальной культуры выполняют в человеческой жизни двоякую роль. Прежде всего, они служат практическим целям. В то же время выступают средствами хранения и передачи социально значимой информации. Именно вторая функция позволяет им быть феноменами культуры.

Сочетание важнейших функций культуры: создание, хранение, освоение и трансляция духовных ценностей, этических норм, образов жизни, а также материальной культурной деятельности, позволяет использовать такие важные категории, как «деятельность» и «социальность», так как культура проявляется в деятельности различных социальных субъектов. Вне связи с ними культура лишь остается в

пределах различных предметных форм, которые лишь фиксируют ценности, традиции, обряды, предания предшествующих эпох, не делая их фактами современной жизни.

Анализ научной литературы по данному вопросу показал, что многие авторы считают информационную культуру личности механизмом познания в обществе информационных технологий. Позволим себе в связи с этим остановиться подробнее на этом понятии.

В словосочетании «информационная культура» соплагаются близкие понятия, имеющие общий социально-философский смысл: информация и культура. Следует отметить, что их взаимодействие может развиваться по двум направлениям - притяжение (сотворчество) и отталкивание (противоборство), зависящие от того, какие цели и задачи ставят участники социальной коммуникации.

По мнению А.В. Савельева, информацию можно воспринимать как концентрат взаимодействия человека с человеком, как средство, направленное против разрушения системы, но, в то же время, накапливаясь в элементах этой системы, именно информация способствует все большей их индивидуализации, т.е. способствует деструкции системы [6].

Интересный вывод делает исследователь Т.Н. Сумина, анализируя традиционные трактовки термина «информация», полагая, что основными составляющими его понимания являются: 1. докибернетическое (информация как передача сообщений); 2. кибернетическое (связь информации с энтропией (Л. Силлард); информация рассматривается как функциональный элемент языка и средство повседневно-бытовой коммуникации (на что ранее указывали К.Э. Шеннон, Н. Винер); выступают как однопорядковые с такими категориями, как «вещество» и «энергия»; как универсальное средство управления объектом (Х. Тернеба, Ю.А. Шрейдер, С.Я. Яновская); как ноосферное явление (информация появляется с возникновением человека, его разума и рациональности М. Вебер); 3. посткибернетическое («атрибутивная» и «функциональная» концепции; информация есть ипостась идеальности, а отсюда, как отмечает А.Д. Урсул - отраженное разнообразие); 4. социальное понимание (возникновение общества способствует приобретению информацией социальной как функции, так и сущности); семиотическое (Ю.М. Лотман), космологическое (И.И. Юзвизин); 5. социально-культурное, как элемент познания и инкультурации личности (речевой культуры, невербальных средств

коммуникации, жестового языка, субкультурных «сетевых» сообществ и гражданской коммуникации). Т.Н. Сумина, не без основания, утверждает, что рассмотрение и анализ разнообразных трактовок столь многогранного и многозначного понятия как «информация», «является важным шагом перехода от информационного общества к обществу знаний, когда использование и применение современных информационных технологий могут преобразовать уже «определенную» информацию в знание, столь необходимое для развития информационной цивилизации, в том числе художественной культуры как информационной системы» [8].

Нам представляется необходимым привести небольшую историческую справку о происхождении термина «информационная культура». Впервые данный термин прозвучал в первой половине 1970-х годов. Вначале его использовали библиографоведы, библиотековеды и книговеды. В частности, в публикациях таких видных ученых А.А. Виноградова, Э.П. Семенюка, А.Д. Урсула понятие «информационная культура» приобретает категориальный статус и используется в широком научном и философском контексте [9]. Анализ работ названных авторов показал, что информационная культура выступает как важнейший компонент духовной культуры общества в целом, а также различных социальных групп и отдельной личности в частности. Например, здесь можно сослаться на предложенное Э.П. Семенюком определение: «информационная культура – это информационная компонента человеческой культуры» [7]. Как видим, ученые считают, что критериями сформированности информационной культуры выступают: умение адекватно формулировать свою потребность в информации; эффективно осуществлять поиск нужной информации; умение перерабатывать информацию и создавать новую; умение адекватно отбирать и оценивать информацию; наличие компьютерной грамотности [6;7;9]. Безусловно, нельзя не согласиться с мнением ученых о том, что информационная культура является важной составляющей общей культуры человека, особенно в современном обществе, где невозможно представить человека в профессиональной деятельности и в жизни вообще без сочетания знаний, умений и информационного мировоззрения. Именно такой синтез обеспечивает целенаправленную самостоятельную деятельность индивидуума для удовлетворения собственных потребностей с использованием как традиционных, так и новых

информационных технологий. К тому же, востребованность специалиста на рынке труда в современных условиях во многом определяется тем, насколько он владеет современными информационными технологиями. Это позволяет человеку быть успешным как в профессиональной, так и непрофессиональной деятельности, способствует социальной защищенности в информационном обществе.

Понятие «информационная культура» многоаспектно; оно представляет собой синтез различных составляющих: аудиовизуальная культура, логическая культура, семиотическая культура, понятийно-терминологическая культура, технологическая культура, коммуникационная культура, сетевая культура. Они в комплексе формируют ценностное отношение к информации вообще и к подготовке современного специалиста в области образования в частности. Осознавая возрастающее значение информационной культуры в жизни человека, особенно в плане становления личностно-гуманитарной парадигмы в образовании, некоторые исследователи (Г.А. Бордовский, В.А. Извозчиков, Е.Я. Коган и др.) включили в ее содержание аксиологические, мировоззренческие и некоторые другие составляющие, отражающие мотивационно-смысловую сферу личности в ее взаимодействии с информационной средой.

В связи с этим, многие исследователи рассматривают информационную культуру с разных позиций. С одной стороны, как результат приобретения новых навыков деятельности, а с другой – как общее представление человека об информационных процессах в окружающем мире. Часто человек воспринимает информационную культуру просто как источник той или иной информации, систему морально-этических и юридических норм. Для других она приобретает значимость ценностной ориентации в информационной среде, информационной картине мира и т.п.

Возможности новой виртуальной реальности для когнитивного и социокультурного развития личности проявляются в просветительской, коммуникационной и компенсаторской функциях информационной культуры. Информационная культура личности – это интегративное личностное качество, представляющее собой взаимосвязь трех компонентов: мотивационного, информационно-содержательного и операционно-деятельностного.

Педагогическими требованиями, способствующими наиболее полному раскрытию информационно-педагогического потенциала социокультурной реальности в формировании информационной культуры личности, на наш

взгляд, являются: обращенность к субъекту; максимальная индивидуализация обучения с использованием информационно-педагогических технологий; открытость и субъективность содержания образования; нацеленность на личностное развитие индивида, его допрофессиональную подготовку и адаптацию к жизни в информационном обществе, инкультурацию. Специфическими принципами построения информационно-образовательного пространства для детей и подростков являются психолого-педагогические принципы информационной безопасности и гуманистической направленности.

Таким образом, анализ научных работ позволяет сделать вывод о том, что информационная культура, информационный мир, окружающий человека, взаимосвязаны с духовной культурой личности, образуют некую целостность, общую культуру, некоторые аспекты которой привлекают внимание исследователей в различные периоды развития человеческого общества. Под информационной культурой большинство ученых понимают определенный уровень организации информационных процессов, удовлетворенность людей в информационном общении, эффективность создания, сбора, хранения, переработки, передачи, представления и использования информации, что обеспечивает и способствует целостному восприятию мира и позволяет предвидеть последствия принимаемых решений.

Мы считаем, что информационная культура – элемент культуры коммуникации как речевой, так и жестовой, невербальной, проявляющейся в знаниях, навыках, умениях навигации необходимой информации, ее использования, классификации, передачи другим, работы с любым каталогом, компьютерной программой.

Более того, информационная культура – потребность личности в глубоком и всестороннем анализе и систематизации коммуникационных отношений в мире и обществе, в целях снижения энтропии.

Логика развития информационной культуры определяется процессом обучения подростков на различных этапах достижения ими уровней образовательной культуры. В конечном счете, формирование информационной культуры предусматривает развитие у подрастающего поколения: отношения к информации; личной потребности в усвоении основ информационной культуры; умения самостоятельно осуществлять поиск информации; устранять информационный дефицит; способности взаимодействовать с информационной средой, моделировать

собственное информационное поведение, прокладывая путь от неизвестного к известному; способности создавать и использовать поисковые системы; способности к восприятию и оценке информации; умения оценивать информацию с точки зрения полноты, достоверности, «солидности» источника; стремления к личностному общению.

Исходя из компетентного подхода, целесообразно к информационной культуре относить компетентность в понимании природы информационных процессов, развитую информационную рефлексию, осознание внутренних изменений, которые происходят у пользователя. При этом если диагностируемый у подростка уровень оказывается ниже элементарной компетентности, то целесообразно говорить, что он является начинающим пользователем, и такой пользователь способен применить усвоенные им информационные технологии, навыки и приемы только под наблюдением и контролем преподавателя.

В структуру информационной культуры входят культура речи, компьютерная

грамотность, электронная культура и иные компоненты. Следовательно, информационная культура - это элемент культуры и познания. Говоря о субкультуре лиц с ограниченными возможностями уровнями формирования информационной культуры будут: информационно-мотивационный, когнитивно-деятельностный, толерантный, эмоционально-ценностный, информационно-потребностный, креативный (стремление к самостоятельному мышлению и самореализации).

В процессе эволюции понятия «информационная культура» можно выявить основную тенденцию, которая просматривается во многих исследованиях. Ученые отмечают, что эта проблема весьма важна, так как связана с определенными условиями научно-технического прогресса, электронными средствами переработки, хранения и передачи социальной информации. Информационная культура предстает в этом смысле как инфраструктура, пронизывающая все эпохи и цивилизации, все сферы человеческой деятельности и все ступени развития человека как социального существа.

Литература:

1. Арефьев П.Г. Интеграция российского академического сообщества в глобальные коммуникации [Электронный ресурс] / П.Г. Арефьев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. - № 4. - Режим доступа: <http://vestnik.tspu.edu.ru/>

2. Баева Л. Электронная культура: опыт философского анализа / Л. Баева // Вопросы философии. - 2013. - № 5. - С. 75-83.

3. Винер Н. Кибернетика или управление и связь в животном мире [Электронный ресурс] / Н. Винер; пер. с англ. И.В. Соловьева и Г.Н. Поварова; под ред. Г.Н. Поварова. – 2-е изд. – М.: Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. – 344 с. - Режим доступа: http://academy-document.narod.ru/teoria_upr_mat/Viner.htm

4. Калимуллин Д.Д. Электронная культура как компонент информационной культуры личности / Д.Д. Калимуллин // Вестник КазГУКИ. - 2014. - № 3. - С. 27-31.

5. Каракозов С.Д. Информационная культура в

контексте общей теории культуры личности / С.Д. Каракозов // Педагогическая информатика. - 2000. - № 2. - С. 41-55.

6. Савельев А.В. К вопросу о причинах происхождения философии нейрокомпьютеризации сознания / А.В. Савельев // Философия науки. - 2002. - № 1(12). - С. 51-62.

7. Семенюк Э.П. Информационная культура как фактор развития информационного общества [Электронный ресурс] / Э.П. Семенюк // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2009. - № 4. - Режим доступа: <http://vestnik.tspu.edu.ru/>

8. Суминова Т.Н. Понятие «информация» в свете традиционных и современных трактовок [Электронный ресурс] / Т.Н. Суминова // Публикации lib.znate.ru. - Режим доступа: <http://lib.znate.ru/docs/index-221986.html>

9. Урсул А.Д. Глобальные революции в науке и образовании / А.Д. Урсул // Политика и общество. - 2015. - № 6. - С. 734-754.

Сведения об авторе:

Калимуллин Диловар Диловарович (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Казанский государственный институт культуры, кафедра социально-культурной деятельности, e-mail: yearsoby@yandex.ru

Data about the author:

D. Kalimullin (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor, Kazan state institute of culture, e-mail: yearsoby@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

УДК 37.08

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК ФУНКЦИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

В.Е. Цибульникова

Аннотация. В статье ставится проблема управления рисками профессионального здоровья членов педагогического коллектива общеобразовательной организации. Автор предлагает методы прогнозирования рисков профессионального здоровья в контексте опережающего управления. Особое внимание уделяется раскрытию феноменологии риска профессионального здоровья педагога, феноменологии здоровьесбережения, а также опережающему подходу к управлению рисками профессионального здоровья членов педагогического коллектива общеобразовательной организации.

Ключевые слова: прогнозирование, опережающее управление, профессиональное здоровье, феноменология риска здоровья.

FORECASTING AS FUNCTION OF THE ADVANCING RISK MANAGEMENT OF PROFESSIONAL HEALTH OF THE TEACHER

V. Tsibulnikova

Abstract. In article the problem of risk management of professional health of members of pedagogical staff of the general education organization is put. The author offers methods of forecasting of risks of professional health in the context of the advancing management. The special attention is paid to disclosure of phenomenology of risk of professional health of the teacher and health-saving phenomenology, and also to the advancing approach to risk management of professional health of members of pedagogical staff of the general education organization.

Keywords: the forecasting, advancing management, professional health, phenomenology of risk of health.

В условиях модернизации общего образования особую значимость обрели вопросы, связанные с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования, а также с разработкой профессиональных стандартов «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)», «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)». В данных документах особое внимание уделено сбережению здоровья участников образовательного процесса.

На наш взгляд, *профессиональное здоровье учителя* представляет собой систему основных психофизиологических и психосоциальных функций, личностных качеств, ценностных установок и профессионально-деятельностных проявлений, сформированность которых является условием и предпосылкой сбалансированного функционирования, сохранения, укрепления и развития здоровья [11].

С позиции С.М. Шингаева, профессиональное здоровье представляет собой: во-первых, многоаспектное свойство организма, обеспечивающего его адекватную

работоспособность в различных условиях профессиональной деятельности; во-вторых, комплекс характеристик человека, позволяющих успешно справляться с вызовами и требованиями профессиональной среды [13].

В контексте профессиональной деятельности работников образования здоровье рассматривается нами в триаде трех ключевых компонентов: психического, физического и социального.

Мы согласны с точкой зрения Г.С. Никифорова о том, что профессиональное здоровье – это полное физическое, психическое и социальное благополучие человека в условиях выполняемой им деятельности, а также отсутствие профессиональных болезней или травм [8].

Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)» предписывает директору школы и заместителям директора общеобразовательной организации [7]:

– во-первых, создавать благоприятные и безопасные условия труда для учителей на основе знаний правил, норм охраны труда и комплексной безопасности образовательной организации;

– во-вторых, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, уметь снимать

напряженность в педагогическом коллективе, а также создавать благоприятный социально-психологический климат;

- в-третьих, осуществлять контроль программ адаптации ключевого персонала, создавать условия для здорового образа жизни и формировать программу социально-психологической адаптации педагогических работников;

- в-четвертых, совершенствовать систему мотивации труда педагогов;

- в-пятых, улучшать санитарно-гигиенические и эргономические условия труда педагогических работников;

- в-шестых, разрабатывать и реализовывать мероприятия, направленные на сохранение здоровья работников общеобразовательной организации.

Таким образом, одной из наиболее сложных задач для руководства общеобразовательной организации становится прогнозирование рисков профессиональными здоровья педагога.

Прогнозирование является одной из самых неразработанных функций как внутришкольного управления, так и опережающего управления, что связано с трудностью целеполагания и построения эскиза желаемого будущего с учетом возможных рисков. Как функция управления прогнозирование взаимосвязано с анализом итогов учебного года, на основе которого делается *прогноз* и выстраивается *планирование* работы школы, включающее подфункцию *целеполагания*.

В.Е. Цибульникова и Е.В. Бахарева подчеркивают, что *цель* должна быть разделяема всеми членами педагогического коллектива, так как цели достигаются в результате совместной деятельности. Следовательно, цели должны быть близкими большинству членов общеобразовательной организации. Если же цель не разделяема всеми членами педагогического коллектива, то при ее реализации возникают риски [12].

С позиции Р.Л. Акоффа цели выступают: во-первых, как *идеалы*, которые считаются недостижимыми, но непрерывное приближение к ним будет возможным и прогнозируемым; во-вторых, как *задачи*, которые вряд ли будут достигнуты в период действия плана, но, как ожидается, организация существенно продвинется в нужном направлении; в-третьих, как *результат*, ожидаемый в плановый период [1].

Представление руководителем общеобразовательной организации идеальной цели связано с *опережающим отражением*, что предполагает возможность отражать ожидаемое

будущее. В свою очередь опережающее отражение может выступать в форме *предвидения и целеполагания*.

П.К. Анохин в 1962 г. обосновал принципиально новый подход к исследованию и пониманию живого организма и ввел категорию «опережающее отражение», понимаемую как свойство живых организмов опережать во времени и пространстве закономерное течение последовательных событий внешнего мира. П.К. Анохин отмечал, что опережающее отражение действительности – это основная форма *приспособления* живой материи к *пространственно-временной структуре* неорганического мира, в котором последовательность и повторяемость являются основными параметрами. Таким образом, опережающее отражение связано с активным отношением материи к пространственно-временной структуре мира и состоит в ускоренной, опережающей подготовке к *будущим изменениям среды* [2].

И.М. Фейгенберг ввел понятие «*вероятностное прогнозирование*», в котором проявляется «*принцип опережающего отражения действительности*»; он утверждал, что вероятностное прогнозирование представляет собой способность человека *сопоставлять* поступающую через анализаторы информацию о наличной ситуации с хранящейся в памяти информацией о соответствующем прошлом опыте. Данная способность связана с тем, что на основе сопоставления выстраиваются *предположения* о предстоящих событиях. И.М. Фейгенберг подчеркивал, что осуществление любой деятельности возможно только при вероятностном прогнозировании, так как именно оно является моделированием вероятностно организованного мира живущим в этом мире существом [10].

П.В. Симонов в информационной теории эмоций утверждал, что понятия *вероятностного прогнозирования* и *вероятности* являются ключевыми, поскольку эмоция представляет собой отражение мозгом человека и животных какой-либо актуальной потребности и вероятности (возможности) её удовлетворения [9].

Американский учёный Н. Винер, основоположник теории искусственного интеллекта, провозгласивший зарождение кибернетики [3], разработал *математическую теорию прогнозирования*, в которой констатировал, что прогнозирование, имеющее статистический характер, взаимосвязано с качественным прогнозированием, а достоверность прогноза зависит не только от

полноты статистической информации, но и от правильности выделения основных тенденций развития.

Одну из ключевых ролей в прогнозировании рисков профессионального здоровья членов педагогического коллектива общеобразовательной организации играет *обратная связь между предсказанием и управленческим решением*, что вызывает необходимость в ориентации прогнозирования не на предсказание, а на оценку вероятного и желательного состояния объекта. Ожидаемый результат прогнозирования связан с использованием прогностической информации, полученной на основе сопоставления данных поискового и нормативного этапов.

Система прогнозирования рисков профессионального здоровья членов педагогического коллектива школы позволяет *минимизировать неопределенность неблагоприятных событий* в процессе краткосрочного и стратегического планирования, что способствует повышению эффективности управления здоровьесбережением участников образовательного процесса школы за счет учета внешних и внутренних факторов риска. Снижение факторов риска приводит к снижению факторов неопределенности в управлении общеобразовательной организацией.

Методика прогнозирования рисков профессионального здоровья членов педагогического коллектива общеобразовательной организации содержит 7 следующих взаимосвязанных этапов исследования рисков:

1 этап – *предпрогнозная ориентация* (определение рисков профессионального здоровья членов педагогического коллектива школы, как предмета исследования; постановка цели и задач; формулирование рабочих гипотез; определение методов, структуры; планирование организации исследования);

2 этап – *исследование прогностического фона* (сбор данных по условиям и факторам, косвенно влияющим на риски профессионального здоровья учителей и других участников образовательного процесса);

3 этап – *разработка базовой модели*, включающей систему показателей и параметров, отображающих характер и структуру объекта управления (управления рисками);

4 этап – *разработка поисковой модели* (проекция в предстоящую перспективу системы показателей базовой модели на дату упреждения по наблюдаемой тенденции с учётом факторов прогностического фона);

5 этап – *разработка нормативной модели* (проекция в будущее системы показателей базовой модели в соответствии с заданными целями и нормами по определенным критериям);

6 этап – *экспертная оценка степени достоверности* (верификация) моделей;

7 этап – *выработка управленческих решений и рекомендаций* для совершенствования системы здоровьесбережения участников образовательного процесса школы.

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что прогнозирование является одной из функций внутришкольного опережающего управления, направленной: во-первых, на предвидение возможных изменений внешних факторов и условий, а также внутренней среды общеобразовательной организации; во-вторых, на выявление альтернатив и их вероятности.

Введение в действие Профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования) [7] вызывает необходимость перехода современного директора школы в категорию проактивного и опережающего управляющего, владеющего: методами стратегического планирования; методами стратегического анализа ситуации, существующих рисков в общеобразовательной организации и их последствий; технологиями проактивного, опережающего управления; методами профилактики возможных конфликтов и конфликтных ситуаций; методами организации педагогического коллектива и командообразования; методами прогнозирования развития событий и рисков для общеобразовательной организации; методами активного вмешательства в процесс для предотвращения и профилактики профессиональных рисков.

Феноменология риска заключается в том, что в его структуре лежит *разнонаправленное движение*, в связи с чем, риск профессионального здоровья членов педагогического коллектива школы необходимо рассматривать не только как угрозу здоровья, но и как открывающуюся возможность.

Следовательно, прогнозирование рисков, знание вероятности их негативного проявления как потери или ущерба для здоровья позволяет определить и вероятность благоприятных событий. Прогнозирование является ключевой задачей профилактики профессиональных рисков, а также одной из форм конкретизации предвидения. Прогнозирование рисков профессионального здоровья членов педагогического коллектива

общеобразовательной организации связано с определением тенденций и перспектив развития негативных процессов на основе анализа данных об их прошлом и нынешнем состоянии.

Опережающий подход к управлению рисками профессионального здоровья членов педагогического коллектива школы действует в соответствии с принципом: «опережая время – управляем временем» и предполагает принятие такого управленческого решения, которое опередит наступление неблагоприятной ситуации или наоборот предопределяет развитие системы.

Опережающее управление рисками профессионального здоровья членов педагогического коллектива общеобразовательной организации строится на основе осуществления планомерной диагностики состояния безопасности

педагогической системы, своевременного выявления факторов дестабилизации, прогнозирования возможных проблем, выявления перспективных резервов. *Опережающий подход* к управлению рисками профессионального здоровья членов педагогического коллектива общеобразовательной организации реализуется за счет определения стратегических приоритетов развития здоровьесберегающей образовательной среды школы, разработки мероприятий по достижению благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе. Данный подход позволяет реагировать не на сбои, а на их предвестники, что становится возможным, если разрабатываются детальные планы действий и прогнозируются изменения условий деятельности.

Литература:

1. Акофф Р.Л. О целеустремлённых системах / Р.Л. Акофф, Ф.Э. Эмери. – М.: ЛКИ, 2008. – 272 с.
2. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
3. Винер Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине / Н. Винер; под редакцией Г.Н. Поварова. – М.: Советское радио, 1968. – 320 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в ред. Приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357, от 18.12.2012 № 1060, от 29.12.2014 № 1643).
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644).
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645).
7. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)». Предварительный проект 17.07.2013 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=2368>
8. Психология здоровья: учебник для вузов; под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. – Питер, 2006. – 607 с.
9. Симонов П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 216 с.
10. Фейгенберг И.М. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / И.М. Фейгенберг; под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. – М.: Наука, 1977. – 392 с.
11. Цибульникова В.Е. Профессиональное здоровье директора школы: психологические риски и их последствия: монография / В.Е. Цибульникова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 312 с.
12. Цибульникова В.Е., Бахарева Е.В. Типология целей и целеполагание во внутришкольном управлении / В.Е. Цибульникова, Е.В. Бахарева // Педагогическая наука и образование. – 2012. - № 11. - С. 60-65.
13. Шингаев С.М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Шингаев Сергей Михайлович. – СПб, 2014. – 40 с.

Сведения об авторе:

Цибульникова Виктория Евгеньевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, магистр психологии, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластёнина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: Vicki-77@yandex.ru

Data about the author:

V. Tsibulnikova (Moscow, Russia), candidate of pedagogical sciences, Moscow state pedagogical university, associate professor of pedagogics and psychology of professional education of a name of the academician of the Russian Academy of Education V. Slastyonin, e-mail: Vicki-77@yandex.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

Р.Р. Гарифуллина

Аннотация. Статья направлена на проектирование индивидуальных образовательных маршрутов развития научно-методической компетентности преподавателя вуза в условиях образовательного кластера. Автор приводит схему построения индивидуального образовательного маршрута. На основе проведенного исследования автором разработаны и описаны этапы проектирования маршрута. В статье представлен опыт проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов развития научно-методической компетентности преподавателя вуза в условиях образовательного кластера. Статья предназначена для преподавателей, аспирантов, интересующихся разработкой индивидуальных образовательных маршрутов.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, научно-методическая компетентность, образовательный кластер.

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC-METHODICAL COMPETENCE OF A UNIVERSITY TEACHER IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL CLUSTER

R. Garifullina

Abstract. The article focuses on designing of individual educational routes of development of scientific-methodical competence of the teacher of high school in the conditions of educational cluster. The author gives the scheme for constructing an individual educational route. On the basis of research the author developed and described the route the design stages. The article describes the experience of the design and implementation of individual educational routes of development of scientific-methodical competence of the teacher of high school in the conditions of educational cluster. This article is intended for teachers, postgraduate students who are interested in the development of individual educational routes.

Keywords: individual educational route, methodological competence, educational cluster.

В современных условиях реформирования высшей школы актуальной является проблема подготовки высококвалифицированного специалиста, которая решается, в том числе и созданием научно-образовательных кластеров. Главной задачей подобных кластеров является сближение образовательного процесса с заказчиком и потребителем квалифицированных кадров – предприятием. Здесь осуществляется обеспечение нового типа связи между образованием в системе СПО-ВУЗ-повышение квалификации и рынком труда на основе его текущих и перспективных потребностей, управлении предложением образовательных услуг и формировании спроса на образовательные услуги учреждений среднего, высшего и дополнительного профессионального образования [1]. При этом возникает потребность в создании условий для развития научно-методической компетентности преподавателя высшей школы, соответствующей современным требованиям к подготовке выпускника вуза, конкурентоспособного на рынке труда.

Инициатором создания образовательных кластеров в России выступила Республика

Татарстан. С 2006 года в регионе функционируют 14 подобных кластеров, одним из которых является энергетический кластер, созданный постановлением Кабинета министров Республики Татарстан № 315 от 22.04.2011 г. «О создании научно-образовательного кластера ГОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет». Особенностью указанного кластера является реализация максимального числа функций научно-методического обеспечения его деятельности: сопровождение образовательного процесса; привлечение работодателей в качестве консультантов к проектированию профессиональных образовательных программ направлений в соответствии с требованиями рынка труда; разработка и издание учебно-методических пособий; повышение квалификации работников предприятий и преподавателей образовательных учреждений участников кластера; проведение научно-практических конференций и семинаров; научно-исследовательская деятельность; экспертиза, рецензирование учебных пособий, программно-методических, психолого-дидактических и нормативно-управленческих

материалов, предназначенных для сферы высшего профессионального образования.

Следовательно, образовательный кластер предоставляет дополнительные возможности для профессионального развития преподавателя вуза, в том числе и развитии его научно-методической компетентности. Под научно-методической компетентностью преподавателя вуза мы понимаем его способность применять дидактические знания и методические умения, организовать научно-исследовательскую работу студентов, взаимодействовать с предприятиями отрасли, другими образовательными учреждениями, а также внедрять результаты этой деятельности в образовательный процесс. В структуру указанной компетентности входят методическая, научная и учебно-методическая компетенции.

Развитие указанной компетентности преподавателя вуза реализуется в системе непрерывного педагогического образования. Современная структура непрерывного педагогического образования в мире включает в себя: базовое фундаментальное педагогическое образование; период адаптации и становления профессиональной деятельности молодого преподавателя под руководством более опытных специалистов; повышение квалификации и самообразование работающих преподавателей [4]. В условиях реализации личностно ориентированной парадигмы образования при модернизации российской системы высшей школы, связанной с индивидуализацией образовательного процесса, предусматривается возможность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов при дополнительном профессиональном образовании научно-педагогических кадров.

Важным условием для развития научно-методической компетентности преподавателя технического вуза в структуре образовательного кластера является разработка индивидуальных образовательных маршрутов преподавателя по развитию указанной компетентности. Индивидуальный образовательный маршрут определяется как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая преподавателю выбор её разработки и реализации при осуществлении педагогической поддержки его самореализации; учет профессиональных и образовательных запросов, способностей, личных и профессиональных интересов.

Анализ научной литературы и практического опыта по проблеме проектирования индивидуальных образовательных маршрутов

[2-6] позволил определить схему построения индивидуального маршрута развития научно-методической компетентности преподавателя вуза в условиях образовательного кластера, см. рис. 1.

Используя представленную схему, мы разработали индивидуальный маршрут развития научно-методической компетентности преподавателя технического вуза в условиях образовательного кластера. Рассмотрим его реализацию более подробно.

На этапе диагностики состояния научно-методической компетентности преподавателя технического вуза очень важно определить уровни мотивации к саморазвитию и необходимости развития научно-методической компетентности. Существует несколько методик диагностики мотивации к саморазвитию и оценки научно-методической компетентности преподавателя вуза. При разработке индивидуальных маршрутов мы провели анкетирование и первоначальную диагностику участия преподавателей вуза в научно-методической деятельности и ее самооценке. Исходя из результатов диагностики, преподаватели далее определили цели и задачи, время прохождения индивидуального маршрута.

Этап «Выявление проблем в научно-методической деятельности, развитии научно-методической компетентности преподавателя вуза, определение функций образовательного кластера в реализации маршрута» предусматривает определение и применение функций научно-методического обеспечения деятельности образовательного кластера в развитии научно-методической компетентности преподавателя технического вуза.

Следовательно, задача развития научно-методической компетентности преподавателей в условиях образовательного кластера требует комплексного решения, учитывает функции и особенности самого кластера, а именно:

- организационные: наличие и функционирование службы поддержки квалификации профессорско-преподавательского состава; проведение и участие преподавателей вуза в мероприятиях кластера; анализ должностных инструкций и профессионального стандарта преподавателя вуза;

- педагогические: наличие квалифицированных преподавательских кадров, способных передать свой опыт; функционирование площадок обмена опытом между преподавателями вуза и колледжей; курсы повышения квалификации преподавателей;



Схема 1. - Построения индивидуального маршрута для развития научно-методической компетентности преподавателя вуза в условиях образовательного кластера

- методические: разработка курса повышения квалификации для преподавателей высшей школы по развитию научно-методической компетентности и применение дополнительных условий кластера в соответствии с профессиональным стандартом преподавателя вуза; разработка диагностического материала оценки его указанной компетентности.

На этапе «Проектирование индивидуального образовательного маршрута ПВШ» определяется содержание, способы и ожидаемые результаты прохождения маршрута. Здесь осуществляется разработка учебно-тематического плана индивидуального образовательного маршрута, определение инвариантных и вариативных модулей развития научно-методической компетентности, их содержания, формы проведения занятий, дидактического комплекса, исходя из потребностей преподавателя вуза, его возможностей, цели и задач, которые должны быть достигнуты преподавателем и указанием необходимого времени для освоения инвариантной и вариативной части маршрута. Развитие научно-методической компетентности преподавателей технического вуза

предусматривает участие преподавателя вуза в различных научно-методических мероприятиях и активное участие в научно-исследовательской работе.

Образец индивидуального образовательного маршрута развития научно-методической компетентности преподавателя высшей школы в условиях энергетического кластера представлен на рисунке 1. Указаны следующие элементы: О1 – преподаватель вуза на начальном этапе; О2 – преподаватель вуза после внедрения реализованных функций в учебный процесс; 1 – предприятия; 2 – учреждения среднего профессионального образования; 3 – образовательные учреждения кластера; 4 – учебно-методическое управление; 5 – факультет повышения квалификации преподавателей; 6 – научные публикации; 7 – центр довузовского образования; 8 – кафедра вуза; L01...L08 – программы по реализации функций кластера; L1n...L8n – программы внедрения реализованных функций в учебный процесс. При этом, реализация маршрута может быть организована с применением нескольких мероприятий и может иметь вид, см. рис. 2.

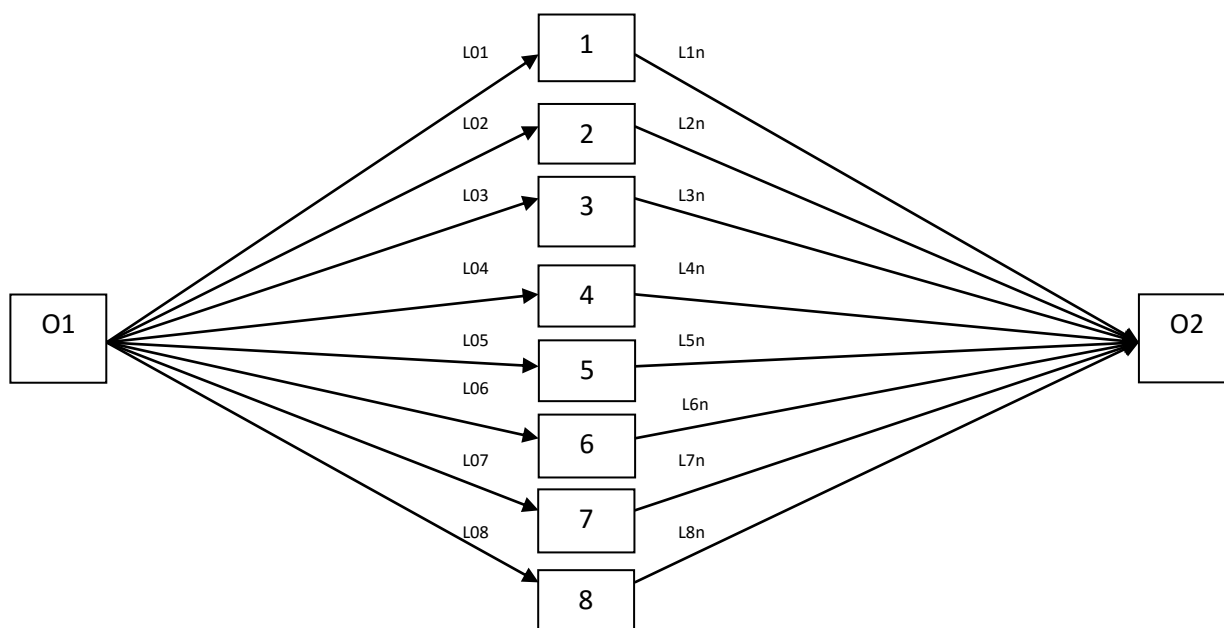


Рисунок 1. - Образец индивидуального образовательного маршрута развития научно-методической компетентности преподавателя высшей школы в условиях энергетического кластера

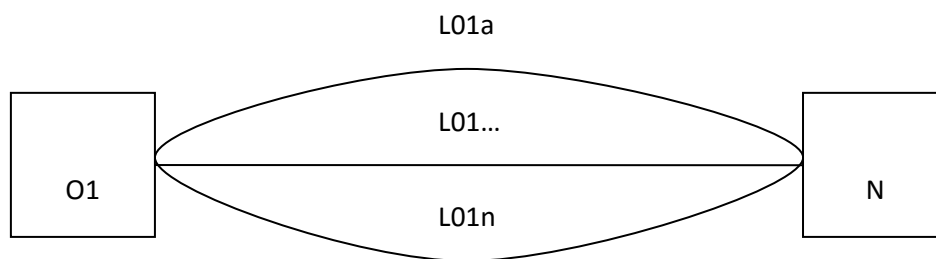


Рисунок 2. - Реализации маршрута с применением нескольких мероприятий

Здесь O1 – преподаватель вуза на начальном этапе; N – элемент кластера; L01a, ..., n - мероприятия по реализации функций кластера.

Рассмотрим способы реализации маршрута более подробно.

1 – Реализация взаимодействия преподавателя с предприятиями вуза раскрывается через участие в стажировках, организации практик, участии представителей предприятий в экспертизе рабочих программ, выпускных квалификационных работ, научно-практических конференциях. В результате преподаватель вуза может внедрить опыт, полученный в результате стажировки в образовательный процесс.

2 – Взаимодействие с учреждениями среднего профессионального образования осуществляется посредством создания интегрированных программ, совершенствования содержания дисциплин, которое также может быть внедрено в образовательный процесс.

Осуществление непрерывного образования невозможно без индивидуализации обучения, построения образовательных программ для каждого обучающегося. Это требует новых подходов к разработке учебных планов,

программ, принципов организации учебного процесса.

3 – Интеграция с профильными вузами в условиях кластера происходит в результате работы площадок обмена опытом, научно-практических семинаров, конференций. Результаты участия преподавателей вуза способствует внедрению передового педагогического опыта.

В КГЭУ проводятся регулярные научно-практические конференции, семинары с участием преподавателей других вузов.

4 – Учебно-методическое управление организует конференции различного уровня, контролирует разработку интегрированных программ.

С целью активизировать научно-исследовательскую и научно-методическую деятельность преподавателей вуза проводятся научно-практические семинары. Учебно-методическое управление консультирует кафедры разрабатывающие интегрированные образовательные программы.

5 – Факультет повышения квалификации преподавателей осуществляет организацию и сопровождение курсов переподготовки,

повышения квалификации, стажировок, работу школы молодого преподавателя и куратора.

ФПК КГЭУ сопровождает реализацию курсов повышения квалификации преподавателей вуза и колледжей, проведение стажировок, организует работу школы молодого преподавателя и куратора, интернатуру, повышения квалификации преподавателей профессионального обучения.

6 – Научные публикации, например, журнал «Вестник КГЭУ» выполняет функцию издания результатов научно-исследовательской деятельности, опыта преподавателей образовательных учреждений, предприятий участников кластера, спецвыпусков конференций и семинаров.

Журнал содержит рубрику «Кластер КГЭУ», в которой публикуются статьи о мероприятиях, проводимых в рамках научно-образовательного кластера КГЭУ, а также преподавателей учреждений среднего профессионального образования. Преподаватели вуза привлекаются к рецензированию статей.

7 – Центр довузовского образования организует профориентационную работу в школах, профильных классах.

Взаимодействие вуза со школой осуществляется в следующих направлениях: 1. учебно-методическое взаимодействие; 2. научно-методическая работа; 3. кадровая работа; 4. преподавательская деятельность; 5. профориентационная работа. ЦДО КГЭУ курирует профильные классы в школах республики, проводит профориентационные

мероприятия, олимпиады, конференции среди школьников республики, обеспечивает привлечение преподавателей вуза к работе в профильных классах.

8 – Кафедра вуза участвует в реализации всех направлений деятельности вуза. Все кафедры вуза принимают активное участие в реализации всех направлений деятельности вуза, в том числе и в мероприятиях, проводимых в рамках научно-образовательного кластера.

Реализация преподавателем индивидуального образовательного маршрута завершается защитой портфолио научно-методической деятельности. Далее проводится повторная диагностика на определение уровня развития научно-методической компетентности и преподаватель вуза может скорректировать свой индивидуальный маршрут и продолжить саморазвитие.

Разработанная и апробированная система формирования индивидуальных образовательных маршрутов для преподавателей технического вуза в условиях образовательного кластера, реализуемым в ФГБОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет», даёт возможность им участвовать в проектировании и реализации своих индивидуальных образовательных траекторий, тем самым развивая свою научно-методическую компетентность. Предлагаемый подход позволяет развить способность преподавателя вуза перенести результаты научно-методической деятельности в образовательный процесс.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х., Читалин Н.А. Фундаментализация системы непрерывного педагогического образования / Р.Х. Гильмеева, Н.А. Читалин // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2005. - № 2. - С. 3-7.

2. Инновационные ресурсы системы дополнительного профессионального образования: научно-методическое пособие; под научной редакцией доктора медицинских наук, профессора И.Ш. Мухаметзянова. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2014. - 203 с.

3. Матушанский Г.У. Образовательные маршруты подготовки научно-педагогических кадров и инженерных кадров в российской и зарубежной высшей школе / Г.У. Матушанский // Образовательные технологии и общество. - 2000. - Т. 3. - № 3. - С. 557-563.

4. Мухаметзянова Ф.Ш., Трегубова Т.М., Шайхутдинова Г.А., Масалимова А.Р., Шибанкова Л.А., Гутман Е.В., Захарова П.И. Формирование моделей компетенций в дополнительном профессиональном образовании: вопросы теории и инновационная практика: Монография. - Казань: Издательство «Данис». - ИПШ ПО РАО, 2015. - 144 с.

5. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Концепция учебно-методического обеспечения подготовки педагога для профессиональной образовательной организации // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. - № 2(14).

6. Трегубова Т.М. Реформирование дополнительного профессионального образования в контексте международной образовательной интеграции // Европейский журнал социальных наук. - 2014. - № 4(43). - Том 2. - С. 82-86.

Сведения об авторе:

Гарифуллина Резеда Равилевна (г. Казань, Россия), аспирант ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: garifullina_r@mail.ru

Data about the author:

R. Garifullina (Kazan, Russia), postgraduate student, Kazan State Power Engineering University, e-mail: garifullina_r@mail.ru

К ВОПРОСУ МНОГОЗАДАЧНОСТИ И МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Д.В. Кузнецов, В.Р. Гагарина, Л.Р. Сафина

Аннотация. В данной статье рассмотрена сущность проблемы многофункциональности и многозадачности преподавателя иностранного языка как фактор, повышающий качество обучения студентов в экономическом ВУЗе в современных условиях. Раскрываются предметное содержание, сущность и структура многозадачности и многофункциональности преподавателя иностранного языка с учётом их формирования и развития в высшей школе. Особое внимание уделяется вопросам саморазвития многозадачности и многофункциональности у преподавателя иностранного языка в эпоху глобализации.

Ключевые слова: многозадачность, многофункциональность, преподаватель английского языка, качество обучения, саморазвитие.

THE ISSUE OF MULTI-FUNCTIONALITY AND MULTI-TASKING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN AN INSTITUTE OF ECONOMICS

D. Kouznetsov, V. Gagarina, L. Safina

Abstract. This article reviews the problem of multi-functionality and multi-tasking of a foreign language teacher as a factor, increasing the quality of education in a University of Economics under modern conditions. The subject content, essence and structure of multi-functionality and multi-tasking of a teacher of a foreign language considering their formation and development in higher education establishments. Particular emphasis is given to self-development of multi-functionality and multi-tasking of a teacher of a foreign language during the globalisation epoch.

Keywords: multi-functionality, multi-tasking, education, english teacher, quality of education, self-development.

Термин «многозадачность», как правило, подразумевает решение нескольких, порою разноплановых задач одновременно. Ф.Г. Ялалов определяет многозадачность как способность специалиста решать несколько отдельных задач при выполнении одной производственной задачи. При выполнении основной задачи такие специалисты вместе с ведущей задачей решают и другие сопутствующие задачи. Смысл многозадачности содержится в распространенной поговорке: «одним выстрелом убить двух зайцев». Поясним, как данное явление реализуется в процессе обучения: во время выполнения одного дела решаются два вопроса, при этом экономится время.

Актуальность темы статьи определяется растущей потребностью улучшения качества обучения и результатов обучения, как для педагогической теории, так и для педагогической практики, так как повышение качества преподавания напрямую связано с улучшением методики преподавания. В связи с новыми социально-экономическими отношениями возникает необходимость пересмотра вопросов уровня подготовки преподавателей высшего профессионального образования.

В условиях социальной и экономической

ситуации в современной России особенности экономики ориентированы на привлечение специалистов нового типа, обладающих улучшенными профессиональными и личностными качествами. В связи с этим, многозадачные и многофункциональные специалисты играют особую роль в развитии обучения студентов. Профессиональными и личностными качествами – «аналитическим и системным мышлением, коммуникативной, правовой, информационной культурой, творческой активностью, ответственностью за выполняемую работу, способностью к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действием в условиях неопределённости, приобретения новых знаний» [1, с.5]. Деятельность преподавателя находится на стыке двух взаимно обогащающих друг друга систем: от человека к науке и от человека к человеку. Исходя из этого, многозадачность и многофункциональность преподавателя проявляются в том, насколько гармонично в его деятельности связаны научно-исследовательская, педагогическая и методическая функции. Учитывая изменения, которые претерпела модель единства исследовательской, образовательной и культуротворческой функций, преподаватели университетов должны определиться с тем, что

является ключевой ценностью для профессии преподавателя, и как измеряется значимость преподавателя как профессионала.

Далее мы рассмотрим некоторые различия в функциях преподавателей. В. Медведев выделил следующие функции преподавательской деятельности:

- предполагающие преподавательскую деятельность (обучение, воспитание студентов, развитие их творческого потенциала, организация и управление учебным процессом);

- связанные с обязанностями преподавателя как субъекта, ведущего научно-исследовательскую деятельность в сфере учебного или образовательного процесса;

- связанные с обязанностями и правами преподавателя как члена педагогического коллектива (кафедры, факультета, университета); со взаимодействием с другими членами педагогического сообщества в интересах достижения корпоративных целей, развития и самосовершенствования, иными словами, определяющие его социальную роль как представителя российской интеллигенции;

- связанные с инновационной деятельностью; повышением профессиональной квалификации; развитием духовно-нравственного, физического и личностного роста;

- связанные с просвещением, активным участием преподавателя в распространении научных знаний, повышении уровня образованности и культуры населения [5].

Для эффективной организации образовательного процесса преподаватели английского языка в экономическом ВУЗе должны чётко понимать, какие особенности присущи их студентам (по М.Л. Тейлору это поколение "Next"). Некоторая часть из современных студентов, как показывает практика, безразличны к образованию, имеют плохое поведение, недостаточно времени уделяют домашнему заданию, проявляют нежелание к учёбе, пассивны, приходят невовремя на уроки или совсем пропускают занятия, не достаточно учтивы, не пытаются следовать указаниям и правилам поведения в общественном месте, ищут пути к легкому времяпровождению, имеют желание поучать только отличные оценки, при этом не проявляя заинтересованности к предметам, проявляют необоснованный риск, так как крайне несдержаны в своих стремлениях и побуждениях, циничны, довольно невоспитаны, эмоционально зажаты, незрелы [3].

Именно с этими проблемами и приходится иметь дело многозадачному и

многофункциональному преподавателю. Для эффективной борьбы с ними необходимо с самого начала установить ясные требования к студентам и постоянно о них напоминать. В первую очередь, необходимо поставить перед собой цель и задачи обучения. Претворять в жизнь наиболее подходящие мероприятия по развитию личностных и гражданских качеств студентов. Осознавать роль научного метода в когнитивных процессах, признавая существование ограничений в науке; постепенно переходить к образовательной парадигме, нацеленной на познание; употреблять инновационные и творческие методы обучения; поднимать уровень качества преподавания; излагать мысли по поводу необходимости изучения дисциплины его практической применимостью; не быть авторитетным преподавателем в ожидании тотального подчинения; увеличивать число мероприятий вне учебного графика; использовать вариативные способы, использовать различные формы контроля, в том числе и новейшие; предоставлять обучаемым более широкие возможности для коммуникации; иметь уважение к точке зрения и высказываниям студентов; высказывать уважение, доброжелательность и веру в отношении студентов.

В современных условиях в условиях глобализации вузы должны готовить бакалавров и магистров, знания, умения и навыки которых соответствуют потребностям современного общества. В особенности, эта задача касается преподавателей английского языка в экономическом вузе, которые должны организовать учебный процесс таким образом, чтобы будущие специалисты могли использовать знания иностранного языка в своей будущей профессии. Данный подход в последнее время стал применяться, например, в институте ИУЭиФ КФУ, где преподаватели не только обучают студентов английскому языку, но и читают им на английском языке лекции, тесно связанные с материалами по экономическому направлению. Следует отметить, что студенты ИУЭиФ КФУ данное нововведение принимают с большим энтузиазмом, ведь многие из них видят свою карьеру связанной с применением английского языка, а значит данный опыт, полученный в стенах ВУЗа, может им очень пригодиться.

Работа в малых группах с разыгрыванием ситуаций в банке между иностранным посетителем и сотрудником банка, к примеру, оформлением кредита или кредитной карты с диалогом на английском языке, либо

разыгрывание телефонных переговоров с зарубежными партнёрами, к примеру, в Токио или Нью-Йорке, как нельзя лучше и наиболее реалистично показывают студентам возможную ситуацию в их будущей работе по специальностям экономического направления с применением приобретённых в ВУЗе знаний английского языка на практике.

Английская поговорка “Killing two birds with one stone” как нельзя лучше отображает суть положительной стороны использования многозадачности и многофункциональности преподавателя английского языка. К примеру, заучивая наизусть целое предложение или его фрагмент из текста экономического направления литературы на языке оригинала, мы одновременно достигаем нескольких целей: у студентов тренируются как память, так и произношение; одновременно закрепляются знания отдельных слов, словосочетаний и их применение в английском предложении, включая как фразовые глаголы, так и наиболее трудные неправильные глаголы в прошедшем времени и в форме совершенных причастий прошедшего времени (третья форма глагола).

Общеизвестно, что за последние десятилетия на деятельность преподавателя иностранного языка, в особенности английского языка в экономических ВУЗах, оказали влияние следующие факторы. Прежде всего, изменились цели изучения иностранного языка: язык стал необходим для успешной карьеры, для туризма, для академической мобильности, для общения во всемирной сети интернет. В каникулярное время студенты имеют возможность практиковать знания английского языка среди носителей английского языка. Таким образом, изменились цели, задачи и функции, и деятельность преподавателя английского языка в экономическом ВУЗе. Само собой разумеется, что для того, чтобы подготовить компетентных специалистов, владеющих иностранным языком, преподаватели сами должны быть компетентными не только в области языковой подготовки, но и обладать хорошими коммуникативными умениями, знать культуру и традиции страны изучаемого языка, демонстрировать мотивацию к работе и открытость к изучению нового.

Термины «многозадачность» и «многофункциональность» трактуются разными учёными по-разному. «Многофункциональность - это способность специалиста выполнять на достаточно высоком уровне профессиональные функции нескольких должностей; это готовность совмещать профессии, специальности, должности» [6, с.30].

Многозадачность же рассматривается как выполнение нескольких задач одновременно. Некоторые современные учёные считают, что режим многозадачности снижает производительность труда сотрудника. Однако в той ситуации, когда достигается выполнение нескольких задач одновременно при выполнении единичного действия, многозадачность может рассматриваться в положительном ключе, не имея негативного эффекта. Содержание образования всё больше вбирает в себя новые научные знания, но динамику образовательному процессу придают социальные практики, которые основываются на научных методах познания, например на исследовательской и научно-технической деятельности, и ориентированы на определённые профессиональные области. При этом важно иметь ввиду, что в процессе обучения ролевая функция преподавателя разделяется как минимум на двухкомпонентную композицию: преподаватель-предметник и преподаватель-педагог. Последняя роль преподавателя включает в себя целый диапазон функций, которые, соответственно, требуют разных компетенций [2]. Так, с учётом новых требований к уровню и качеству подготовки кадров становятся востребованными функции фасилитатора, тьютора и консультанта.

В условиях экономического ВУЗа, ключевой функцией преподавателя становится функция предметника, которая позволяет ему вводить в учебный процесс новые знания, обучать студентов методом научного познания и вовлекать их в процесс изучения английского языка в экономическом направлении. Такая многофункциональность преподавателя требует развитых компетенций, позволяющих на высоком уровне осуществлять указанные функции.

Многофункциональность преподавателя иностранного языка предполагает интеграцию разнообразных компетенций на основе их взаимосвязи; подразумевают применение преподавателем широкого спектра знаний и умений и выполнение различных функций в процессе обучения.

Функция фасилитатора отражается в облегчении этапов изучения иностранного языка и связана с концепцией «учимся учиться». Таким образом, преподаватель должен осознавать данную концепцию и обладать тем набором операционных компетенций, которые могут помочь ему осуществлять фасилитирование на практике. Прежде всего, это понимание содержания обучения на протяжении всей жизни. Функция мотиватора начинается с развития интереса к иностранному языку и с

внедрением условий, мотивирующих учебный процесс. Определение преподавателя как партнёра в обучении способствует формированию у студента и ценностного отношения к себе как к самосовершенствующейся личности, и умения взаимодействовать с другими людьми, руководствуясь правилами социального партнёрства. Функция менеджера связана с грамотным планированием занятий, определением логики и последовательности этапов и постановки целей. План отражает глубокий анализ предыдущего урока.

Ю.В. Ерёмин выделяет следующие функции преподавателя и их компоненты: общепедагогическая функция (обучающая, воспитывающая и развивающая); организационно-структурная функция (операционно-планирующая, конструктивно-модулирующая, организаторская, исследовательская); профессионально-коммуникативная (информационно-ориентирующая, мотивационно-стимулирующая и дидактико-коммуникативная) [4]. По мнению профессора Ялалова Ф.Г., «многофункциональность формируется постепенно, по мере продвижения специалиста по карьерной лестнице» [6]. На уроке иностранного языка, преподавателю не следует допускать монотонности. Важно вести занятие в разных регистрах.

Освоение преподавателем современных функций профессиональной педагогической деятельности осуществляется в процессе корпоративного обучения, основанного на принципах многофункциональности и многозадачности, в формате командной опытно-экспериментальной работы и инновационной деятельности при реализации программ развития образования. Таким образом, к многофункциональности и многозадачности

современного преподавателя относятся достаточное число критериев, по которым оцениваются результативность и эффективность его деятельности. Нами было выяснено, что современный преподаватель иностранного языка выполняет немало функций и задач, чтобы организовать плодотворный процесс обучения. Он должен не только донести до обучающихся материал преподаваемого предмета, но и с помощью иностранного языка развить и воспитать взрослую самостоятельную и полноценную личность, а для этого необходимо, чтобы преподаватель обладал определёнными знаниями, навыками и умениями, благодаря которым данные функции и задачи будут реализованы в полной мере. Способности и личностные качества современного преподавателя будут являться основой организации процесса обучения иностранному языку в экономическом ВУЗе. Как многозадачность, так и многофункциональность преподавателя обеспечивают в комплексе оптимизацию процесса обучения иностранному языку, помогая в целом достичь лучших результатов за тот же промежуток времени.

Модификация и расширение функций и задач преподавателя иностранного языка являются закономерным процессом и отвечают основной цели обучения иностранному языку в экономическом ВУЗе. Направленность современного образования заставляет преподавателя иностранного языка стремиться к тому, чтобы стать многофункциональным и многозадачным экспертом в предметной сфере профессиональной деятельности обучающихся. Реализация многофункциональности и многозадачности в учебном процессе должна осуществляться на наивысшем уровне компетентности преподавателя иностранного языка в социальных и экономических условиях современной России.

Литература:

1. Андреева В.А., Арпунова Т.Г., Пестухова И.П. Повышение профессионализма и квалификации руководящих и педагогических работников в структуре научно-методической работы среднего специального учебного заведения / В.А. Андреева, Т.Г. Арпунова, И.П. Пестухова; учебно-методическое пособие. – М.; 2006. - 237с.
2. Анисимова Н.П., Ранитина О.В. Научно-исследовательские компетенции как новообразования личности преподавателя педагогического ВУЗа / Н.П. Анисимова, О.В. Ранитина // Ярославский педагогический вестник (психолого-педагогические науки). - 2010. - № 4. - Т. 2. - С. 137-142.
3. Егорова Ю.А. Проблема профессиональной

- компетенции преподавателя вуза / Ю.А. Егорова // Молодой учёный. - 2009. - № 2. - С. 278.
4. Ерёмин Е.Ф. Теоретические основы профессиональной коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Ф. Ерёмин. – СПб, 2001. - 319с.
5. Медведев В. Подготовка преподавателей высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев // Высшее образование в России. – 2007. - № 11. - С. 46-56.
6. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность / Ф.Г. Ялалов. – Казань. - 2013. – 179 с.

Сведения об авторах:

Кузнецов Денис Вениаминович (г. Казань, Россия), ассистент кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов ИУЭиФ КФУ, e-mail: kazan986127@ya.ru

Гагарина Вилена Рустемовна (г. Казань, Россия), ассистент кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов ИУЭиФ КФУ.

Сафина Лилия Римовна (г. Казань, Россия), ассистент кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов ИУЭиФ КФУ.

Data about the authors:

D. Kouznetsov (Kazan, Russia), assistant educator in the Department of Foreign Languages in the sphere of Economics, Business and Finance in The Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: kazan986127@ya.ru

V. Gagarina (Kazan, Russia), assistant educator in the Department of Foreign Languages in the sphere of Economics, Business and Finance in The Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University.

L. Safina (Kazan, Russia), assistant educator in the Department of Foreign Languages in the sphere of Economics, Business and Finance in The Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University.



РЕАЛИЗАЦИЯ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ

В.В. Епанешников

Аннотация. Статья посвящена вопросу проектирования квазипрофессиональной среды как дидактической основы современного высшего образования, обуславливающей формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Даны авторские определения квазипрофессиональной деятельности и квазипрофессиональной среды вуза; рассмотрены возможности их организации на основе информационно-коммуникационных технологий. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность двухступенчатой квазипрофессиональной среды в профессиональной подготовке будущего учителя технологии.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка будущего учителя, квазипрофессиональная среда вуза, информационно-коммуникационные технологии, виртуальные тренажеры.

IMPLEMENTATION OF QUASIPROFESSIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT TRAINING SCHOOL TEACHER

V. Epaneshnikov

Abstract. The article is devoted to the design of quasiprofessional environment as didactic bases of modern higher education that lead to the formation of common cultural and professional competences. The author gives the definition of quasiprofessional activities and quasiprofessional environment of a University, considered the possibility of their organizations using information and communication technologies. The results of experimental work confirming the effectiveness of the two-stage quasiprofessional environment in the professional training of future teacher of technology.

Keywords: higher education, professional training of the future teachers, quasiprofessional environment of the University, information and communication technology, virtual simulators.

Современный этап развития образования характеризуется ориентацией образовательного процесса на конкретного заказчика; образование становится практико-ориентированным; наблюдается отход от академической модели подготовки в высшей школе в связи с реализацией компетентностной парадигмы, заложенной в ФГОС ВО. Компетентностный подход наиболее эффективно реализуется через контекстные, практико-ориентированные технологии и активные методы обучения [1], определяющие функционирование квазипрофессиональной образовательной среды.

Образовательная среда вуза является психолого-педагогическим механизмом становления и развития профессиональных качеств будущего специалиста за счет реализации условий, влияющих на развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности [2;3]. Влияние образовательной среды на участников процесса обучения зависит от множества внешних факторов (компонентов внешней и внутренней среды, оказывающих непосредственное влияние на участников процесса обучения): пространственно-предметного, социокультурного, регионального и проч.,

создающих в каждом вузе свое уникальное состояние (М.М. Князева, В.И. Слободчиков, М.В. Кларин, Ю.С. Мануйлов, И.Д. Фруммин, В.А. Ясвин и проч.).

При рассмотрении такого понятия как «образовательная среда вуза» необходимо учитывать такие факторы как: организационно-педагогические условия реализации образовательного процесса; используемые образовательные технологии и основывающиеся на них методики обучения; методики воспитательной работы, применяемые в образовательной организации; взаимодействие с внешними социальными институтами и т.д. В связи с увеличением роли работодателя в образовательном процессе, ориентацией процесса обучения на конкретного социального заказчика, необходимостью повышения профессиональной направленности обучения возникла необходимость воспроизведения профессиональной обстановки в образовательной организации, определившая понятия - квазипрофессиональная деятельность и квазипрофессиональная образовательная среда.

Квазипрофессиональная деятельность сочетает в себе учебный и профессиональный

элементы через востребованные профессиональные трудовые функции, развитие профессиональных качеств и способностей [4].

Квазипрофессиональная образовательная среда – совокупность психолого-педагогических условий, форм, средств и методов обучения, ориентированная на освоение набора профессиональных компетенций через квазипрофессиональную деятельность обучающегося.

При реализации компетентностного подхода формирование профессиональных компетенций у обучающихся становится важным критерием качества полученного обучения. Добиться высокой степени овладения профессиональными компетенциями невозможно без погружения в профессиональную среду. К сожалению, не всегда можно обеспечить такое погружение только при помощи практики на предприятии или в организации, т.к. иногда практика связана с необходимостью доверить неопытному студенту жизнь и здоровье людей; материальные ценности (дорогостоящее оборудование) и прочее. В такой ситуации немаловажную роль в профессиональной подготовке обучающихся играют тренажеры и учебно-игровые

программы, которые помогают подготовить неопытного студента к профессиональной деятельности, и, еще на стадии обучения, вооружить обучающегося необходимыми знаниями, умениями, навыками и частично сформированными профессиональными компетенциями, что подготовит обучающегося к практической деятельности и снизит степень риска неправильных действий. Такие тренажеры нужны не только для подготовки врачей или летчиков, но и учителей, социальных работников, где ошибка в работе может привести к серьезным психологическим проблемам и конфликтным ситуациям, которые бывает очень легко создать, но очень трудно решить.

Для многих направлений подготовки основу квазипрофессиональной образовательной среды в вузе могут составлять информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), предоставляющие широкий спектр реализации образовательных технологий. Развиваясь и совершенствуясь на протяжении последних 70 лет, образовательные технологии прочно заняли свое место в образовании как формы, средства и технологии обучения, см. табл. 1.

Таблица 1. – Этапы развития ИКТ в образовании

XX век		XXI век	
50 годы	90 годы	00 годы	10 годы
Появление программированного обучения - использование несложных программ, перфокарт в процессе педагогического контроля	Дальнейшее развитие программированного обучения; появление первых тренажеров, и несложных обучающих программ на базе ЭВМ	Развитие электронного образования, использование электронных учебников, мультимедийных средств обучения, интерактивных досок	Сложные, многофункциональные виртуальные тренажеры на базе современных операционных систем, использование Интернет – технологий в обучении

Мышление современных подростков, их восприятие мира существенно изменилось за последние 20 лет. Современное молодое поколение – это поколение цифровой лаконичной информации, клипового мышления. Это поколение можно смело назвать поколением виртуального мира: виртуальные друзья, виртуальные встречи, виртуальное общение – он-лайн жизнь. Психологи всего мира говорят о том, что сейчас виртуальный мир стал параллельным миром для современной молодежи, и задача образования, используя эту склонность и возможности ИКТ, усилить профессиональную и реальную направленность образовательной деятельности [5;6].

Информационно-коммуникационные технологии в высшем образовании могут способствовать решению сразу двух задач: 1)

качественному обучению студентов навыкам профессиональной деятельности, формированию профессиональных компетенций; 2) формированию у обучающихся правильного отношения к виртуальной реальности, формированию понимания того, что виртуальный мир – это средство достижения целей, а не место жизни.

Современные ИКТ - это многофункциональное информационное обеспечение, включающее в себя различные группы ИКТ: 1) *обучающие* (интерактивные доски, электронные учебники, виртуальные лаборатории, позволяющие визуально изучать объект, сообщать знания, формировать умения и т.п.); 2) *тренажеры и учебно-игровые программы* (обучающие программы, имитирующие профессиональную деятельность

в реальных производственных условиях для отработки навыков и формирования профессиональных компетенций, предназначенные для создания и решения учебно-производственных ситуаций); 3) *информационно – справочные и расчетные системы* (программное обеспечение, способствующее облегчению поисковых задач, ускоряющие решение рутинных задач, оказывают вспомогательную функцию при обучении).

При подготовке будущих учителей большой эффект дают *учебно-игровые программы*, благодаря которым можно имитировать различные психолого-педагогические ситуации, рассматривать их решение с разных точек зрения. Для работы в таких программах необходимо минимальное программное обеспечение и материально-техническое оснащение; достаточно обычного стационарного или мобильного информационного класса (аудитории). Такие программы снабжены очень удобным интерфейсом, доступным для понимания обучающихся.

В программу закладываются исходные данные психолого-педагогической ситуации; определяются игроки (как в он-лайн играх), которые участвуют в игре, у каждого согласно программе заведены параметры поведения на выбор игрока. Если игра имеет неправильный результат, то программа показывает, где были допущены ошибки, объясняет варианты поведения, и участники могут повторить игру заново. Применение таких *учебно-игровых программ* позволяет погрузить обучающегося, будущего учителя в профессиональную среду, дает возможность проиграть различные психолого-педагогические ситуации, выработать и закрепить в сознании обучающегося определенный алгоритм поведения в различных сложных психолого-педагогических ситуациях, тем самым подготовить его к практике, снизив риск педагогических ошибок, которые могут плохо влиять на детскую психику.

Кроме психолого-педагогической подготовки у обучающихся, будущих учителей, должна быть глубокая предметная подготовка, и использование виртуальных тренажеров при освоении предметной специализации будущего учителя облегчает понимание специфики будущей профессиональной деятельности. Современные виртуальные тренажеры - это многофункциональные мультимедийные комплексы, состоящие из: 1) аппаратных средств (*средства управления* - клавиатура, мышка, джойстик); *средства вывода*

информации - монитор, наушники, виртуальные очки, 3Д – очки и т.д.); 2) *программного обеспечения* (математически обоснованная виртуальная модель, где ввод и вывод информации осуществляются согласно алгоритму – программному коду).

Эффективность применения квазипрофессиональной образовательной среды продемонстрируем на примере подготовки будущих учителей технологии. Профессиональная практическая подготовка осуществляется в два этапа – виртуальный и реальный. Обучающиеся по данному направлению в процессе обучения должны осваивать достаточно сложные токарно-фрезерные станки, сварочные работы и т.п. Допускать к оборудованию обучающихся, без предварительной подготовки достаточно травмоопасно. Кроме того, не всякое учебное заведение имеет достаточно площадей для размещения нужного количества оборудования и необходимые финансовые возможности. Предварительное обучение на виртуальных тренажерах с соответствующим программным обеспечением снизит степень риска и уровень материальных вложений. При этом полностью сохраняется функционал, есть полное ощущение реальной работы на конкретном оборудовании, с полным выполнением всех трудовых функций в рамках квазипрофессиональной среды. После получения первых навыков работы, четкого понимания функций, способов деятельности, рисков работы на оборудовании, студенты в рамках квазипрофессиональной образовательной среды получают доступ к реальным станкам, закрепляя и совершенствуя навыки и компетенции профессиональной деятельности. Эффективность двуступенчатой квазипрофессиональной среды подтверждает анализ качественной успеваемости студентов - будущих учителей технологии при сравнении результатов обучения контрольных групп КГ (традиционное обучение) и экспериментальных групп ЭГ (реализация двухступенчатой квазипрофессиональной среды на основе ИКТ). У экспериментальных групп были получены высокие результаты успеваемости и отслежена положительная динамика ее роста на основе анализа результатов практикоориентированной учебной деятельности, см. табл. 2. Критерий Пирсона (хи-квадрат) подтвердил отсутствие различий между экспериментальными и контрольными группами на констатирующем этапе и существенное различие на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 2. - Качественные показатели обученности (средний балл) студентов экспериментальных и контрольных групп

Практикоориентированная учебная деятельность	2013		2014		2015	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Практические работы по спец. дисциплинам.	3,7	4,3	3,9	4,4	3,8	4,4
Курсовая работа	3,6	4,2	3,7	4,5	3,7	4,5
Дипломная работа	3,7	4,4	3,8	4,4	3,9	4,5
Педагогическая практика	3,7	4,4	3,8	4,6	4,0	4,7

Таким образом, реализация предлагаемой нами двухступенчатой квазипрофессиональной среды помогает решить очень важную проблему высшего образования – соединение теории и практики. ИКТ технологии в квазипрофессиональной среде позволяют в качестве дополнения к лекционному материалу демонстрировать опыты, показывать систему функционирования оборудования и механизмов, подкрепляя

теорию практикой, визуализируя учебный материал; при этом сохраняется последовательность изложения материала, повышаются эффективность и качество обучения. Современные ИКТ являются для образовательной организации тем инструментом, благодаря которому возможно формирование квазипрофессиональной среды, обеспечивающей становление и развитие обучающегося как будущего профессионала.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

2. Орлова М.А. Возможности игромоделирования как метода квазипрофессиональной направленности обучения в логике компетентностного подхода / М.А. Орлова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. - Пермь: Меркурий, 2011. - С. 108-111.

3. Мерзон Е.Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза / Е.Е. Мерзон // Молодой ученый. - 2011. - № 10. - Т. 2. - С.

170-172.

4. Новикова Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М.: Изд-во «Знание», 1985.

5. Мухаметзянов И.Ш. Медицинские и психологические требования к условиям функционирования информационно-образовательного пространства / И.Ш. Мухаметзянов // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 1(96). - С. 27-40.

6. Мухаметзянов И.Ш. Медико-психологические последствия использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе / И.Ш. Мухаметзянов // Педагогическая информатика. - 2011. - № 6. - С. 92-97.

Сведения об авторе:

Епанешников Владимир Владимирович (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального обучения Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: epaneshnikov@yandex.ru

Data about the author:

V. Epaneshnikov (Elabuga, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of theory and methods of professional education of the Yelabuga Institute (branch) of Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: epaneshnikov@yandex.ru

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ НАБЛЮДЕНИЙ В ПРИРОДЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Г.Р. Ганиева

Аннотация. Статья посвящается опыту внедрения компетентностно-деятельностного подхода в процесс подготовки будущих учителей начальной школы к организации наблюдений в природе с детьми. В ней раскрываются педагогические условия подготовки студентов к организации наблюдений в природе с младшими школьниками. Методическая система подготовки студентов к организации наблюдений в природе направлена на поэтапное формирование у будущего педагога системы знаний, умений, опыта деятельности, личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих результативность преподавания курса «Окружающий мир».

Ключевые слова: организация наблюдений, естественнонаучное образование, природоведческие исследования, методическая подготовка студентов.

PREPARATION OF PRIMARY EDUCATION BACHELOR TO THE ORGANIZATION WITH YOUNGER STUDENTS OBSERVATION OF NATURE

G. Ganieva

Abstract. The article is devoted to the experience of the introduction of competence-activity approach in the process of preparation of future primary school teachers to the organization of the observations in nature with children. It reveals the pedagogical conditions of training of students to the organization of observations with younger students in nature. Methodical system of training students to organize observations in nature, aimed at a gradual formation of the future teachers of system of knowledge, skills, experience, personal and professional qualities that ensure the effectiveness of teaching the course "Surrounding world".

Keywords: surveillance organization, natural science education, ecological research, methodological training of students.

Преобразование начального общего образования как важнейшего звена процесса школьного обучения и воспитания предполагает корректировку профессиональных компетенций педагога начальной школы [5]. Современной школе требуется учитель, способный творчески подходить как к построению учебной деятельности младших школьников, так и к осуществлению внеурочной деятельности ученика, в том числе к организации наблюдений с детьми в природе. В ФГОС НОО наблюдение указывается как важный способ познания мира, которым должны овладеть младшие школьники [4].

В рамках интегрированного курса «Окружающий мир» наблюдение за окружающей действительностью может рассматриваться и как метод, и как форма организации процесса образования. В прошлом программой начального природоведения предусматривалась организация систематических наблюдений в природе, по результатам которых младшие школьники ежедневно отмечали состояние погоды, сезонные изменения в природе и

трудовой деятельности людей в дневниках наблюдений в виде записей, схем, рисунков, а также в классном календаре природы и труда.

В трудах А.В. Миронова фиксируется, что эта работа давала весомый положительный результат для приобщения младших школьников к непосредственному познанию природы, жизнедеятельности человека, содействовала развитию наблюдательности, формированию представлений о динамике природных явлений, установлению причинно-следственных связей в природе, владению навыков работы с гномоном, термометром, флюгером [2].

Если в организации наблюдений отсутствуют четкие цели, проблемные задания, то данная работа будет формальной и, в то же время, однообразной, скучной для ученика. Как показывает опыт, многие педагоги начальной школы отказываются от работы с дневниками наблюдений и календарями природы из-за неумения сделать эту работу интересной и познавательной для ребенка.

В основу подготовки будущих педагогов начальной школы к организации наблюдений в

природе с детьми нами положен компетентностно-деятельностный подход. Компетентность в нашем понимании – это деятельностная категория: быть компетентным значит быть способным (уметь) видеть, ставить и решать те или иные жизненные проблемы. Деятельностный подход вытекает из психологической теории деятельности, основные положения которой были разработаны научной школой Л.С. Выготского (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович) [3].

Ключевыми педагогическими условиями подготовки студентов к организации наблюдений в природе с младшими школьниками в русле компетентностно-деятельностного подхода выступают: 1) организация наблюдений со студентами в структуре учебно-исследовательской деятельности; 2) интеграция содержания естественнонаучной и методической подготовки будущего педагога к организации наблюдений в окружающей действительности; 3) применение современных интерактивных методов обучения в подготовке студента к организации наблюдений с детьми.

Реализация первого условия начинается во втором курсе в рамках дисциплины «Научные основы естественнонаучного и обществоведческого образования». В самом начале учебного года студенты заводят специальные дневники наблюдений, где ежедневно регистрируют изменения погоды: температуру, облачность, осадки, направление и силу ветра, атмосферные явления. Один раз в месяц будущие учителя с помощью гномона определяют длину полуденной тени для сравнения высоты солнца над горизонтом в разные времена года. В течение всего учебного года студенты систематически проводят наблюдения не только метеорологических явлений, но и биологических процессов (набухание почек, цветение, листопад, созревание плодов, прилет и отлет птиц, гнездование и т.д); гидрологических процессов (половодье, паводок, межень, ледостав, ледоход); геоморфологических процессов (эрозии, карстовые явления, оползни и другие). Наблюдения проводятся визуально с использованием таких элементарных приборов как термометр, компас, снегомерная рейка, гномон, флюгер. На лекционных и практических занятиях студенты рассказывают о причинах изменений погоды за текущий период с использованием дневника наблюдений и картографических материалов (карты полушарий, климатической карты), о

сезонных изменениях природных объектов и явлений ближайшего окружения. На основе наблюдений будущие учителя приходят к выводу, что для всех групп процессов характерны сезонный ритм, взаимосвязанность всех компонентов.

Поскольку наблюдение является целенаправленным восприятием, студент должен четко осознавать цель наблюдений. В познавательном плане такой целью является поиск ответа на тот или иной вопрос. Для нас представляется целесообразным постановка вопросов проблемного характера, которые подталкивают будущего педагога на поисково-исследовательскую деятельность. Каждый новый раздел естественнонаучного образования начинаем с постановки вопросов, которые требуют проведения систематических наблюдений в природе. Например, изучение раздела «Атмосфера» начинается с постановки вопросов: «Ветры каких направлений преобладают в нашей местности (в Татарстане) зимой?»; «Какое время года в нашей республике является самым пасмурным?»; «Когда больше всего выпадает осадков в нашей местности?». Ответы студентов, основанные на механическом переносе на данную ситуацию сформированных еще в детстве связей типа «север – холод, юг – тепло», или неадекватность восприятий (объемные сугробы снега зимой – значит много осадков), оказываются неверными. Эти вопросы остаются открытыми в течение всего периода проведения наблюдений в природе.

После изучения курса «Научные основы естественнонаучного и обществоведческого образования» студенты выходят на учебную практику по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, в ходе которой продолжается реализация первого условия подготовки студентов к организации наблюдений с младшими школьниками в природе. Во время учебной практики метеорологические наблюдения студентов наполняются новым содержанием. Разработанные задания учебной практики направлены на формирование у студентов способностей осуществлять разные виды деятельности, и в процессе осуществления деятельности бакалавры начального образования будут осваивать новые компетентности.

Будущие педагоги начальной школы учатся выявлять температурные

закономерности, прогнозировать изменения погоды по местным признакам, проводить микроклиматические наблюдения. Составляя графики изменения температур и изменения высоты солнца над горизонтом, диаграмму облачности, розу ветров за период наблюдений по данным дневников наблюдений в камеральных условиях, студенты не только отвечают на все поставленные в аудиторных занятиях по теме «Атмосфера» вопросы, но и выявляют причины природных явлений и устанавливают взаимосвязи между ними. Студентам интересно узнать: «Почему в Республике Татарстан на общем фоне западного переноса зимой преобладают южные ветры, а летом увеличивается вероятность северных?»; «Почему промышленная зона Набережных Челнов расположена на северо-востоке от населенного пункта?» (строительство промышленных предприятий осуществляется с учетом направления господствующего, т.е. преобладающего ветра).

Гидрологические наблюдения в процессе полевой практики по естествознанию расширяются и углубляются, наполняясь экологическим содержанием. Студенты знакомятся с методами полевых исследований водных объектов, отрабатывают приемы первичной проверки качества воды, физических свойств поверхностных вод. На основании собранных материалов и полевых исследований будущие учителя разрабатывают предложения и рекомендации по устранению причин зарастания лесного озера в парке «Прибрежный» города Набережные Челны, загрязнения и обмеления рек Шильна и Челнинка, а также сами принимают активное участие по благоустройству береговой линии и в противоэрозионных мероприятиях.

Наблюдения по геоморфологии также способствуют формированию важных исследовательских умений будущего учителя начальной школы: определять морфологические характеристики форм рельефа; составить описание характера рельефа и горных пород, слагающих местность. Студенты выясняют взаимосвязи между рельефом и характером течения реки; между рельефом и степенью увлажнения и нагревания; между слагающими породами, почвами и растительностью; между формами рельефа и температурой воздуха; между рельефом и хозяйственной деятельностью человека.

Наблюдая за животными и растениями разных экологических систем, студенты в

процессе практики по получению первичных профессиональных умений и навыков также устанавливают взаимосвязи между всеми компонентами природы и дают характеристики природно-территориальным комплексам своей местности [1].

Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, способствует формированию и развитию навыков исследования природы, формированию умений организации и проведения наблюдений в природе, расширению и закреплению теоретических знаний, полученных на занятиях по научным основам естественного и обществоведческого образования.

Для реализации второго и третьего условий подготовки студентов к организации наблюдений в природе с младшими школьниками поисково-исследовательские умения и опыт проведения наблюдений в природе в дальнейшем адаптируются к использованию при работе с младшими школьниками в рамках изучения дисциплин «Технологии образования в предметной области «Окружающий мир», «Краеведение в начальной школе». Содержание методической системы подготовки будущих педагогов к организации наблюдений с младшими школьниками опирается на такие современные методы обучения как учебная дискуссия, кейс-стади, деловая игра, моделирование. Во время учебной дискуссии студенты доказывают состоятельность утверждений: «Наблюдение природы – основной метод обучения естествознанию», «Основополагающий принцип обучения в естественной среде – краеведческий принцип», «Краеведческие экскурсии – важный способ приобщения младших школьников к учебному исследованию» и так далее. На практических занятиях студенты решают кейс-задания по методике организации наблюдений и экскурсий в природе с детьми, а также сами составляют авторские кейсы для младших школьников на фенологические и экологические темы. В форме деловой игры будущие педагоги обсуждают способы организации наблюдений с младшими школьниками по заранее разработанному плану и программам проведения наблюдений в окружающей природной среде. Моделирование природных процессов (круговорот веществ и воды в природе, сезонные изменения в природе, структура

экосистемы и другие) способствует не только формированию у будущего педагога осознанного понимания единства картины мира, но и способствует формированию у студента методического умения развития логики наблюдения за природой у детей младшего школьного возраста.

Опыт внедрения компетентностно-деятельностного подхода в процесс подготовки студентов к организации наблюдений в природе с детьми младшего школьного возраста доказывает эффективность поэтапного формирования у будущих педагогов системы знаний, умений, опыта деятельности, личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих результативность организации наблюдений в природе в соответствии с требованиями ФГОС НОО. На первом этапе в процессе изучения дисциплины «Научные основы естественного и обществоведческого образования» и прохождения учебной практики по получению первичных профессиональных умений и навыков формируются умение использовать окружающий мир в качестве источника информации и готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области естествознания. На втором этапе развивается исследовательская и творческая активность

студентов к освоению способов организации наблюдений в природе с младшими школьниками при изучении дисциплин «Технологии в образовательной области «Окружающий мир»» и «Краеведение в начальной школе», где будущие учителя учатся моделировать природные процессы и явления, решать и разрабатывать кейс-задания по методике организации природоведческих наблюдений и экскурсий. На третьем этапе используются деловые игры для формирования у бакалавров способности руководства учебно-исследовательской деятельностью обучающихся в природе, владения системой обучения младших школьников в условиях окружающей действительности.

Разработанная методическая система подготовки бакалавров к организации наблюдений в природе с младшими школьниками систематизирована и структурирована в пределах естественнонаучного и методического уровней. Результатом реализации методической системы будет педагог с высоким уровнем профессиональных компетенций, способный организовать процесс обучения курса «Окружающий мир» на основе новых компетенций с активным включением в процесс образования реальной окружающей среды как источника информации для младших школьников.

Литература:

1. Ганиева Г.Р. Программа практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности / Г.Р. Ганиева. – Набережные Челны: НГПУ, 2016. – 35 с.
2. Миронов А.В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе: учебное пособие для студентов / А.В. Миронов. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 2013. - 509 с.
3. Популярная психологическая энциклопедия. - М.: Эксмо, 2005. – С. 192.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изменениями и дополнениями на 2016 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.edustandard.ru/izmeneniya-fgos-2016>
5. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Инновационные технологии в подготовке педагогов профессионального обучения // Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // В сборнике: «Дидактика профессиональной школы». – Казань. - 2013. - С. 30-37.

Сведения об авторе:

Ганиева Гульчачак Рафисовна (г. Набережные Челны, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры Теории и методики начального и дошкольного образования, ФБГОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», e-mail: GanievaGR@yandex.ru

Data about the author:

G. Ganieva (Naberezhnye Chelny, Russia), Candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of Theory and methodology of primary and preschool education, FBGOU VO “Naberezhnochelninsky State Pedagogical University”, e-mail: GanievaGR@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО–КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ВО ВНЕУЧЕБНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Н.Н. Журба

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ и основные особенности социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми; выявлены сущностные характеристики; определены задачи в организации внеучебного пространства в образовательном учреждении, осуществляемой классным руководителем. Обоснован выбор форм социально–культурной деятельности, способствующих развитию одаренных детей.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, классный руководитель, одаренный ребенок, внеучебная деятельность с одаренными детьми.

SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES OF THE CLASS TEACHER WITH GIFTED CHILDREN IN THE EXTRACURRICULAR SPACE OF THE SCHOOL

N. Zhurba

Abstract. The article presents the theoretical analysis and the main features of socio-cultural activities of the class teacher with gifted children, revealed the essential characteristics, the tasks in the organization of extra-curricular space in an educational institution, carried out by the class teacher. The choice of forms of socio-cultural activities, contributing to the development of gifted children.

Keywords: socio-cultural activities, homeroom teacher, a gifted child, extracurricular activities with gifted children.

Среди приоритетных задач осуществляемой в нашей стране образовательной и культурной политики одной из наиболее актуальных является развитие одаренности и творческого потенциала личности; обеспечение условий для самосовершенствования и самореализации детей и подростков. Особый акцент в работе с одаренными детьми сделан на особенностях организации процессов их обучения, социализации, взаимодействия с семьей. Развитие одаренности зависит от состояния комфорта личности в образовательно-воспитательном пространстве; возможности взаимодействия и общения, формирования социально-культурного статуса личности на основе включения одаренных детей в социально-культурную деятельность.

Необходимость создания творческой среды для проявления признаков одаренных детей, их жизненной позиции, осознания своего социального статуса приоритетна еще и потому, что учащиеся должны осмыслить, какую пользу принесут их знания, умения, талант не только в позиции «для своей самореализации», но и обществу. Эта мысль подчеркивается в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Целевые установки, обозначенные Президентом Российской Федерации для системы образования в Концепции

общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 3 апреля 2012 г.), предусматривают поиск и поддержку одаренных детей, создание эффективной системы образования, обеспечение условий для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации в различных сферах жизнедеятельности. При этом одним из перспективных направлений становится внеучебная деятельность с одаренными детьми в общеобразовательной школе, где акцентируется внимание на необходимости внедрения социально-культурных практик в организацию пространства одаренного ребенка.

Социально-культурная деятельность выступает как специальная отрасль педагогической науки и практики, призванная решать задачи воспитания субъектов в сфере свободного от уроков времени, что в полной мере относится к внеучебному пространству в общеобразовательной школе.

Ведущая роль в организации социально-культурной деятельности с одаренными детьми отводится классному руководителю, в работе которого сосредоточены инструменты взаимодействия различных специалистов, так или иначе причастных к обучению, воспитанию и социализации одаренных детей внутри образовательного учреждения, а также

активизации деятельности различных координирующих систем, представленных не только учреждениями дополнительного образования, но и общественными организациями и движениями, социальными партнерами. От педагогических решений классного руководителя в значительной степени зависит эффективная адаптация одаренных детей в социокультурном пространстве, успешное развитие их способностей и склонностей, возможности к самореализации.

Именно внеучебная деятельность с одаренными детьми расширяет возможности достижения личностных результатов; обеспечивает развитие способности осознанно применять базовые знания в ситуациях, отличных от учебных; выбор ситуации успеха и условий для творческого саморазвития, самоопределения и самореализации каждого одаренного подростка. Данные положения отражены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы, Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основного общего и среднего (полного) общего образования, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [5].

Организация социально-культурной деятельности с одаренными детьми в общеобразовательной школе должна опираться на общие достижения во внеучебной работе в общеобразовательной школе в целом, достижения в дополнительном образовании по работе с одаренными детьми и на особенности самой социально-культурной деятельности [4].

Следует заметить, что социально-культурная деятельность выступает как специальная отрасль педагогической науки и практики, призванная решать задачи воспитания субъектов в сфере свободного времени, что в полной мере относится ко внеучебному пространству в общеобразовательной школе.

Понятие социально-культурной деятельности пришло в отечественную науку на смену культурно-просветительной работе, общепринятому в советское время, обозначению одного из массовых инструментов идеологической работы по коммунистическому воспитанию масс [11, с.21–22].

Социально-культурная деятельность есть механизм приобщения людей к культуре (Ж.Р. Дюмазедь), собственно человеческая

деятельность в обществе [1, с.326], а также совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы [14].

Значимо с позиции взаимодействия классного руководителя с одаренными детьми исследование А.В. Соколова, который рассматривает социально-культурную деятельность как одно из действенных средств организации социального общения и определяет ее как культурную деятельность социальных субъектов по созданию культурных ценностей (творчеству), развитию способностей индивида и обслуживанию их творческой деятельности, коммуникации [7, с.183].

Суть и смысл *социально-культурной деятельности* заключаются в непосредственной направленности на активное функционирование личности в конкретной социальной среде, на формирование ее социально-культурного статуса, выбор и проведение адекватных форм ее участия в социально-культурных процессах, что следует учитывать при проектировании социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми во внеучебном пространстве общеобразовательной школы.

В психолого-педагогической литературе обозначены некоторые подходы к организации внеучебного пространства в общеобразовательной школе для учащихся всех категорий, в том числе одаренных детей, исходя из следующих теорий:

- обучение технике поэтапного развития (В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, П.К. Энгельмеер);
- развитие способностей путем освоения культурного наследия (Л.С. Выготский);
- включения личности в конкретную деятельность (А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов);
- дифференцированный подход к развитию личности, учет предрасположенности субъекта к той или иной деятельности (В.Н. Левитов);
- создание условий для творчества (Д.Б. Богоявленская) и др. [цит. по 10].

При этом социально-культурная деятельность в общеобразовательной школе обобщена по трем группам целеопределяющей педагогической деятельности:

- общеразвивающая, направленная на решение задач формирования общей культуры ребенка, расширение его знаний о мире и о себе;

- специализированная, содержащая основы для раскрытия и развития способностей детей, приобретения ими специальных знаний и умений в избранном виде деятельности;

- профессионально-ориентированная, позволяющая детям знакомиться с различными профессиональными сферами жизнедеятельности, выявлять свои личные притязания и определяться в выборе профессии [10].

Специфика социально-культурной деятельности с одаренными детьми в общеобразовательной школе подчеркивается в исследовании Ю.И. Якиной и включает в себя: совместную деятельность педагогов, родителей и детей, создающую общие эмоциональные переживания и направленную на достижение гармоничных взаимоотношений, а также организацию неформального образования родителей – дает родителям возможность осваивать определенную систему знаний, умений, ценностей и норм взаимодействия с одаренным ребенком, что способствует созданию условий для поддержки и развития его одаренности. Ведущие формы социально-культурной деятельности с одаренными – коллективная творческая деятельность: праздники, вечера досуга, фестивали детского творчества и др.; ведение родителями факультативов и кружков, согласно профилю своей профессиональной деятельности; защита творческих семейных проектов и др. [13].

Специфику внеучебного пространства общеобразовательной школы В.И. Краснова рассматривает через организацию процесса развития одаренного ребенка за счет ресурсов (нормативный, содержательный, информационный, организационно-управленческий, кадровый, материально-технический, финансово-экономический) и возможностей (сотрудничество подростков, свобода выбора, индивидуальная траектория, направленность на потребности, включение в деятельность) внеучебной деятельности. При этом внеучебная деятельность с одаренными детьми обеспечивает мотивационно-ценностное вхождение одаренного ребенка в сферу социальных отношений; определяет выбор направленности деятельности; удовлетворяет потребности, предметные воплощения ценностных идеалов (эстетических, этических и т.д.) [2].

Исходя из данных позиций организации внеклассной работы с одаренными детьми в общеобразовательной школе, выделим *особенности социально-культурной деятельности классного руководителя с*

одаренными детьми во внеучебном пространстве общеобразовательной школы.

Первой особенностью выступает *организация эффективного взаимодействия классного руководителя и одаренного ребенка на основе сотрудничества, культуротворчества и эмпатийного общения.* При этом формами данного взаимодействия становятся как индивидуальные (беседа, душевный разговор, консультация, обмен мнениями, выполнение совместных поручений, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы, задачи), так и групповые (ролевые и деловые игры, дискуссионные клубы, пресс-конференции и др.).

В научной литературе обосновано, что отсутствие условий для полноценного психического развития одаренных учащихся на всех этапах онтогенеза, в том числе и в подростковом возрасте, приводит к нарушению психического и психологического здоровья, провоцирует, по выражению И.В. Дубровиной «депривационную ситуацию» [12]. Д.И. Фельдштейн в этой связи замечает, что социальные ожидания в отношении одаренных детей приводят к тому, что дети «зачастую выступают лишь как объекты заботы взрослых, объекты, а не субъекты развития» [12, с.327]. И далее: «взрослое сообщество не замечает очевидного – того, что одаренным детям очень трудно. Они не такие, как все, не такие, как их сверстники. В чем-то они их опережают, а в чем-то отстают от них, что создает массу проблем, коллизий, конфликтных ситуаций» [там же, с.328].

В силу яркого своеобразия личности одаренного ребенка существует возможность нарушения психологического здоровья. В случае отсутствия необходимых условий для раскрытия индивидуальности такого ребенка увеличивается вероятность искажения его личностного развития.

Е.В. Титова определяет форму внеучебной деятельности как устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач (воспитательных и организационно-практических), совокупность организаторских приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение воспитательной работы [9].

При этом организация комфортного взаимодействия классного руководителя и одаренного ребенка на основе сотрудничества,

культуротворчества и эмпатийного общения основывается на исследовании Н.Б. Крыловой, и выделенных ею требований к организации взаимодействия:

— любовь к ребенку, безусловное принятие его как личности, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживать, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать;

— приверженность к диалоговым формам общения с детьми, умение говорить по-товарищески, умение слушать, слышать и услышать;

— уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого ребенка, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;

— ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов;

— признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребенка и его права на собственное волеизъявление;

— поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа; признание равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы;

— умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на стороне ребенка (выступая в качестве защитника и адвоката), готовность ничего не требовать взамен;

— собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и оценку (самооценку) [там же].

Второй особенностью социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми во внеучебном пространстве общеобразовательной школы выступает *многоуровневое ролевое включение одаренного ребенка в коллективную деятельность с позиции развития положительных эмоциональных переживаний*. Формами деятельности здесь выступают советы дел, творческие группы, объединения по интересам, микрокружки и пр. В этих формах одаренный ребенок проявляет себя как зритель, рядовой участник или как организатор.

Третьей особенностью социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми выступает

целенаправленное обогащение опыта творческой деятельности одаренных детей в совместной деятельности в соответствии с интересами одаренного ребенка в социально-значимых областях. Формами деятельности здесь выступают различная волонтерская деятельность, конкурсы, благотворительные спектакли, фестивали, концерты, творческие и интеллектуальные турниры, дискуссионные клубы, КВН, агитбригады, походы, туристические и спортивные соревнования и др. Особой формой творческой деятельности одаренных обучающихся, может быть коллективная творческая деятельность [15, с.110].

Четвертой особенностью социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми во внеучебном пространстве общеобразовательной школы выступает *организация социального партнерства для проявления инициативы и активности личности одаренного ребенка*.

Мы придерживаемся точки зрения Л.М. Тафинцевой в части необходимости для школы такого педагога, который был бы способен создавать «условия, ориентированные на помощь ребенку, как в решении его актуальных личностных проблем, так и в подготовке к самостоятельной жизни» [8, с.3-4], что возможно осуществить через социальное партнерство.

Пятой особенностью социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми во внеучебном пространстве общеобразовательной школы *определяется проведение общественной презентации достижений одаренных детей, создание ситуаций успеха*. Данная особенность представлена в исследовании Л.И. Ларионовой, которая акцентирует внимание на том, что обеспечение личностного роста, а не только обучение различным предметам, должно стоять в центре внимания при обучении одаренных детей, которым предстоит решать сложные проблемы современности, требующие личностной зрелости [3, с.124].

Значимой особенностью социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми во внеучебном пространстве общеобразовательной школы выступает *формирование общей культуры ребенка, расширение его знаний о мире и о себе с учетом профессионально-ориентированной деятельности*. В работе с одаренными детьми В.И. Слодобчиков и Е.И. Исаев полагают, что необходимо

поддерживать и развивать субъектность, т.е. способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также индивидуальность (неповторимость, особенность учащегося, которая выделяет его из других и тем самым позволяет ему оставаться самим собой) [6]. Это возможно при организации профессионально ориентированных форм социально-культурной деятельности (лаборатория профессий, мастер-класс специалиста, викторина профессиональных терминов и др.).

Проектирование социально-культурной деятельности в соответствии с выделенными особенностями должно быть направлено на совершенствование когнитивных, поведенческих, эмоциональных и мотивационных сфер личности одаренного ребенка; обеспечивать гибкость и вариативность социально-культурной деятельности; способствовать развитию самопознания и социализации личности.

Исходя из этого, *задачами социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми* выступают:

— выявление причин затруднений во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, возникающих у одаренных учащихся, и оказание им помощи в преодолении этих трудностей;

— создание условий для удовлетворения психологических потребностей одаренных учащихся (радость общения, познание мира, переживание ситуаций в учебной и

внеучебной деятельности, помощь другим и т.п.);

— координация усилий различных специалистов (учителей-предметников, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-организаторов и педагогов дополнительного образования детей) для осуществления духовно-нравственного, интеллектуального и творческого развития одаренных учащихся;

— активизация деятельности «поддерживающих систем» (учреждений дополнительного образования, учреждений культуры, физкультуры и спорта, неформальных организаций и общественных движений, социальных партнеров) для оказания помощи одаренным учащимся в раскрытии и развитии своей индивидуальности;

— взаимодействие с родителями одаренного учащегося для максимально более полного удовлетворения потребностей ребенка в обеспечении его непрерывного личностного роста.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что суть социально-культурной деятельности классного руководителя с одаренными детьми заключается в непосредственной направленности на их активное функционирование в конкретной социальной среде, на формирование социально-культурного статуса, выбор и проведение адекватных форм участия в социально-культурных процессах.

Литература:

1. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – Москва: Политиздат, 1988. – 319 с.

2. Краснова В.И. Самореализация одаренного подростка во внеучебной деятельности сельской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Краснова Вера Ивановна. – Оренбург, 2013. – 24 с.

3. Ларионова Л.И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ларионова Людмила Игнатьевна. – Иркутск, 2002. – 420 с.

4. Литвак Р.А. Проблема паритетности в исследованиях социокультурной деятельности детей и подростков / Р.А. Литвак, И.В. Резанович // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2011. – № 4(28). – С. 117–120.

5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/1450>

6. Слободчиков В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для студентов вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев; под общ. ред. В.Г. Щур. – М.: Шк. пресса, 2000. – 416 с.

7. Соколов А.В. Феномен социально-культурной деятельности: монография / А.В. Соколов. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2003. – 203 с.

8. Тафинцева Л.М. Формирование готовности будущих педагогов к реализации социально-педагогической функции классного руководителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тафинцева Лилия Михайловна. – Липецк, 2008. – 173 с.

9. Титов Б.А. Социализация детей подростков и юношества в сфере досуга / Б.А. Титов. – СПб: Санкт-Петербургская государственная академия культуры, 1996. – 275 с.

10. Толстопятова О.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития интеллектуально одаренных детей в

условиях дополнительного общего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Толстопятова Ольга Анатольевна. – Ставрополь, 2004. – 171 с.

11. Туев В.В. Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию) / В.В. Туев // Социально-культурная деятельность: история, теория, образование, практика: межвуз. сб. науч. ст.; ред.-сост. В.В. Туев. – Кемерово: КемГАКИ, 2002. – С. 21–22.

12. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2005. – 568 с. – С. 214.

13. Якина Ю.И. Подготовка родителей младших школьников к взаимодействию с

одаренным ребенком: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Якина Юлия Ивановна. – Ижевск, 2011. – 26 с.

14. Ярошенко Н.Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Ярошенко Николай Николаевич. – Москва, 2000. – 414 с.

15. Севрюкова А.А. Подготовка к педагогическому совету как средство развития личностного потенциала учителя / А.А. Севрюкова // Научное обеспечение системы повышения кадров: научно-теоретический журнал. – 2014. - № 2(19). – Челябинск. – С. 108-113.

Сведения об авторе:

Журба Наталья Нигматулловна (г. Челябинск, Россия), старший преподаватель, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: zhurba_nn@mail.ru

Data about the author:

N. Zhurba (Chelyabinsk, Russia), senior teacher of the department of upbringing and complementary education of the Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Education, e-mail: zhurba_nn@mail.ru



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 15:376.5

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧАЩЕГОСЯ НАД НОВЫМ МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ: ЭТАПЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Г.М. Цыпин, К.Е. Медведева

Аннотация. В статье рассматривается проблема этапности в работе учащегося над новым музыкальным материалом. Указывается, что на начальном *этапе* первое ознакомление учащегося с музыкальным произведением выдвигает на передний план проблему восприятия. На *втором этапе* осуществляется активная мыслительная деятельность, направленная на освоение нового музыкального материала, на его всестороннее и углублённое понимание. Основной задачей *третьего этапа* должно стать закрепление художественного образа в сознании и исполнительских действиях учащегося, шлифовка граней образа, совершенствование его технических деталей и частностей. Предлагаемый алгоритм учебной деятельности реализуется наиболее эффективно посредством технологий, направленных на развитие мышления, креативных способностей учащихся, формирование их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: музыкальное образование, учебно-образовательная музыкальная деятельность, музыкальный материал, этапы освоения, инициативные действия учащегося.

ORGANIZATION OF WORK OF THE PUPIL ON NEW PIECE OF MUSIC: STAGES AND TECHNOLOGIES

G. Tsypin, K. Medvedeva

Abstract. In article the staging problem in work of the pupil on new musical material is considered. It is specified that at the initial stage the first acquaintance of the pupil with the piece of music puts in the forefront a perception problem. At the second stage the vigorous cogitative activity directed to development of new musical material, to its comprehensive and profound understanding is performed. Fixing of an artistic image in consciousness and performing actions of the pupil, polishing of sides of an image, enhancement of its technical details and particulars shall become the main objective of the third stage. The offered algorithm of educational activities is realized most effectively by means of the technologies aimed at the development of thinking, creative capabilities of pupils, forming of their professional competence.

Keywords: music education, educational and educational musical activities, musical material, development stages, initiative actions of the pupil.

Работе учащегося над новым для него музыкальным материалом посвящено достаточное количество научно-методических материалов [1;2;3;4 и др.]. Исследовались различные аспекты этой проблемы (восприятие и память; художественные эмоции и мышление; индивидуальный подход в обучении и проблемы художественной интерпретации и др.) [6;7;9 и др.]. Есть, однако, вопросы, на которые до настоящего времени не получены исчерпывающие ответы. К их числу относится вопрос об этапах (стадиях) освоения учащимся нового музыкального произведения.

Известный отечественный психолог С.Л. Рубинштейн указывал, что в ходе обучения «выделяется несколько теснейшим образом взаимосвязанных моментов, или сторон, как-то: первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова, его

осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом – в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике» [8, с.85].

Уточняя высказанную им мысль, С.Л. Рубинштейн акцентирует внимание на том, что: «Эти моменты могут быть отнесены к различным стадиям процесса учения, поскольку для каждого из них в ходе учения выделяется особый этап, на котором ему должно быть уделено особое внимание» [8].

Взгляды С.Л. Рубинштейна на стадийность овладения новым учебным материалом нашли продолжение и развитие в работах других учёных. «Процессы учебной деятельности отмечены «уровневостью, ступенчатостью», - писала И.А. Зимняя. Причём ступени в этих процессах, по ее мнению, естественно и логично состыкуются

друг с другом, характеризуются «преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью» [5, с.63].

Что же определяет содержание работы учащегося на каждом из этапов? В чём реальное, практическое значение каждого из них? Понимание сущности и значимости каждого из этапов играет принципиально важную роль, ибо только в этом случае актуализируется сам принцип стадийности, проясняется его основная функция.

С.Л. Рубинштейн, детализируя свою концепцию стадийности; в учебно-образовательном процессе, подчёркивал, что начальное, первичное ознакомление учащегося с новым учебным материалом выдвигает на передний план *проблему восприятия этого материала*. Это может быть отнесено к различным частнодисциплинарным ответвлениям учебно-образовательной деятельности, но, в первую очередь к тем, которые связаны так или иначе с дисциплинами художественно-эстетического цикла – с изобразительным искусством, художественной литературой, музыкой. Именно в рамках этих дисциплин процессы восприятия нового материала, реакции на него имеют без преувеличения приоритетное значение.

От многих известных мастеров музыкально-исполнительского искусства приходилось слышать, что восприятие нового материала играет для музыканта принципиально важную роль, являясь зачастую основой последующих интерпретаторских решений. Начальный этап изучения музыкального произведения представляет собой, по словам известного российского педагога-музыканта и методиста А.В. Вицинского, процесс «большой психологической сложности, процесс в высокой степени эмоциональный, в котором моменты эмоционального понимания тесно переплетаются с моментами интеллектуального познания» [4, с.24].

Следует подчеркнуть важность задач, которые стоят на *дебютном этапе* работы учащегося перед его педагогом, – задач, связанных с переходом восприятий от низших, диффузных уровней к более высоким, на которых возникают представления о ведущей художественной *Идее произведения, художественном Образе* и т.п. Существенную роль на данном этапе играет, наряду с эмоциональными реакциями, дискурсивный, рационально-логический подход, связанный с осмыслением музыкальной формы, структуры

нового произведения, его композиционного плана, выразительных средств, использованных автором и т.п. Педагог в этой ситуации может и должен оказать необходимую помощь своему воспитаннику.

В то же время необходимо подчеркнуть, что аналитические, дискурсивные процедуры не должны снижать аффективно-эмоционального градуса первичных восприятий, уменьшать яркость этих восприятий, поскольку именно они являются предпосылкой для дальнейшей плодотворной работы учащегося.

Полнота и яркость первичных восприятий, о которых идёт речь, зависят от ряда причин. Имеют значение, в частности, индивидуально-личностные качества учащегося, уровень его художественно-творческой развитости. Выше этот уровень – более многогранными и содержательными станут восприятия, – и наоборот. «В том, как и зачем воспринимает человек, в значительной мере проявляется и он сам: его потребности и способности, интеллект и сознание, внимание, характер, да и всё остальное» [10, с.177].

Педагогу следует учитывать специфику начального этапа работы учащегося над новым материалом. Иначе возможны ошибочные советы и рекомендации. Так, некоторые педагоги считают возможным рекомендовать своим воспитанникам, осваивающим новые музыкальные произведения, неоднократное прослушивание аудиозаписей этих произведений, сделанные известными мастерами. Этот метод действительно облегчает решение задач, стоящих перед учащимися, но одновременно несёт с собой весьма серьёзные негативные последствия. Суть в том, что недостаточно контролируемое обращение к записям – а оно, как известно, широко распространено в учебном обиходе – активизирует репродуктивно-подражательные операции, препятствующие самостоятельным, творчески инициативным действиям учащегося. Педагогу следует учитывать это обстоятельство в ходе занятий с учащейся молодёжью.

Вслед за *дебютной* наступает *новая стадия* работы над музыкальным произведением. На этой стадии осуществляется активная аналитическая деятельность, направленная на осмысление нового музыкального материала, на его всестороннее и углублённое понимание.

Понять музыкальное произведение – значит вникнуть в смысл авторского замысла, осознать особенности формо-структуры

произведения, логику внутренних взаимосвязей его основных элементов. Успешность понимания обуславливается сочетанием двух методологических подходов – «дедуктивного, основанного на целостном постижении композиторского замысла, и индуктивного, базирующегося на осмыслении внутренних взаимосвязей и корреляционных зависимостей между компонентами музыкального произведения, с постепенным выходом на уровень обобщения познанных явлений и закономерностей» [2, с.9].

Как и восприятие, понимание напрямую связано с индивидуальными возможностями учащегося, уровнем его общей и профессиональной развитости. Имеют значение также качественные показатели учебно-познавательной деятельности: сосредоточенность, концентрация внимания, установка на достижение нужного результата и др. Специалисты рекомендуют в данной связи медленное проигрывание музыкального материала, моделирующее ситуацию «замедленного кадра», создающее тем самым необходимые условия для интеллектуально-аналитических действий.

Одновременно и параллельно с указанными действиями на данном этапе осуществляется и так называемая «техническая работа», суть которой в преодолении двигательно-моторных, «технических» трудностей. Организация и методология этой работы может быть различной; главное, избегать пассивного, бездумного проигрывания музыкального материала. Практика опытных мастеров (Э. Гилельса, Д. Ойстраха и др.) свидетельствует о том, что «умная», продуктивная работа сводится к выявлению и диагностике исполнительских трудностей и затем к целенаправленному, осмысленному поиску путей и способов их преодоления.

На данном этапе работы происходит, как правило, и запоминание нового музыкального материала. Оно может быть намеренным, либо самопроизвольным, происходящим «по ходу дела». Отдавать предпочтение тому или иному способу оснований нет. Проблема не в том, какой из них имеет преимущество перед другим; суть в ином - в качественных показателях деятельности музыканта.

Аналитико-дискурсивный и профессионально-технический этапы работы над музыкальным произведением плавно и внешне малозаметно переходят в следующий, заключительный этап работы исполнителя. Основной задачей здесь становится

закрепление художественного образа в сознании и исполнительских действиях музыканта, шлифовка граней образа, отточка его деталей и частных. Многие профессиональные исполнители подчёркивают общность первого и третьего этапов изучения музыкального произведения. В обоих случаях внимание концентрируется на художественном целом – с той лишь разницей, что если вначале эта целостность была более или менее размытой в своих очертаниях, то в дальнейшем, на заключительном этапе работы, она начинает выступать в виде достаточно чёткого, сформировавшегося слухового представления. Само движение от второго этапа к третьему у некоторых музыкантов «обозначается резко и определённо, как переход к иному, новому типу действия, вызванному новой задачей...» [4, с.45]. У других музыкантов не обнаруживается «столь резкой грани между этими двумя этапами, а скорее лишь более или менее отчётливое смещение «центра тяжести» с одних задач, преимущественно двигательного порядка, на другие музыкально-художественные задачи» [4, с.45].

В психолого-педагогическом аспекте важно то, что на третьем этапе продолжается процесс осмысления и углубления прежних представлений музыканта о содержании изучаемой музыки; эти представления, как правило, не пересматриваются, они скорее уточняются, обретают законченность композиционных очертаний. Отсюда, от понимания специфики каждого из этапов работы над материалом, вытекают задачи, стоящие перед педагогом. Подготавливая произведение, разучиваемое учеником, к публичному показу (экзамену, концертному исполнению), педагогу следует поддерживать уверенность в правильности его интерпретаторских подходов. В процессе репетиций, предшествующих публичному выступлению, нецелесообразно резко менять курс в трактовке музыкального произведения. Принцип константности художественно-образных представлений, сложившихся на предыдущих этапах, как правило, нарушаться не должен; позитивных результатов, как показывает практика, это не даёт.

Третий этап, повторим, это этап шлифовки исполнительских намерений и предначертаний, сложившихся в процессе предыдущей работы; этап, на котором произведение, технически «сделанное» исполнителем, закрепляется в его художественном сознании и деятельности,

позволяя ему выйти на сцену. Первостепенная роль, как следует из сказанного, принадлежит на этом этапе психологическим факторам и, прежде всего, уверенности исполнителя в своих силах и возможностях, в правильности своих интерпретаторских решений.

При разрешении описанных выше научно-практических проблем неизбежно встаёт вопрос о педагогических технологиях, которые целесообразно рекомендовать с тем, чтобы принцип этапности в обучении музыкально-исполнительским дисциплинам реализовал себя с наибольшей полнотой.

Проведенное исследование, позволило определить наиболее эффективные технологии, из тех, что имеют отношение к проблеме этапности в работе учащегося-музыканта. В их числе:

а) технологии, направленные на выявление смысла дифференциации рабочего процесса на этапы и отвечающие на вопрос – с какой целью они были выделены? Осознавая смысл подобной дифференциации, её целесообразность для организации занятий, учащийся действует более успешно и осмысленно;

б) технологии творчески продуктивного обучения, направленные на активизацию самостоятельной деятельности учащегося при решении специфических задач, возникающих на каждом этапе разучивания музыкального произведения;

в) технологии контекстного обучения (по А.А. Вербицкому), ориентированные на сближение учебной и профессиональной музыкально-исполнительской деятельности, на моделирование передовой музыкально-исполнительской практики;

г) технологии портфолио, то есть сбора и ассимиляции необходимой информации, относящейся к освоению нового материала в сфере искусства, преимущественно музыкально-исполнительского материала. Портфолио расширяет и обогащает знаниевый потенциал, стимулирует рефлексию, способствует лучшему пониманию закономерностей художественно-творческой деятельности, в конечном счёте, поднимает на более высокий уровень собственные учебные действия молодого музыканта. Так, например, в процессе «погружения» в конкретную музыкальную эпоху, в «стилевую среду» (А.И. Николаева) с опорой на имеющийся «интонационный запас» музыкальных впечатлений (Б. Асафьев), «стиле-слуховой опыт» (М. Михайлов) создаются условия, при

которых учащийся может провести сравнительный анализ той или иной интерпретации музыкального сочинения, осмыслить и аргументировать на основе содержательно-стилевых характеристик свое понимание музыкального сочинения [11, с.68].

Будучи в той или иной мере связанными друг с другом, названные технологии могут использоваться как по отдельности, так и в комплексе, как в их узко нормативном значении, так и в варьированном виде.

Целесообразность обращения к названным технологиям подтверждается опытом ряда видных музыкантов-исполнителей и педагогов, обогащающих их собственными творческими подходами, варьирующих эти технологии в зависимости от тех или иных условий, складывающихся в процессе музыкальных занятий.

Обобщая изложенные в статье результаты исследования, в основу которого был положен принцип стадильности (этапности) в учебно-образовательном процессе (С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, А.В. Вицинский), назовем важнейшие три этапа в работе учащегося над новым музыкальным материалом: *первый* «дебютный» – этап ознакомления, психологической составляющей которого являются восприятия нового музыкального материала и эмоциональные реакции на него; *второй* – этап аналитико-дискурсивного осмысления и профессионально-технического освоения нового музыкального материала; *третий* – заключительный – этап закрепления в художественном сознании и исполнительских действиях ранее освоенного музыкального материала; он характеризуется концентрацией внимания учащегося-исполнителя на художественном целом и одновременно на конкретизации деталей художественного образа.

Для осуществления в образовательном процессе принципа этапности рекомендуются следующие педагогические технологии: а) основывающиеся на дифференциации цели и задач каждого этапа в процессе освоения учащимся нового музыкального материала; б) технологии музыкально-творческого продуктивного обучения, инициирующие самостоятельную деятельность учащегося на каждом этапе освоения музыкального материала; в) технологии контекстного обучения; г) технологии портфолио, применяемые в процессе освоению нового музыкального материала.

Литература:

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.
2. Ананьина Н.А. Проблема понимания в теории и практике преподавания музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ананьина Наталья Алексеевна. – СПб., 2015. – 26 с.
3. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1969. – 288 с.
4. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением / А.В. Вицинский. – М.: Классика-XXI, 2003. – 100 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
6. Коган Г. Избранные статьи / Г. Коган. – М.: Сов. композитор, 1972. – 266 с.
7. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М.: Музыка, 1988. – 234 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - 322 с.
9. Савшинский С. Пианист и его работа / С. Савшинский. - М.: Классика-XXI, 2002. - 244 с.
10. Сосновский Б.А. Восприятие и его основные свойства / Б.А. Сосновский // Психология. - М.: Высшее образование, 2008. – 660 с.
11. Файзрахманова Л.Т. Становление и развитие музыкально-педагогического образования в Татарстане (XIX-XX вв.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Файзрахманова Ляля Тагировна. – Казань, 2014. – 470 с.

Сведения об авторах:

Цыпин Геннадий Моисеевич (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Музыкально-исполнительское искусство в образовании», Московский педагогический государственный университет, e-mail: gmcip@yandex.ru

Медведева Кристина Евгеньевна (г. Тамбов, Россия), аспирантка Тамбовского государственного музыкально-педагогического института имени С.В. Рахманинова, e-mail: MKristinaE@yandex.ru

Data about the authors:

G. Tsypin (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, professor of "Music and performing arts in education", Moscow State Pedagogical University, e-mail: gmcip@yandex.ru

K. Medvedeva (Tambov, Russia), graduate student of Tambov State Musical and Pedagogical Institute named after S. Rachmaninoff, e-mail: MKristinaE@yandex.ru



К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Г.К. Ахметова, Г.Т. Балакаева, С.Ж. Зейнолла

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам эмоционального интеллекта в образовательной среде. В статье предлагается анализ влияния эмоционального интеллекта преподавателя, студента и руководителя образовательной организации на качество образования. Также приводится анализ определений самого понятия «эмоциональный интеллект» и его составляющих. Проведен анализ теорий и моделей в области управления и развития эмоционального интеллекта. Особое внимание уделяется рассмотрению необходимых социальных и личных компетенций, которые являются основой для эмоционального интеллекта личности. В статье подчеркивается, взаимосвязь личных достижений, успехов человека, и уровня его эмоционального интеллекта, что является обоснованием необходимости развития эмоционального интеллекта в образовательной среде.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студент, преподаватель, руководитель, компетенции.

THE NEED TO DEVELOP EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION

G. Akhmetova, G. Balakayeva, S. Zeynolla

Abstract. This article deals with the issues of emotional intelligence in the educational environment. The article presents an analysis of the impact of emotional intelligence of the teacher, the student and head of educational organization on the quality of education. Also, an analysis of the definitions of the concept of "emotional intelligence" and its components. The analysis of the theories and models for the management and development of emotional intelligence. Particular attention is paid to the necessary social and personal competencies, which are the basis for the emotional intelligence of the person. The article emphasizes the relationship of personal achievement, human achievements, and its level of emotional intelligence, which is the rationale for the development of emotional intelligence in the educational environment.

Keywords: emotional Intelligence, student, teacher, leader, competence.

Развитие современной образовательной среды, в некоторой степени, взаимосвязано с вопросами развития эмоционального интеллекта как преподавателя, так и студентов.

И это положение закономерно вытекает из целей и трендов развития образовательной среды, когда эмоциональная составляющая процесса обучения становится распространенным и эффективным инструментом при формировании будущего специалиста, способного не только мыслить вне шаблонов и стандартов, предлагать новые и оригинальные идеи. В этом сложном процессе развития индивидуальных и личных способностей каждого студента особое место занимает преподаватель, который может воздействовать на студента, используя эмоциональный интеллект.

Важность эмоционального интеллекта для выпускника также подтверждается и запросами работодателей, для которых недостаточно только теоретических знаний; востребован специалист, способный интегрироваться в коллектив и при необходимости быть достаточно гибким и открытым для новых знаний, навыков,

коммуникаций. Работодатели понимают, что овладение теоретическими знаниями - это вопрос всего лишь определенного промежутка времени, а вот развитие навыков эффективной коммуникации, лидерских навыков, знание и применение способов ведения переговоров и управления конфликтами определяют успешность специалиста не только в качестве исполнителя, но и порой и управляющего.

Как показывают исследования, успех выпускника вуза больше связан с его эмоциональным, чем с его когнитивным интеллектом. А это, в свою очередь, определяет новые вызовы и задачи для образовательной среды вузов, которые намерены выпускать эффективных специалистов, востребованных и полностью готовых к деятельности на рабочих местах. Именно это заставляет многие ведущие вузы уделять внимание и проводить исследования по вопросам развития эмоционального интеллекта как преподавателей, так и студентов. И в данном аспекте сложно определить, что важнее изначально: высокий эмоциональный интеллект преподавателя или высокий эмоциональный интеллект студента, т.к. именно преподаватель, обладая высоким

эмоциональным интеллектом может способствовать развитию эмоционального интеллекта студента.

Говоря об образовательной среде, следует отметить, что исследование эмоционального интеллекта осуществляется на трех уровнях: студента, преподавателя и руководства вуза. Конечно, возможно, что студенту на стадии обучения, пока нет явной необходимости применять свой эмоциональный интеллект (например, лидерские качества), однако имеются исследования, которые подчеркивают связь между развитием эмоционального интеллекта обучаемого и его успехов в обучении. Однако, его интегрированность в общество требует от него хотя бы элементарных способностей в данной области для получения новых социальных знаний, умений и навыков.

Существуют исследования, которые определяют положительные тренды уровня развития эмоционального интеллекта преподавателя в контексте его профессиональных способностей.

Также не следует забывать, что в любом вузе имеется руководители, лидеры, требования, к развитию эмоционального интеллекта которых, может быть в разы выше, чем к студентам и преподавателям. В данном аспекте, можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект имеет важное значение для образовательной среды, и позволяет получать положительные результаты в области повышения качества образования в реальности

В условиях конкурентной среды, именно те вузы, которые способны готовить «успешных» выпускников, скорее всего, будут наиболее востребованными. В данном аспекте умение распознавать и управлять собственными эмоциями и эмоциями окружающих, определяют эффективную интеграцию в общество. В современных условиях необходимо обладать не только высоким уровнем когнитивного интеллекта, но и быть также «умным» в сфере управления эмоциями. Соответственно вузам необходимо иметь четкое представление, как можно наряду со знаниями, также положительно влиять на эмоциональный интеллект студентов.

Вышесказанное не противоречит сложившимся нормам, т.к. на вопрос: «Что же важнее – знания педагога или его способности донести до аудитории эти знания?», большинство отвечают что они важны практически в равнозначной степени. Мы

часто слышим: «Он – педагог от бога» - это означает, умеет работать практически с любой аудиторией. «Макаренко – гений педагогики», поскольку он смог донести свои идеи практически безнадежным личностям.

В западной практике огромное внимание уделяется эмоциональному комфорту как студента так и преподавателя (Emotional Intelligence).

Существует большое количество определений понятия «эмоциональный интеллект». Необходимо иметь в виду, что само сочетание понятий «интеллект» и «эмоции» вызвало много споров и дискуссий в научном сообществе. По мнению некоторых авторов, во-первых, «интеллект» в данном случае является неуместной, вводящей в заблуждение метафорой, которую следует заменить термином «компетентность», а во-вторых, интеллект определяется как способность, но «никаких сколько-нибудь уникальных способностей, связанных с эмоциями, не существует» [1].

Эмоциональный интеллект (англ. *Emotional intelligence*) – способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией [2].

Понятие введено в научный обиход П. Саловеем и Дж. Майером. Первые концепции эмоционального интеллекта возникли в 1990 году; с тех пор разные авторы трактуют это понятие весьма разнообразно [3]. По определению Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих (модель способностей).

Д. Майер и П. Сэловей предложили свою концепцию эмоционального интеллекта: «Эмоциональный интеллект - это способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [4].

Авторы выделили в его структуре четыре компонента (осознанная регуляция эмоций; понимание эмоций; ассимиляция эмоций в мышлении; различение и выражение эмоций) [5]. В усовершенствованной модели позже выделены следующие ментальные способности: осознанная регуляция эмоций;

понимание (осмысление) эмоций; ассимиляция эмоций в мышлении; различение и выражение эмоций.

Дж. Мэйер, Д. Карузо и П. Сэловей предложили различать модели способностей и смешанные модели. К первому типу относятся их собственная модель, трактующая эмоциональный интеллект как когнитивную способность, а ко второму типу – модели, трактующие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик.

К.В. Петридес и Э. Фёрнхем провели несколько иное различие, которое они считают более широким: эмоциональный интеллект как способность (они называют его ability EI или information processing EI) и эмоциональный интеллект как черта (trait EI). Они утверждают, что характер модели определяется не столько теорией, сколько используемыми методами измерения конструкта. Рассматривая эмоциональный интеллект как черту, мы должны связывать его с оценкой устойчивости поведения в различных ситуациях, поэтому для его измерения следует применять опросники [6]. Если мы исследуем эмоциональный интеллект с точки зрения способности, то данный подход относится к традиционной психологии интеллекта и для его измерения наиболее адекватны задачи, подобные задачам интеллектуальных тестов, в этих случаях следует применять также проективные задания.

Некоторые авторы объясняют понятие «эмоциональный интеллект» как способность рассуждать об эмоциях для повышения мышления. Оно включает в себя способности: к восприятию эмоций; пониманию эмоций и выработке на их основе эмоциональных знаний; генерации и регуляции эмоций для эмоционального и интеллектуального роста [7].

Очень интересна модель Р. Бар-Она, которая предполагает достаточно широкую трактовку понятия «эмоциональный интеллект». Автор определяет «эмоциональный интеллект» как совокупность когнитивных способностей, знаний и компетентностей, создающих человеку возможности для эффективной жизнедеятельности человека [8].

Р. Бар-Он определяет эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями, где выделяются пять сфер компетентности,

которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта [9]:

- 1) познание себя;
- 2) навыки межличностного общения;
- 3) способность к адаптации;
- 4) управление стрессовыми ситуациями;
- 5) преобладающее настроение.

На основе вышеприведенного определения, авторы также предполагают, что эмоциональный интеллект относится к способности распознавать значения эмоций и их взаимоотношения.

В соответствии с этим, можно предположить, что эмоциональный интеллект все же шире области просто понимания и распознавания эмоций. Можно говорить об определенных возможностях влияния и даже управления эмоциями не только собственными эмоциями, но и эмоциями окружающих людей. Как представляется авторам, именно эта способность является очень важной в преподавательской деятельности, т.к. воздействие посредством эмоций является эффективным инструментом передачи и формирования новых знаний обучающихся.

Многие признанные авторы подчеркивают связь личного уровня развития эмоционального интеллекта индивида и развития определенных компетенций. Данный факт не противоречит логике, т.к. именно компетенции состоят из знания, умений, навыков человека, а также личностных качеств и мотивационных установок. И получается, что человек может иметь определенную предрасположенность к высокому эмоциональному интеллекту.

Гоулмен, разделяя личные компетенции и социальные компетенции в структуре эмоционального поведения человека, выделяет составляющие каждой компетенции. И можно заметить, что социальные компетенции требуют более сложных способностей и действий со стороны индивида, т.к. предполагают не только внедрение в общество, но и успешную работу в команде не только в качестве исполнителя.

Гоулмен и другие специалисты в данном вопросе отметили важность эмоционального интеллекта для лидера и, что лидеры, среди своих многочисленных важных функций и обязанностей, должны принимать эмоциональный интеллект как важное профессиональное качество лидера.

Именно эмоциональный интеллект позволяет контролировать эмоции свои и чужие, различать разные эмоции и интерпретировать их соответствующим

образом, а также использовать эмоциональную информацию, чтобы влиять на мышление и поведение. Эмоциональный интеллект является важным элементом для достижения и продвижения вверх по карьерной лестнице в любой сфере [10]. Это отличает «звезд» от посредственностей; эмоциональный интеллект фокусируется на личных качествах. Эмоциональная компетентность проявляется на основе эмоционального интеллекта, что приводит к производительности в работе.

Руководители должны обладать тремя видами внимания (фокусами). «Внутренний фокус» настраивает нас на интуицию, основополагающих ценностей и принятие лучших решений. «Коммуникативный фокус» определяет особенности взаимосвязей с людьми. «Внешний фокус» позволяет нам ориентироваться в большом мире, обществе определять свои социальные роли. Если лидер настроен только на свой внутренний мир, он подобен кораблю без руля и компаса; в то время, как подчиненные будут безразличными к своей работе, они будут дезориентированными опустошенными. Это подтверждается взглядами Энн Treisman [11], специалиста этой области исследований, которая утверждает, что, то, как мы используем наше внимание, определяет, в конечном итоге то, что мы видим.

Что позволяет людям иметь сильный внутренний компас для направления движения по жизни в соответствии с требованиями глубоких ценностей и целей индивида? Самосознание, в частности, точность

распознавания внутренних сигналов от нашего организма. Наши тонкие физиологические реакции отражают общую сумму нашего опыта, имеющего отношение к повседневным решениям. И данный вывод не является чем-то нелогичным, т.к. история доказывает, что только те лидеры, которые точно знают, куда идти, могут вести за собой. И эта уверенность должна быть настолько сильной и непоколебимой, чтобы влиять на мышление и поведение остальных, идущих вслед за лидером. В данном случае удержать этот «фокус группы» можно только, используя силу убеждения, мысли, но никак не силы подавления. И здесь важно лидеру очень четко чувствовать любые изменения в эмоциональном состоянии практически каждого члена группы, и принимать эффективные решения в свою пользу.

На основании вышесказанного можно отметить, что эмоциональный интеллект – это важный и эффективный инструмент, который может способствовать повышению качества образования. Важно также учитывать тот факт, что необходим комплексный подход к данному вопросу, нельзя развивать эмоциональный интеллект студента без высокого эмоционального интеллекта преподавателя, а эмоциональный интеллект преподавателя может развиваться, в случае, если и у руководителя вуза имеется высокий эмоциональный интеллект, или он развивается. Это взаимосвязанная структура, в которой важны все звенья.

Литература:

1. Дегтярев А.В. «Становление понятия эмоциональный интеллект в психологии»: электронный журнал / А.В. Дегтярев // «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2006. - № 3. - С. 78-86.
3. Кабатченко Т.С. Психология управления / Т.С. Кабатченко. - М., Педагогическое общество России, 2000.
4. Лаврова Н.А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек-человек» / Н.А. Лаврова // Тезисы московской межвузовской научно-практической конференции / Психодиагностика: области применения, проблемы, перспективы развития; под ред. М.Ю. Карелиной. - М.: Изд-во МИССО, 2003. - 195 с.
5. Sternberg P.R. Inside intelligence / P.R. Sternberg // American scientist, 1986. - V. 74. - № 2. - P. 137-143.

6. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты / Д.В. Люсин // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен; под ред. Г.А. Емельянова. - М., 2000.
7. Bradberry T. & Greaves J. (2005). The Emotional Intelligence Quick Book, (New York: Simon and Schuster).
8. Goldberg C. Why Hamlet could not love // Psychoanal. And Psychother. Intelligence. - 1991. - Vol. 9. - № 1.
9. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) R. Bar-On // Psicothema. - 2006. - Vol. 18. - Supl. Pp. 13-25.
10. [Электронный ресурс] / June 2014 American Academy of Periodontology Peripectives. - Режим доступа: http://wsperio.org/gum_line-wsp/gumline_2014q2/gumline_2014q2.html
11. History of Research on Attention. Applied History of Psychology. Wikibooks. 7 August 2013. Retrieved 23 October 2013.

Сведения об авторах:

Ахметова Гульнас Кенжетовна (г. Алматы, Казахстан), доктор педагогических наук, профессор, Председатель Правления АО НЦПК «Өрлеу».

Балакаева Гульнар Тултаевна (г. Алматы, Казахстан), доктор физико-математических наук, профессор Казахского национального университета имени аль-Фараби.

Зейнолла Сауле Жанатовна (г. Алматы, Казахстан), доктор экономических наук, заведующая кафедрой Международных образовательных программ РИПК СО «Өрлеу», e-mail: zeinollasaule@gmail.com

Data about the authors:

G. Akhmetova (Almaty, Kazakhstan), doctor of pedagogical sciences, professor, Chairman of the Board of NTSPK "Orleu".

G. Balakayeva (Almaty, Kazakhstan), doctor of physical and mathematical sciences, Professor of Kazakh National University named after Al-Farabi.

S. Zeinolla (Almaty, Kazakhstan), Doctor PhD, Head of Department of International Educational Programs, Republican institute for development of leading and research-pedagogical staff of education system of the Republic of Kazakhstan, e-mail: zeinollasaule@gmail.com



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В РОССИИ

О.А. Брель

Аннотация. Статья посвящена анализу современных проблем профессионального туристского образования в России. Актуальные вопросы подготовки кадров для современной индустрии туризма рассматриваются в аспекте изменений, происходящих на туристском рынке страны и связанных с активным развитием внутреннего туризма. Автор подчеркивает необходимость обеспечения нового качества профессионального образования, направленного на подготовку конкурентоспособных, профессионально мобильных, высококвалифицированных специалистов сферы туризма.

Ключевые слова: профессиональное туристское образование, подготовка кадров, сфера туризма, высококвалифицированные специалисты.

ACTUAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL TOURIST EDUCATION AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF TOURISM IN RUSSIA

O. Brel

Abstract. The article is devoted the analysis of modern problems of professional tourist education in Russia. Actual issues of personnel training for the modern tourism industry are considered in terms of changes occurring on the tourist market of the country and associated with the active development of domestic tourism. The author stresses the need to ensure new quality of professional education aimed at training competitive, professionally mobile, highly skilled experts in the sphere of tourism.

Keywords: professional tourist education; personnel training, tourism sphere, highly skilled experts.

Туризм на современном этапе активно развивается во всем мире; Россия в целом и ее отдельные регионы со своим богатейшим природным и историко-культурным потенциалом – не исключение. Туризм в России является своего рода катализатором многих процессов в стране, в ее экономике, культуре, социальной сфере. Возрастающий интерес населения России к туризму и путешествиям за последние десятилетия привел к расширению туристской отрасли: появлению новых видов туризма, новых направлений путешествий, увеличению количества туристских предприятий, что, в свою очередь, привело к повышению спроса на высококвалифицированных специалистов этой сферы.

Основной недостаток современного туристского образования заключается в том, что оно не в полной мере отвечает динамично меняющимся требованиям отрасли: количественные показатели подготовки специалистов обогнали качественные, программы в вузах часто не согласованы с потребностями рынка. Эти проблемы особенно обострилась в 2014 – 2015 гг., когда Россия взяла курс на развитие внутреннего туризма, так как спрос на международные направления стал стремительно падать в связи с рядом

политических и экономических причин. На фоне кризисных изменений происходит постепенная переориентация туристских предприятий на внутренний туристский рынок, т.е. импортозамещение проникает и в эту отрасль экономики. При этом потенциал импортозамещения во внутреннем российском туризме огромен, что связано, прежде всего, с разнообразием рекреационных условий многочисленных регионов нашей страны.

Стремительно набирающий обороты внутренний туризм требует нового подхода, в том числе и к подготовке квалифицированных кадров. В связи с этим, современная система обучения специалистов для индустрии туризма должна быть ориентирована на постоянное развитие, необходимость совершенствоваться и стремление качественно улучшать предлагаемые услуги, в том числе для набирающего обороты внутреннего туризма. С каждым годом во многих регионах страны, в том числе и в удаленных от туристских центров, возрастает потребность в качественной подготовке, переподготовке и повышении квалификации профессиональных кадров для уже существующих и вновь созданных турфирм, предприятий туризма и отдыха, объектов гостиничного и культурно-развлекательного бизнеса, для обслуживания

новых видов туризма и направлений отдыха [1;2;3].

При этом ситуация с кадрами в российской сфере туризма в настоящий момент находится на переходном этапе, который характеризуется рядом сдерживающих факторов. Прежде всего, молодые специалисты еще не приобрели достаточного опыта для того, чтобы взять в свои руки рычаги управления, а опытные работники не могут в полной мере профессионально охватить расширяющийся спрос на туристские услуги и увеличивающийся турпоток, в том числе во внутреннем туризме. Кроме того, ежегодное количество выпускников образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов сферы туризма, зачастую не соответствует потребностям рынка труда во многих регионах страны, и далеко не все выпускники остаются работать в туристской индустрии. Помимо этого, уровень подготовки выпускников часто не соответствует ожиданиям и требованиям работодателей. Интроспективно это объясняется, в большей степени, несовершенством профессионального туристского образования, которое раньше было менее доступно, а в узких сферах, просто отсутствовало, а также несоответствием между тем, что выпускник ожидает от своей будущей профессии, и теми реальными проблемами, с которыми он сталкивается при трудоустройстве и при работе в туристской индустрии.

Туризм проникает во многие сферы человеческой деятельности и, в свою очередь, зависит от целого ряда факторов, одним из которых является наличие квалифицированного персонала во всех многогранных сферах профессиональной деятельности, владеющего технологиями и техникой общения с клиентами, навыками продвижения туристских услуг, знающего географию, страноведение, иностранные языки, педагогически грамотного и т.д. В связи с этим, туризм это не только индустрия, отрасль, бизнес и сфера деятельности, но и относительно новое направление в образовании.

Под *туристским образованием* мы понимаем подготовку кадров разных уровней квалификации в специализированных образовательных организациях для осуществления профессиональной деятельности в учреждениях, организациях и предприятиях туризма и отдыха. *Туристское образование* понимается нами также как совокупность знаний, умений, навыков,

профессиональных компетенций, овладение которыми дает возможность человеку работать в сфере туризма.

Феномен туристского образования появился сравнительно недавно. В связи с этим, образовательные организации, готовящие специалистов для индустрии туризма, особенно региональные, зачастую действуют под давлением «моды» на профессии, сложившейся в обществе в конкретный период времени, нежели в соответствии с потребностями данного сектора экономики и запросов рынка труда. Современная туристская индустрия в России сталкивается с целым рядом проблем, одной из которых является потребность отрасли не только в управленцах, а прежде всего в профессионалах конкретных узких сфер туристской деятельности, организаторах туристских цепей, специалистах среднего звена, младшего звена (обслуживающий персонал), педагогах дополнительного образования в сфере краеведения и детско-юношеского туризма. Но как показывает практика, наиболее популярными профессиями в сфере туризма являются руководители и менеджеры турфирм. Люди, планирующие связать свою профессиональную деятельность с туризмом, чаще всего видят свою реализацию именно в этих профессиях.

Еще одна проблема заключается в том, что сегодня большинство сотрудников туристских компаний не имеют базового туристского образования. Бурное развитие туристской индустрии одномоментно привлекло в отрасль большое количество специалистов с высшим непрофильным образованием, которые осваивали профессиональные знания и навыки непосредственно в процессе работы. Несомненно, этому была объективная причина: практически отсутствовала система подготовки кадров с высшим образованием для сферы туризма. Сегодня ситуация кардинально изменилась. В нашей стране на данный момент большое число вузов готовят специалистов с туристским образованием. По данным Федерального агентства по туризму (Ростуризма), в России 585 образовательных организаций, реализующих образовательные программы высшего образования по подготовке кадров для сферы туризма, часть вузов из этого перечня наряду с образовательными организациями СПО осуществляют подготовку кадров по программам среднего профессионального образования [4], см. табл. 1.

Таблица 1. – Перечень образовательных организаций Российской Федерации, осуществляющих подготовку кадров для сферы туризма

Образовательные организации, реализующие образовательные программы высшего образования (ВО)	Образовательные организации, реализующие образовательные программы среднего профессионального образования (СПО)	Образовательные организации, реализующие образовательные программы дополнительного профессионального образования (ДПО)
585	265	268

Анализ перечня образовательных организаций, ведущих подготовку специалистов для сферы туризма, показал, что в регионах России представлен достаточно широкий спектр возможностей для получения высшего образования, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования в сфере туризма. При этом конкуренция между образовательными организациями, конечно, существует, но различия в профилях подготовки позволяют им находить и привлекать именно своих абитуриентов и слушателей, тем более, что выбор предлагаемых специализаций и направленностей (профилей) достаточно большой:

- технология и организация туроператорских и турагентских услуг;
- технология и организация экскурсионных услуг;
- технология и организация транспортных услуг;
- технология и организация спортивно-оздоровительных услуг;
- технология и организация развлечений;
- организация туристско-гостиничного комплекса;
- анимационная деятельность в туризме;
- международный туризм;
- культурный туризм;
- менеджмент иностранного туризма;
- менеджмент курортного и санаторного дела;
- экологический менеджмент в туризме;
- финансовый менеджмент в туризме;
- менеджмент выставочной деятельности и презентации и другие.

Российские вузы ежегодно выпускают более 25 000 специалистов сферы туризма. Но возникает другая проблема: потенциальные работодатели, за редким исключением, считают, что принимать на работу выпускников без опыта работы невыгодно и нерентабельно, отмечая следующие

недостатки, присущие молодым специалистам:

- неоправданно завышенные требования и амбиции;
- дефицит практических знаний и умений;
- неумение реально оценить специфику выбранной профессии;
- отсутствие опыта общения в работе с клиентами, партнерами, работодателями и другие [1].

По ряду выше перечисленных причин, выбор часто делается не в пользу молодого специалиста, а в пользу претендента с опытом работы в турбизнесе, обладающего коммуникативными способностями и легко обучающегося методом погружения в работу. Проблема конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений туристского профиля связана с переходом от процесса получения профессионального образования к непосредственно трудовой деятельности. Современному выпускнику необходимо обладать помимо прочего, конкурентоспособностью, умением быть одновременно профессионалом и универсалом, умеющим достигать цели в разных, быстро меняющихся ситуациях, пониманием, что потенциальный работодатель будет рассматривать его как «продукт производства в сфере образовательных услуг». Так как на рынке труда «спрос определяет предложение», то выпускник должен соответствовать этому спросу.

Но, одновременно с этим, возникает следующая проблема: ежегодное число выпускников туристских вузов превышает количество вакансий в данной сфере, несмотря на рост и развитие предприятий туристского бизнеса. Это также усиливает конкуренцию между выпускниками и повышает требования работодателей к уровню их профессиональной подготовки. Главным требованием работодателей к выпускникам является наличие у них профессиональных навыков и опыта практической работы, полученных в

ходе производственных практик, а это, в свою очередь, выдвигает требования к содержанию программ производственных практик, разрабатываемых вузами, и к качеству их реализации.

В связи с этим, главной задачей на современном этапе в подготовке специалистов сферы туризма, отвечающих современным требованиям туристского рынка, является внедрение в образовательные программы практико-ориентированного обучения, основанного на сотрудничестве и взаимной заинтересованности между вузами и работодателями. Подобное сотрудничество необходимо осуществлять, в том числе, и в рамках социального партнерства, которое подразумевает совместное с работодателями планирование направлений взаимодействия в подготовке специалистов, обеспечение возможностей прохождения производственных практик и гарантированное трудоустройство после окончания учебного заведения [5].

Помимо всего выше сказанного,

необходимо учитывать, что сложность подготовки кадров заключается не только в возрастающей конкуренции на рынке труда и среди вузов, ведущих подготовку специалистов для индустрии туризма, но и в многопрофильном характере туристской деятельности, которая подразумевает необходимость подготовки кадров различных профессий и развития новых технологий обслуживания туристов.

Таким образом, успех дальнейшего развития российского туризма зависит и от того, будут ли работать в отрасли конкурентоспособные, востребованные, профессионально мобильные, высококвалифицированные специалисты, подготовленные на уровне международных стандартов. Основная задача образовательных организаций состоит в обеспечении нового качества профессионального образования, способного предоставлять рынку туристских услуг грамотных, профессионально компетентных выпускников.

Литература:

1. Брель О.А., Губанова М.И. Современное состояние и перспективы развития туристского образования в Кемеровской области / О.А. Брель, М.И. Губанова // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2012. - № 4(8). - С. 60-66.

2. Левина М.А. Подготовка кадров для туристского бизнеса / М.А. Левина // Современные проблемы науки и образования. - 2006. - № 1. - С. 63-64.

3. Овчаров А.О. Туристический комплекс России: тенденции, риски, перспективы / А.О.

Овчаров. - М.: «Инфра-М», 2009. - 280 с.

4. Федеральное агентство по туризму Министерства культуры Российской Федерации: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russiatourism.ru>

5. Шамсутдинов Р.А. Роль социального партнерства «Предприятие-ВУЗ» в условиях реализации ФГОС / Р.А. Шамсутдинов // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 3. - С. 121-123.

Сведения об авторе:

Брель Ольга Александровна (г. Кемерово, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой геологии и географии, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», e-mail: brel_o_a@mail.ru

Data about the author:

O. Brel (Kemerovo, Russia), Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Geology and Geography, FGBOU “Kemerovo State University”, e-mail: brel_o_a@mail.ru

АЛГОРИТМ ВНЕДРЕНИЯ ВАРИАТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

А.Э. Исламов

Аннотация. В статье приведен алгоритм внедрения вариативной дисциплины в профессиональную подготовку в вузе, и рассмотрена его реализации на примере дисциплины «Менеджмент в образовании» направления подготовки 050100.62 – «Педагогическое образование, профиль «Технология и предпринимательство», специальность – учитель технологии. На основе современных требований, анализа федеральных стандартов и видов деятельности будущего учителя технологии проведено дополнение стандарта организационно-управленческой компетентностью, формирование которой осуществляется посредством вариативной дисциплины «Менеджмент в образовании».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическое образование, вариативная дисциплина, учитель технологии, алгоритм.

ALGORITHM IMPLEMENTATION OF THE VARIABLE DISCIPLINE IN TRAINING FUTURE BACHELORS

A. Islamov

Abstract. In article the algorithm of implementation of diversified disciplines in training at the University and considered its implementation on the example of discipline "Management in education" direction of training 050100.62 – Pedagogical education, profile "Technology and entrepreneurship" specialty – the teacher of technology. On the basis of modern requirements, analysis a Federal standards analysis activities of the future teacher of technology produced by the addition of standard organizational and managerial competence, the formation of which is variable by discipline "Management in education".

Keywords: professional preparation, teacher education, the variable discipline, a technology teacher, the algorithm.

Современные условия организации обучения в высшей школе заключаются в стремлении снизить функциональный разрыв между профессиональной подготовкой и профессиональной деятельностью. Вариативная составляющая образовательных программ предоставляет возможности усилить тот или иной образовательный компонент или дисциплину, сформировать новые качества выпускников, способствующие их эффективной адаптации в будущей профессиональной деятельности. Дисциплины, входящие в вариативную часть ФГОС, обеспечивают результативность запросов потенциальных работодателей, региональных потребностей в кадрах и прочее. Вариативная составляющая образовательной программы призвана не только расширить функции обучения, но и отразить специфику образовательной организации.

Приведем алгоритм (этапы) внедрения дисциплины вариативной части ФГОС в профессиональную подготовку:

- 1) обоснование введения вариативной дисциплины;
- 2) введение дополнительных компетенций (компетентности) на основе требований ФГОС, запросов работодателей и обучающихся;

- 3) определение цели дисциплины, принципов отбора и проектирования содержания дисциплины;

- 4) интеграция выбранной дисциплины с другими дисциплинами; определение ее роли и места в профессиональной подготовке будущего бакалавра;

- 5) отбор и проектирование содержания дисциплины с учетом современного состояния науки и практики;

- 6) определение методов и технологий формирования выделенных профессиональных и общекультурных компетенций в ходе освоения дисциплины;

- 7) разработка диагностического инструментария оценки сформированности выделенных компетенций в рамках вариативной дисциплины.

Приведем в действие данный алгоритм на примере дисциплины «Менеджмент в образовании» в образовательный процесс для направления обучения 050100.62 – «Педагогическое образование, профиль «Технология и предпринимательство»», специальность – учитель технологии.

Этап 1. Необходимость введения в учебный процесс данной дисциплины определена на

основе учета: современных требований к будущему учителю технологии; запросов потенциальных работодателей к компетенциям выпускника; выявленных пробелов в образовательной программе в области знаний и распространения современных технологий менеджмента; потребностей обучающихся в сфере личностного роста и развития. Освоение дисциплины «Менеджмент в образовании» является необходимой основой для последующей профессиональной деятельности бакалавров и предусматривает усиление организационно-управленческой подготовки будущего учителя технологии.

Этап 2. Процесс изучения дисциплины «Менеджмент в образовании» направлен на формирование следующих компетенций (формулировки ФГОС): *общекультурных компетенций (ОК):* ОК-2; ОК-9; ОК-26; *профессиональных компетенций (ПК):* ПК-1; ПК-4; ПК-10; ПК-18; ПК-34;

Поскольку представленные в стандарте формулировки носят несколько обобщенный характер, то из состава профессиональных и общекультурных компетенций (определенных в ФГОС) на основе запросов социума и требований к профессиональной деятельности, мы выделяем *организационно-управленческую компетентность будущего учителя технологии* как интегративную характеристику личности, отражающую его способности, функциональные возможности и готовность к осуществлению планирования, координации, оптимизации, стимулирования и творческого развития деятельности учеников в предметной области «Технология» и собственной деятельности; ее когнитивный, планово-прогностический, функциональный и деятельностный компоненты; приводим их содержание и уровни формирования.

Этап 3. Целью дисциплины «Менеджмент в образовании» является освоение современных концепций менеджмента, теории организации и поведения на различных уровнях образовательной организации, формирование навыков эффективного руководства и организации учебного процесса в образовательной организации, формирование профессиональной компетентности в организационно-управленческой деятельности.

Рассматривая процесс проектирования содержания дисциплины как разработку и внедрение проекта, целью которого является формирование организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии,

построим дерево целей как иерархическую структуру, см. рис. 1.

В представленном дереве целей выделена «вершина» (миссия, генеральная цель) и формирующие ее поэтапно «ветви» - цели нижних уровней. Все цели увязаны в единое видение – совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя технологии. Последняя компонента – «листья», образуют задачи, решение которых обеспечивает достижение целей верхнего уровня.

Данная структура обуславливает выделение необходимых знаний, умений, навыков, компетенций в области образовательного менеджмента, формирующихся в рамках выделенной дисциплины на уровне стратегических целей, определение тем дисциплины «Менеджмент в образовании» и постановку задач для решения в ходе практикума.

Этап 4. Изучение дисциплины «Менеджмент в образовании», относящейся к дисциплине по выбору профессионального цикла, базируется на знаниях и компетенциях, приобретенных при изучении дисциплин гуманитарного, социального и экономического циклов (Б.1) и естественно-научного цикла (Б.2) в соответствии с ФГОС ВПО по направлению «Технология».

Дисциплина «Менеджмент в образовании» изучает научные основы образовательного менеджмента; образовательные стандарты, сущность образовательного маркетинга и конкурентоспособности образовательных организаций; стратегическое, тактическое и оперативное планирование; современные технологии: управления персоналом, организации и планирования деятельности; организационные отношения; управление человеком и управление группой; конфликтологию и деловое общение в сфере образования.

Для освоения содержания дисциплины «Менеджмент в образовании» студенты используют знания, умения, навыки и компетенции, сформированные в процессе изучения таких дисциплин как «Педагогика», «Психология», «Основы современного производства», «Современные средства оценивания результатов обучения», «Основы производства», «Нормативно-правовое обеспечение образования», «Основы предпринимательства», «Методика обучения и воспитания (технологическое образование)» и учебной практики. Дисциплина изучается на 4 курсе в 8 семестре.



Рисунок 1. - Дерево целей организационно-управленческой подготовки будущего учителя технологии

Приобретенные знания, умения и навыки при изучении дисциплины «Менеджмент в образовании» должны помочь будущим учителям технологии при организации управленческой деятельности в образовательной организации в новых социально-экономических условиях. Рассматривая образовательную сферу с позиции места в экономической системе страны, определяющей ее перспективное развитие, бакалавры знакомятся с теорией и практикой современного образовательного менеджмента на стратегическом (управление общеобразовательными организациями), тактическом (планирование и организация образовательной деятельности в организации общего образования) и оперативном уровнях (реализация и контроль образовательной деятельности в организации общего образования).

Этап 5. Проектирование содержания дисциплины, отбор и структурирование тем, установление связей, оптимальная компоновка достаточно широко разработаны в профессиональном образовании (А.П. Тряпицына [2], Л.И. Гурье [3], М.Н. Скаткин [4], В.В. Краевский [5], И.А. Колесникова [6] и др.).

На каждом этапе развития образования, смене образовательной парадигме происходит трансформация критериев отбора содержания дисциплины, что неизбежно влечет за собой обновление содержания, методик и способов организации обучения. Мы опираемся на модель процесса проектирования содержания учебной дисциплины, разработанную О.В. Вендиной [7] в диссертационном исследовании, использующую компетентностный подход как «методологический регулятив». Действительно, при отборе содержания в текущих условиях необходимо соблюсти баланс между необходимой ориентацией на рынок труда и сохранением научности содержания обучения при усилении практической направленности. Предлагаемые Вендиной О.В. принципы отбора содержания: соответствия социальному запросу, обеспечения научной и праксиологической значимости учебной информации, учета возможностей технологий обучения, обеспечения единства содержания профессиональной подготовки и личностного развития определяют структуру рассматриваемой учебной дисциплины «Менеджмент в образовании».

Таким образом, критериями отбора содержания дисциплины «Менеджмент в образовании» в условиях реализации компетентностного подхода можно считать:

- модель современной профессиональной деятельности будущего учителя технологии;
 - учет требований ФГОС по направлению подготовки «Технология»;
 - совокупность необходимых и достаточных знаний, умений, навыков, обеспечивающих формирование способности и готовности осуществлять требуемые действия в сфере педагогики общего образования (набор профессиональных компетенций, в том числе, и компоненты организационно-управленческой компетентности);
 - определение разделов дисциплины и тем предметной области (в нашем случае, образовательного менеджмента) на теоретическом и практическом освоении которых происходит формирование выделенных компонентов компетентности;
 - установление содержания практических занятий, способов формирования выделенных компонентов компетентности в рамках дисциплины, что обуславливает определение действий педагога и требования к материально-техническому обеспечению дисциплины;
 - распределение учебного материала на установленное время освоения дисциплины с учетом времени на самостоятельную работу студентов;
 - определение критериев и уровней усвоения изучаемой дисциплины, в том числе и оценка уровня формируемой организационно-управленческой компетентности.
- Формируемое содержание учебной дисциплины «Менеджмент в образовании» является дидактической трансляцией системы научных знаний и практического опыта предметной области, необходимых для освоения выделенного набора знаний, умений, навыков и компетенций.
- На основе анализа научной теории в области общего и педагогического менеджмента и практического обоснования методов и подходов к организации и управлению в образовательных заведениях нами выделены два основных раздела проектируемой дисциплины «Менеджмент в образовании»: теория менеджмента в образовании и практика менеджмента в образовании.
- Этап 6.* Определение методов и технологий, используемых в учебном процессе освоения дисциплины «Менеджмент в образовании», основано на содержании практических занятий. Нами использовано сочетание традиционных (лекции, семинары, защиты рефератов) и интерактивных (работа в интегрированной информационно-образовательной среде,

проекты, деловые игры, тренинги и др.) методов обучения, в совокупности осуществляющих формирование выделенных способностей и готовности будущих учителей технологии к организационно-управленческой деятельности на уровне урока, учебного процесса, образовательной организации.

Этап 7. Диагностика освоения дисциплины «Менеджмент в образовании» вариативной части ФГОС.

В рамках учебного процесса оценивание результатов обучения происходит на основании принятой в образовательной организации балльно-рейтинговой системы. Суммарно по дисциплине «Менеджмент в образовании» можно получить 100 баллов, из них текущая работа оценивается в 50 баллов, итоговая форма контроля - в 50 баллов. Для допуска к традиционному экзамену студенту необходимо набрать минимум 28 баллов (результаты оценки практических и самостоятельных работ, посещаемости, активности на лекциях и проч.). Сам экзамен оценивается максимум в 50 баллов.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами оценивается также результат формирования организационно-управленческой

компетентности будущего учителя технологии на основе анализа действий обучающихся в ходе практических занятий и педагогической практики. Оценка производится на основании выделенных компонентов организационно-управленческой компетентности и критериев их освоения.

Таким образом, при формировании содержания дисциплины вариативного цикла нами учтены: требования к результатам освоения образовательной программы по ФГОС, социальный запрос, современный уровень достижения науки и практики образовательного менеджмента; когнитивный компонент отражен в тематике лекционных занятий; деятельностный - в практической и самостоятельной работе будущего учителя технологии; а планомерно-прогнозный и диагностический - в обоих разделах.

На основании выбранных критериев осуществлен отбор содержания и разработана рабочая программа дисциплины «Менеджмент в образовании» из вариативной части ФГОС. Данная программа внедрена в учебный процесс Казанского (Приволжского) федерального университета в рамках опытно-экспериментальной работы.

Литература:

1. Исламов А.Э. Структура организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства / А.Э. Исламов // *European Social Science Journal*. – 2014. – № 11. – С. 289-297.

2. Тряпицына А.П. Теория проектирования образовательных программ / А.П. Тряпицына // *Петербургская школа*. – СПб, 1994. – С. 79-90.

3. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие / Л.И. Гурье. - Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212 с.

4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики: 2-е изд. - М.: Педагогика, 1984. - 96 с.

5. Краевский В.В. Общие основы педагогики: уч. для студ. высш. пед. уч. зав. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 256 с.

6. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.

7. Вендина О.В. Проектирование содержания учебной дисциплины на компетентностной основе: на примере дисциплины «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Вендина. - Ставрополь, 2011. - 179 с.

Сведения об авторе:

Исламов Артем Эдикович (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального обучения Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: dimban@rambler.ru

Data about the author:

A. Islamov (Yelabuga, Russia), candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of theory and methodology of professional education Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: dimban@rambler.ru

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Н.М. Баданова, С.П. Фирсова

Аннотация. В статье раскрывается сущность термина «электронное обучение»; анализируются характеристики и этапы становления. Особое внимание уделяется проблемам внедрения электронного обучения в образовательную практику в условиях современного вуза. Обозначенные авторами проблемы, проиллюстрированы конкретными примерами; приводятся результаты тематических опросов, проведенных на базе технического университета.

Ключевые слова: обучение, образование, электронное обучение, технологии, информационно-коммуникационные технологии.

SOME PROBLEMS OF IMPLEMENTING E-LEARNING IN THE MODERN UNIVERSITY

N. Badanova, S. Firsova

Abstract. The article reveals the essence of the term "e-learning". It deals with its characteristics and stages of formation. Special attention is paid to the problems of implementing of e-learning in educational practice in the modern University. The theoretical positions are illustrated by several examples; the results of some surveys are also presented.

Keywords: training, education, e-learning, technology, information and communication technologies.

Одной из характеристик современного общества является глобальная тенденция информатизации, оказывающая влияние на все сферы человеческого общества, в том числе и образование. В контексте образования под информатизацией понимается внедрение в обучение и воспитание информационных средств, технологий, продуктов [5], которые преобразуют педагогические процессы. В результате появляются новые виды и формы обучения. Одним из ярких примеров и популярным объектом для комплексного исследования является электронное обучение. Существуют различные подходы к определению данного термина, позволяющие рассматривать и определять сущность электронного обучения в качестве:

- культурного артефакта, где технологии выступают в качестве специфических образований и способствуют формированию особого образовательного контента;

- процесса организации обучения при помощи информационно-коммуникационных технологий, выполняющих часть функций преподавателя [1];

- структурированного и целенаправленного использования компьютерных технологий для поддержки процесса обучения [3].

В рамках нашей работы под электронным обучением мы будем понимать реконцептуализацию обычного обучения, в

котором наряду с традиционными педагогическими технологиями, приемами и формами широко применяются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), обуславливающие такие существенные особенности данного вида обучения, как:

- наличие специфической специальным образом сконструированной обучающей среды;

- изменение каналов и характера взаимодействия участников образовательного процесса;

- независимость обучения от времени и местоположения обучающихся и педагога;

- непрерывность динамики обучающих инструментов (совершенствование технологий, появление новых электронных ресурсов и т.д.).

В становлении электронного обучения выделяют несколько этапов. Начальным этапом принято считать 90-е годы двадцатого столетия, когда персональные компьютеры получили широкое распространение. Именно в это время создаются первые электронные учебники. С 2000 года появляются стандарты реализации электронного обучения; внедряются системы управления обучением. В период с 2008 по 2011 годы активно развиваются так называемые «облачные технологии» [4], которые ознаменовали новый уровень в развитии электронного обучения. С

2011 года уверенно набирают обороты открытые электронные курсы ведущих университетов мира. Например, образовательный проект Coursera позволяет совершенно бесплатно и в индивидуальном режиме осваивать разнообразный образовательный контент.

Таким образом, каждый из этапов становления электронного обучения характеризуется специфическими новообразованиями, оказавшими влияние на процесс образования и на специфику образовательных отношений.

Несмотря на ряд позитивных тенденций в современном образовании, наличие которых было обусловлено внедрением электронного обучения, есть немало спорных и неоднозначных моментов, сопряженных с его практическим применением.

Педагогическая наука не всегда отвечает постоянно совершенствующимся ИКТ. Сегодня крайне необходимо развитие электронной педагогики, призванной

Таблица 1. - Результаты опроса «Интернет и я»

№	Вопрос	Предпочтения респондентов (% от общего количества)
1.	Оцените время Вашего пребывания в сети Интернет	
	несколько часов в день	59
	несколько раз в неделю	8,3
	практически без перерыва	28,7
	крайне редко	4
	другое (укажите)	0
2.	Наиболее частая цель пользования сетью Интернет	
	для учебы (работы)	32
	для развлечений	37
	общение	31
	другое (укажите)	0

Полученные цифровые показатели свидетельствуют, что Интернет, как разновидность ИКТ, используется обучающимися достаточно активно – от нескольких часов в день (59%) до практически непрерывного использования (29%). Лишь 4% отметили, что нуждаются в данной технологии крайне редко. При этом, среди целей использования незначительно

Таблица 2. - Потребность в дополнительных образовательных услугах

Вид услуги	Количество респондентов, изъявивших желание ею воспользоваться (% от общего количества)
Изучение специализированных компьютерных программ, информационных технологий в общем	36
Иное (языковые курсы, курсы вождения)	35
Не задумывались либо не испытывают необходимости	29

своевременно реагировать на все процессы, сопряженные с информатизацией, что позволит оценить подлинную ценность новых видов обучения и их эффективное применение. Особого внимания заслуживает проблема уровня владения ИКТ участниками образовательного процесса. Очевидно, что в силу множества причин, большинство педагогов несколько отстают в этом от обучающихся. Современные молодые люди более «технологизированы», нежели представители среднего и старшего поколения. «Технологизация» молодежи вовсе не означает, что используемые ими ИКТ направлены на повышение уровня образования.

В качестве примера, демонстрирующего отношение студентов к ИКТ, рассмотрим данные ряда опросов, проведенных в 2015 году на базе «Поволжского государственного технологического университета». Один из опросов назывался «Интернет и я», см. табл. 1. Количество респондентов 560.

доминируют развлечения (37%). Учеба и общение занимают практически одинаковые позиции – 32% и 31% соответственно.

Следующий пример опроса о потребности в образовательных услугах, см. табл. 2 и отношении к электронному обучению, как способу знакомства с учебным материалом, см. табл. 3. Количество респондентов 789.

Потребность в изучении ИКТ как дополнительной образовательной услуги отмечают 36% респондентов. Эти цифры сопоставимы с желанием студентов участвовать в очных программах дополнительного образования (лингвистические курсы, курсы вождения).

Результаты проведенного опроса позволяют сделать вывод, что, несмотря на стремительное развитие образовательной среды, внедрение электронного обучения в практику, доступности и развитости ИКТ только 21% студентов рассматривают электронные образовательные курсы в качестве доминирующего образовательного ресурса. Большая часть респондентов (72%) готова реализовать образовательный потенциал этих феноменов.

Преподаватели в большей степени осознают необходимость знания технологии электронного обучения (61%). Причем 31% опрошенных педагогов выразил готовность и наличие компетенций для разработки электронных образовательных продуктов [2].

Проведенные опросы позволяют констатировать, что актуальной задачей в области электронного обучения является повышение уровня информационной культуры всех субъектов образовательного процесса, что позволит преподавателям и студентам сформировать эффективные взаимоотношения в электронной образовательной среде, а также повысить свою конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях.

Литература:

1. Аванесова Т.П. Терминологические подходы к определению понятия «Технология электронного обучения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/terminologicheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-tehnologiya-elektronnogo-obucheniya>

2. Ананьева О.Е., Кондратенко Е.В. Формирование готовности преподавателя вуза к использованию технологий электронного обучения в современном университете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.online-science.ru/userfiles/file/lfk5thpqthshygnhqfmzx43u3pitxss.pdf>

3. Веб-технологии и веб-сервисы в обучении. Обучение «в облаке» [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: http://web-in-learning.blogspot.ru/2010/12/e-learning_30.html

4. Магомедова К.Т. Этапы развития электронного обучения и их влияние на появление новых технологических стандартов качества электронного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/etapy-razvitiya-elektronnogo-obucheniya-i-ih-vliyanie-na-poyavlenie-novyh-tehnologicheskikh-standartov-kachestva-elektronnogo-obucheniya>

5. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rpio.ru/data/2315.pdf>

Сведения об авторах:

Баданова Надежда Михайловна (г. Йошкар-Ола, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков, Поволжский государственный технологический университет, e-mail: BadanovaNM@volgatech.net

Фирсова Светлана Павловна (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Поволжский государственный технологический университет, e-mail: svetlana_firsova@inbox.ru

Data about the authors:

N. Badanova (Yoshkar-Ola, Russia), senior lecturer of the department of foreign languages, Volga State University of Technology e-mail: BadanovaNM@volgatech.net

S. Firsova (Yoshkar-Ola, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages, Volga State University of Technology e-mail: svetlana_firsova@inbox.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Н.К. Щепкина, Н.А. Кора

Аннотация. Актуальность проблемы, заявленной в статье, обусловлена модернизацией системы образования в исправительных учреждениях, которая предполагает существенную диверсификацию системы общего и профессионального образования осужденных. Цель статьи заключается в описании теоретических подходов к разработке модели образовательной системы в условиях исправительного учреждения. Ведущим методом в исследовании данной проблемы является метод моделирования. Дается содержательная характеристика подсистем модели, позволяющих рассмотреть данную проблему как целенаправленный и организованный процесс по конструированию образовательной системы в пенитенциарном пространстве.

Ключевые слова: исправительное учреждение, осужденные, образование, образовательная система, модель, подсистемы.

EDUCATIONAL SYSTEM OF CORRECTIONAL FACILITY

N. Schepkina, N. Kora

Abstract. The relevance of the stated problem in the article is caused by the modernization of the correctional institutions education system, which implies significant diversification of convicts' General and professional education system. The purpose of the article is to describe theoretical approaches to the development of the model of education system in the conditions of the correctional institution. Leading method to the study of this problem is the modeling method. Given the substantial characteristics of the subsystems of this model, allowing to consider the problem as a purposeful and organized process for the design of the educational system in the penitentiary space.

Keywords: correctional institution, convicts, education system, model, subsystems.

Образование осужденных к лишению свободы признано одним из важнейших средств их исправления. В каждом пенитенциарном заведении создаются уникальные образовательные системы. В педагогической практике накоплен богатый опыт создания различных образовательных систем. Есть определенные отличия функционирующих образовательных систем, и систем, действующих в условиях закрытых учреждений, с изоляцией личности, совершившей уголовно наказуемое преступление.

Образовательная система в пенитенциарных условиях несет ярко выраженную социальную и культурологическую функции, является достаточно сложным конструктом, поскольку через него проявляется влияние всех факторов ресоциализации осужденных [4]. Сложность содержательно-структурных характеристик образовательной системы исправительного учреждения обусловлена тем, что они испытывают порой серьезное негативное влияние криминализованной субкультуры, складывающейся в среде осужденных.

Системной характеристикой создаваемой и развивающейся образовательной системы является наличие концептуального, структурного и элементного уровней [3]. Каждый уровень включает реализацию конкретных подсистем как собственно образовательной системы, так и определенных инфраструктурных элементов колонии.

Системообразующим выступает

концептуальный уровень, поскольку именно он содержит представления о миссии образования в местах лишения свободы; постановку педагогических целей и задач; учет особенностей пенитенциарной среды; особенности и специфику организации деятельности педагогического коллектива образовательных учреждений и их взаимодействия с сотрудниками пенитенциарного учреждения и др. Этот уровень отражает реализацию методологической подсистемы образовательной системы, включающей цели, задачи, принципы построения образовательного процесса. Методологическим является также гуманистический подход к пониманию образования как социально-значимой деятельности личности по освоению социокультурных ценностей. Именно поэтому в образовательном процессе педагог опирается на понимание законов развития и саморазвития личности, закономерностей ее социализации.

Образовательные учреждения при колониях наряду с собственно педагогическими задачами ставят и пытаются решить и пенитенциарные задачи:

- обеспечение возможности отбывающим наказание повышать свой образовательный уровень как непосредственно в период нахождения в исправительном учреждении, так и после освобождения путем продолжения профессионального образования;

- снижение конфликтного поведения, социального напряжения в местах лишения свободы и содействие осужденным в подготовке

к социальной реабилитации и ресоциализации после освобождения.

Содержательная подсистема такого уровня ориентирована на разработку и внедрение образовательных программ, учебных программ элективных предметов, использование современных образовательных и информационно-коммуникативных технологий. Это должно делаться не только для удовлетворения интересов осужденных, но и в плане подготовки их к освобождению, к эффективному вхождению в социум, реабилитации и ресоциализации на свободе. Такое образование должно быть направлено на изменение личностных качеств осужденных, их ценностной системы представлений, мотивацию к самообразованию.

Системообразующим свойством обладает также структурный уровень образовательной системы, поскольку здесь в полной мере обеспечивается реализация закономерных связей его подструктур. К таким подструктурам могут относиться вечерняя общеобразовательная школа, учреждения профессионального образования, комплексы (центры) профессиональной подготовки. Помимо учреждений образования, в социокультурное пространство может входить группа социальной защиты и учета трудового стажа осужденных, являющаяся структурным подразделением исправительного учреждения и предназначенная для проведения социальной работы с осужденными. Работа образовательных учреждений в их социально-педагогической составляющей пересекается с целями психосоциальной работы с группами риска: восстановление социальных прав; исправление осужденного; предупреждение совершения новых преступлений. Образовательные организации тесно взаимодействуют с психологической службой исправительного учреждения, что позволяет эффективней разрабатывать индивидуальные образовательные и воспитательные программы; совершенствовать образовательный процесс на основе социально-психологических и индивидуально-личностных особенностей осужденных. Кроме того, сюда можно интегрировать конфессиональную структуру, которая представлена действующими на территории исправительного учреждения религиозными сообществами.

Организационная подсистема образовательной системы пенитенциарного учреждения позволяет обеспечить реализацию конституционного права осужденных на получение образования желаемого уровня и профессиональной направленности. Как один из вариантов перспективных организационных

моделей образовательной системы в исправительных колониях можно рассматривать создание интегративных инновационных центров на основе социального партнерства с внешними учреждениями профессионального образования (колледжи, вузы), которые дистанционно могут обеспечить получение осужденным того или иного уровня профессионального образования [5]. Вместе с тем, эти учреждения своими ресурсами могут помочь в проектировании образовательного процесса в колониях с использованием инновационных образовательных и социально-педагогических технологий, создании материально-технической и учебно-методической базы.

Из инфраструктуры пенитенциарного учреждения можно выделить подпространства, значимые в плане осуществления социокультурной миссии образования, косвенно содействующие созданию комфортной образовательной среды:

- информационное подпространство (банк диагностических методик, образовательных и информационных технологий, академических возможностей учебных заведений, сотрудничающих с колониями и пр.);

- художественно-творческое подпространство (подразумевается организованная художественно-эстетическая среда в пространстве пенитенциарного учреждения с возможностями творческой самореализации осужденных; досуговая сфера, включающая зрелищную, развлекательную, коммуникативную стороны);

- духовно-нравственное подпространство (культивирование ценностей, выполняющих роль нравственных ориентиров и регуляторов; выбор эффективных методик устранения деформаций личности и коррекции социального поведения осужденных);

- бытовое подпространство жизнеобеспечения осужденных, отражающее режимные моменты, условия содержания и т.п.

Элементный уровень модели подразумевает позицию субъектов социокультурного пространства исправительной колонии, частью которого является образовательная система. К таковым можно отнести администрацию и сотрудников исправительного учреждения, педагогов функционирующей в нем системы образования, осужденных, обучающихся в школе или профессиональном училище, их родственников, с которыми поддерживаются связи.

На этом уровне в ходе решения образовательных и пенитенциарных задач немаловажную роль играют взаимоотношения между субъектами. Как показывает опыт,

эффективность диверсификации образовательной системы наблюдается там, где проявляется активная жизненная позиция субъектов, их готовность к инновационным преобразованиям организационной структуры и содержания образовательных комплексов [3]. Для более полного удовлетворения образовательных потребностей осужденных необходимо выстраивать не только отношения сотрудничества между учащимися и педагогами в образовательном процессе, администрацией и сотрудниками колоний, но и партнерские связи с внешними образовательными учреждениями, культурными, общественными и религиозными организациями.

К элементному уровню относится также личностно-психологическая подсистема. Именно она отражает направленность личности в ее устремлениях и действиях к исправлению, приобретению определенных компетенций в рамках получения общего и профессионального образования. Эта подсистема диктует необходимость формирования благоприятного эмоционально-психологического климата как в целом в колонии, так и в образовательном процессе; обеспечивает мотивацию образовательной деятельности и формирование

эмоционально-ценностных отношений к социально значимым объектам; подразумевает эффективное владение педагогами современными информационно-коммуникативными технологиями.

В заключении отметим, что при проведении структурных преобразований системы образования в этих условиях необходимо учитывать в качестве критериев степень организованности системы, актуализацию и лабильность функций ее элементов [2]. Вместе с тем, при проектировании образовательной системы в конкретных условиях пенитенциарного учреждения следует учитывать личностную направленность образовательной деятельности осужденных, где они приобретают жизненные стратегии и ценностные отношения, что в целом расширяет возможности реализации концепции личностно-ориентированного образования [1]. Таким образом, диверсификацию образовательной системы в условиях исправительного учреждения следует осуществлять не локальными косметическими преобразованиями, а с опорой на концептуально обоснованное моделирование всех ее подсистем, и их интеграцию в единое социокультурное пенитенциарное пространство.

Литература:

1. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. - М.: Логос, 1999. - 256 с.
2. Сетров М.И. Степень и высота организации систем / М.И. Сетров // Системные исследования. Ежегодник. - М.: Наука, 1969. - С. 156–168.
3. Щепкина Н.К. Диверсификация системы пенитенциарного образования: монография / Н.К. Щепкина. - Благовещенск: Издательство Амурского государственного университета, 2014. - 312 с.

4. Volov V.T., Volov V.V. Socio-psychological specifics of higher education design of convicts in prisons on the basis of information and communication technologies (2016) International Review of Management and Marketing, 6 (2), pp. 236.
5. Schepkina N.K., Lecite E.Y., Burdukovskaya E.A., Eremeyeva T.S., Alekseyeva L.M. Features of the process model for penitentiary education system diversification (2014) American Journal of Applied Sciences, 11 (7), pp. 1036.

Сведения об авторах:

Щепкина Нэлэ Каюмовна (г. Благовещенск, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета (АмГУ), e-mail: sh210@mail.ru

Кора Наталия Алексеевна (г. Благовещенск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета (АмГУ), e-mail: nkora1@yandex.ru

Data about the authors:

N. Schepkina (Blagoveschensk, Russia), doctor of education, professor at the Department of Psychology and Pedagogy of the Amur State University, e-mail: sh210@mail.ru

N. Kora (Blagoveschensk, Russia), PhD in psychology, associate professor at the Department of Psychology and Pedagogy of the Amur State University, e-mail: nkora1@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 378.147: 159.9.072.43

ИНТЕРЕСНО ЛИ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ИЗУЧАТЬ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК?

Т.И. Кушнарера

Аннотация. В статье определен и обоснован интерес к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений. Результаты исследований доказывают, что у студентов неязыковых специальностей интерес вызывают профессионально-ориентированный актуальный учебный материал; использование интерактивных методов обучения; развитие у студентов стратегии обучения; позитивное эмоциональное состояние преподавателя.

Ключевые слова: интерес к изучению иностранного языка, значимость иностранного языка, стратегии обучения, эмоциональная привлекательность иностранного языка.

IS IT INTERESTING FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE?

T. Kushnareva

Abstract. This paper defines and establishes the interest in non-linguistic students to learn a foreign language at a higher educational institution. The research shows that non-linguistic students' interest is professionally-oriented depends on the current educational material, the development of students' learning strategies, using interactive teaching methods, positive emotional state of the teacher

Keywords: interest in learning a foreign language, the importance of a foreign language, learning strategies, emotional appeal of a foreign language.

Вопросы повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов и максимального использования с этой целью возможностей всех учебных дисциплин приобретают сегодня особую актуальность. Это касается и дисциплины «Иностранный язык», в процессе усвоения которой повышается интеллектуальный потенциал; совершенствуются память и речь; расширяется кругозор будущего специалиста.

Одним из важных вопросов в методике обучения иностранным языкам является вопрос сознательного управления учебной деятельностью студентов через знание и учет их индивидуально-психологических особенностей, к которым относится интерес к изучению иностранного языка.

Цель статьи – определить и обосновать интерес к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей высшего учебного заведения.

Важность интереса к изучаемому предмету для его эффективного усвоения неоднократно подчеркивалась в психолого-педагогической литературе, потому что интерес направляет восприятие, память, мышление, и побуждает к деятельности. Мы поддерживаем мнение ряда

психологов о том, что интерес должен быть основой положительного отношения к иностранным языкам и одним из главных и наиболее устойчивых мотивов при обучении предмету [3-5].

Авторы работ по психологии, педагогике и философии рассматривают интерес как познавательное отношение личности к действительности. Необходимо отметить, что, по мнению большинства отечественных исследователей, для наличия любого вида интереса к предмету неизменно являются два обстоятельства: наличие потребности в нем и положительное переживание этой потребности [1;2].

Таким образом, в нашем исследовании по отношению к дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом ВУЗе мы должны выполнить следующие задачи: 1) определить, насколько осознана студентами значимость иностранного языка; 2) насколько эмоционально-привлекательной является данная дисциплина.

По данным анкетирования, проводившегося среди студентов, изучающих английский язык в Академии биоресурсов и природопользования ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (г.

Симферополь), на занятиях по иностранному языку наиболее привлекательными и интересными для опрошенных являются задания и упражнения, которые «заставляют думать при их выполнении»; причем объектом размышления является не языковой материал, а предложенное содержание. По нашему мнению, именно такие виды заданий подходят студентам как по возрасту, так и по особенностям мышления.

В исследовании приняли участие 100 студентов первого и второго курсов выше упомянутой академии всех факультетов. Показателями интереса при этом мы считали сочетание высокой субъективной оценки с успешностью обучения и активностью студента на занятиях английского языка.

В результате исследования были получены следующие данные.

Для большинства опрошенных (85%) время первого знакомства с иностранным языком стало обучение в 2-м классе средней школы. При этом особое внимание, по воспоминаниям студентов, уделялось обучению основным навыкам чтения и перевода текста (82% от общего количества полученных ответов); значительно меньше внимания – умению говорить на иностранном языке (42%); знать и учитывать грамматические нормы и правила иностранного языка (40%); и совсем мало внимания – обучению аудированию (20,4%) и усвоению фонетических особенностей изучаемого языка (12,7%).

Овладение основами грамматики английского языка и преодоление страха общения на иностранном языке оказались наиболее сложными составляющими процесса изучения иностранного языка в высшем учебном заведении (по оценке респондентов 62% и 49%, соответственно).

В то же время практически все (95%) студенты осознают необходимость и престижность знания иностранного языка.

Понятно, что на начальном этапе обучения интерес к изучению иностранного языка в высшем учебном заведении определяется мотивациями, которые были сформированы у студентов еще в процессе их обучения в школе и отражают целевую перспективу овладения иностранным языком.

Среди них преобладают социальные, коммуникативные и познавательные мотивы. Так, студенты Академии биоресурсов и природопользования считают, что хорошее знание английского языка поможет им при работе на персональном компьютере (75%) и обеспечит конкурентоспособность при устройстве на работу (73%); облегчит

возможность и условия поездки за границу (66%); будет способствовать совершенствованию общих и специальных знаний (49%); поможет понять тексты песен (43%); получить новые знания (39%); развить память и мышление (33%); принимать участие в международных конференциях (21%); общаться с носителями языка (29%) и вести с ними деловую и личную переписку (24%); позволит соответствовать требованиям важных людей (21%) и не отставать от сверстников (16%).

Анализ тех причин, которые, по мнению самих студентов, мешают им проявлять активность на занятиях по иностранному языку, обнаружил, что, прежде всего, их сдерживает страх сделать ошибку (34,9%); проявить свою некомпетентность и выглядеть хуже других (33,9%); а иногда и отсутствие интереса к обсуждаемым вопросам (18,4%). Общение с преподавателями и однокурсниками не вызывает удовольствия у 7,3% опрошенных, а 5,5% утверждают, что они не стремятся проявлять активность, потому что ее не всегда замечают и оценивают преподаватели.

Чаще всего (38%), среди побуждений к активной работе упоминали интерес к достижению цели; достаточно сильным оказался интерес к коммуникации (29%); а побудительное влияние познавательного интереса отметили лишь 13% респондентов.

Интерес к доминированию и предотвращению неудачи, по данным анкеты, незначительно влияют на активность студентов на занятиях (5% и 6%, соответственно).

При осознании необходимости постоянной практики для овладения иностранным языком интерес к предмету и активность студентов часто тормозятся страхами. Эти страхи связаны с личностной тревогой и негативным предыдущим опытом студентов, когда их языковые ошибки наказывались. Высокая тревожность усиливает желание избежать неудачу и подавляет интерес к изучению иностранного языка. Поэтому учет этой личностной характеристики, по нашему мнению, является важным моментом в процессе формирования и развития интереса к предмету.

Особый интерес студенты отметили к тем видам работы, которые применяются при интерактивных методах обучения: дискуссии, сочетающие взаимодополняющий диалог и обсуждение, столкновение различных точек зрения, позиций; ситуационные задания и упражнения, анализ конкретных ситуаций, разбор деловой корреспонденции, игровое проектирование; деловые и ролевые игры; интерактивные экскурсии.

В завершение следует отметить, что факторы, вызывающие интерес в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, являются многогранными. Источниками формирования интереса к изучению иностранного языка являются целостные компоненты учебного процесса, каждый из которых, взятый в отдельности, позволяет реализовать управление учебным процессом. Условия формирования интереса реализуют связь дидактических и

психолого-педагогических факторов в ситуации конкретного учебного процесса в форме конкретных методических приемов. Наши исследования показали, что у студентов неязыковых специальностей интерес вызывают профессионально-ориентированный актуальный учебный материал; использование интерактивных методов обучения; стратегии обучения; позитивное эмоциональное состояние преподавателя.

Литература:

1. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Повышение мотивации студентов на уроках иностранного языка в неязыковом ВУЗе / Н.В. Антонова, Ж.Н. Шмелева // Вестник КрасГу. – 2013. – № 3. – С. 223-228.

2. Москвина Ю.А., Григорьева А.В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] / Ю.А. Москвина, А.В. Григорьева // Концепт. – 2013. – № 07 (июль). - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13153.htm>

3. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых

факультетах вузов: учебное пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова; под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.

4. Deci E.L. The relation of interest to the motivation of behavior: a self-determination theory perspective // In: K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (eds.), The role of interest in learning and development, N.Y.: Psychology Press, 2014, p. 43-70.

5. Rost M. Generating Student Motivation. Series Editor of the World View [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.pearsonlongman.com/ae/worldview/motivation.pdf>

Сведения об авторе:

Кушнарева Татьяна Ивановна (г. Симферополь, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 4 Института иностранной филологии Таврической академии, ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, e-mail: kushnareva_t@mail.ru

Data about the author:

T. Kushnareva (Simferopol, Russia), PhD, associate professor at the Department of Foreign Languages № 4 at Tavrida Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, e-mail: kushnareva_t@mail.ru



РАЗВИТИЕ ЭМПАТИЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Р.А. Абсалямова, Н.В. Войтик

Аннотация. Социальный запрос на человека нового типа, способного проявлять соучастие, эмпатию по отношению к другим людям, является актуальным в подготовке будущих специалистов в вузе. Эмпатийное взаимодействие студентов в процессе обучения иностранному языку способствует восприятию и пониманию человека человеком и проявляется в способности индивида сопереживать, сочувствовать и содействовать другим людям.

Ключевые слова: активное взаимодействие, эмпатия, диалогический вид общения, ситуационные задачи.

THE DEVELOPMENT OF EMPATHETIC INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

R. Absalyamova, N. Voytik

Abstract. Social demand for a new type of man, able to show interest, empathy towards other people is very important in training future professionals in the University. Empathic interaction of the students in the process of foreign language learning facilitates perception and understanding, abilities to empathize, sympathize and help other people.

Keywords: active interaction, empathy, dialogical communication and tasks.

Иностранный язык в вузе как один из предметов учебного плана, входящих в число обязательных гуманитарных дисциплин, способствует созданию социокультурного контекста и позволяет формировать профессиональную культуру студентов неязыковых специальностей. В настоящее время ведущей целью обучения иностранным языкам, обозначенной в Федеральных государственных образовательных стандартах, рассматривается развитие иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. по окончании курса студент должен быть способен и готов реализовывать профессиональную деятельность на иностранном языке в заданной ситуации общения.

В основе обучения иноязычной коммуникации в вузе лежит интерактивный характер взаимодействия, который предполагает необходимость использования различных форм работы обучаемых друг с другом и преподавателем. В современных условиях востребованными становятся задания, выполняемые в команде, и выводы, которые объединяют интеллектуальный и профессиональный опыт многих специалистов.

К основным характеристикам процесса взаимодействия относятся коммуникативные отношения; партнерские связи с субъектами; взаимовлияние и взаимопонимание, уважительное отношение к людям, к их мнениям; рефлексия и саморефлексия. Можно сделать вывод, что наиболее важны такие

личностные характеристики как эмпатия, толерантность и тактичность в коммуникации.

Способность к партнерству выступает показателем обретения самостоятельности, формирования продуктивной личности с высшей формой самоорганизации.

Взаимодействие в образовательной среде предполагает эмоциональное соприкосновение участников процесса обучения, т.е. эмпатию. Наиболее известны исследования понятия «эмпатия» в гуманистической психологии (Липпс, 1907; Титченер, 1909; Штайн, 1989; Джендлин, 2000; Роджерс, 2002; Шелер, 2011) [6]. В зарубежной психологии термин «эмпатия» отмечен К. Роджерсом на примере психолого-терапевтической работы консультанта с клиентом. В своих работах он говорил: «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто» [11].

В данной статье эмпатия является как процессом эмоционального резонанса одной личности на чувства другой, проявляющимся в восприятии партнера по общению, сочувствии и сопереживании, а также в активной поддержке и оказании помощи. По нашему мнению, развитие эмпатии отлично соотносится с процессом иноязычной подготовки студентов в вузе, т.е. средствами иностранного языка, т.к. предполагает единство категорий общения и

познания с опорой на культурные средства, такие как лексика, речевой этикет и др.

Особенности и развитие эмпатического резерва личности изучались в исследованиях А.П. Васильковой [4], С.Б. Борисенко [3], В.И. Долговой [6], И.В. Кашуба [8] др. Кратко остановимся на составляющих эмпатии. Прежде всего, она включает эмоциональный компонент, под этим понимается положительное эмоциональное отношение к людям, положительная эмоциональная реакция к субъектам образовательного процесса, интерес и эмоциональная отзывчивость. Психологический взгляд на структуру и механизм действия эмпатии как эмоционального явления рассмотрен в работе Т.П. Гавриловой, которая считает эмпатию формой эмоционального переживания [5]. Не менее значим когнитивный компонент данного понятия, который предполагает знание об эмпатии, ее квинтэссенции и пространстве в профессии. Деятельностный компонент эмпатии раскрывает умения и приемы формирования эмпатии (умение анализировать и адекватно интерпретировать состояние субъекта в образовательном процессе) [9].

Важно отметить факторы, которые обуславливают эмпатию. К ним относятся навык исполнять роли; межличностная мотивация и наличие данного переживания в эмоциональной памяти эмпатизирующего [13].

В процессе обучения иноязычному общению в вузе навык исполнять роли возможен при активизации субъектной позиции студента в интерактивных формах обучения. Проблемно-ориентированная среда направлена на развитие межличностной мотивации, которая происходит из внешних источников: личность ориентирована на других, ищет подтверждения своей компетентности и статуса.

Адресный отбор, координация учебного материала и использование информационных технологий предполагают развитие данного переживания в эмоциональной памяти эмпатизирующего. Диалогический тип общения, по мнению исследователей, имеет ряд достоинств. Во-первых, люди начинают лучше принимать точку зрения другого и проявляют большую готовность к изменению личностных направлений. Во-вторых, создаются условия для возможности изложить собственные склонности, тенденции, установки и ожидания.

Диалогический тип общения максимально развивает эмпатический потенциал, который вовлекает эмпатийное слушание (слушание с целью понимания чувств другого, проявления сочувствия к проблемам и интересам других);

эмпатийное понимание действий партнеров с последующей проекцией этого понимания на них, идентификация себя с партнером. Концепция диалога поддерживает субъектную позицию студентов в образовательном процессе. В вузе на начальной стадии в ситуациях диалогического общения и взаимодействия формируются не только мастерство эмпатического сотрудничества, но и развивается опыт правильного построения диалога, а именно установление отношений, развитие навыков правильного ведения разговора, планирование возможности достижения результата разговора (воздействие-побуждение), планирование совместной деятельности и обсуждение результатов деятельности.

Методическое применение широкого набора диалогов и выполнение личностно-ориентированных задач на занятиях иностранного языка дает шанс «примерить» на себя любое социальное амплуа. При этом развивается способность понимания вашего партнера, его отношения к вам или к ситуации; способность добиваться расположения людей; влиять на людей или их решения за счет понимания, коррекции их эмоционального состояния. В результате создается модель активного взаимодействия участников коммуникации, в которой они являются субъектами взаимного информирования. Обмен информацией предполагает активность партнеров; мотивы, цели, установки партнеров будут определяющими в этом процессе общения, т.е. происходит установление контакта друг с другом; обмен информацией обеспечивает совместное информационное поле, где происходит принятие, осмысление и понимание предмета разговора. Для успешного ведения диалога важен не только механизм проникновения во внутренний мир другого человека, способствующего правильной оценке его характера, эмоционального состояния и т.п., но и способность получать информацию о состоянии, характере, настроении, эмоциональном состоянии человека по некоторым внешним проявлениям, невербальной коммуникации: мимике (страх, радость, удивление, гнев, равнодушие и т.п.), речи (тембр, интонация, темп, необычные отклонения в речи). Общение на уровне языка, чувств, эмоций является отдельным элементом диалоговой системы, который возникает во время взаимодействия. Таким образом, формируется диалогическая модель эмпатического познания с обратной связью между познающим и познаваемым.

Опыт преподавания в высшей школе показывает как низкий уровень развития эмпатийного способа взаимодействия студентов, так и отсутствие навыков построения диалогической речи на иностранном языке у студентов неязыковых вузов. Причиной являются лакуны, пробелы в использовании лексики, незнание этикетных формул и неспособность использовать их в речи даже на родном языке.

Обучение диалогическому общению, как известно, предполагает обучение использованию речевых средств. Применительно к первому этапу обучения исследовались такие проблемы соответствующего оформления диалогического высказывания на иностранном языке, как обучение употреблению устных клише на основе использования аудио и видеоматериалов [12] с целью развития способности получать информацию об эмоциональном состоянии человека по некоторым внешним проявлениям и дальнейшего развития переживания в эмоциональной памяти эмпатизирующего; различные социальные формы работы над речевыми клише, ситуационными клише [10], с целью развития форм выражения эмпатического понимания (активное слушание, отражение чувств, отзеркаливание, перефразирование и т.д.).

Приведем некоторые формы работы с ситуациями диалогического общения, способствующие эмпатическому пониманию на занятиях иностранного языка в вузе, предложенные немецкими разработчиками [14].

«Карусель»: студенты двигаются по кругу, ведут короткие разговоры на определенную тему. При этом происходит не только усвоение речевых ситуационных клише и устойчивых словосочетаний, но и формирование навыков быстрого реагирования при вступлении в контакт и развитие коммуникативной пантомимики и мимики.

«Зигзаг»: студенты работают в группах (А и Б) и высказываются по определенной теме. Поочередно студенты группы А аргументируют, а студенты группы Б возражают, развивая эмпатийное умение слушать и слышать говорящего через понимание эмоциональных оттенков слова, обращение внимания на форму установления контакта.

«Сменные группы»: студенты обсуждают проблему в группах, затем результаты проделанной работы предъявляют в новой группе. Данная форма работы позволяет закрепить активный стиль общения; раскрывает качества, являющиеся важными для эффективного межличностного общения,

способствует развитию межличностной мотивации. Студенты, работая в новых группах, ориентируются на новых слушателей, подтверждают свою компетентность и статус. В данной форме работы сознательно предлагается перейти от парной работы (диалоговый тип общения) к работе в группах, т.к. большее число речевых партнеров, вовлекается их в систему реагирования.

«Маска»: студенты рисуют себя и одного – двух однокурсников, затем в группе описывают себя, помогают описанию друг друга. Происходит установление контакта друг с другом при дополнении описания, согласия или возражении собеседнику. Обмен информацией обеспечивает совместное информационное поле, где происходит принятие, осмысление и понимание предмета разговора. При этом развивается одно из важнейших умений – это приобретение навыков сравнительного анализа персонажей между собой. Развивается наблюдательность, предвосхищающая поведение другого человека при выявлении несовпадающих точек зрения. Йорг Фенглер предлагает вышеупомянутую деятельность на основе происхождения и развития концепции обратной связи [15].

Игровые моменты способствуют не только самоанализу, самопониманию и самокритике участников, но, в первую очередь, развитию умения предвидеть, прогнозировать возможные действия и поступки речевых партнеров, умения делать логически обоснованные заключения на основе отдельных фактов поведения. Активная интеракция настраивает на эффективную работу, снимает определенную скованность, зажатость, которая бывает у некоторых обучаемых в самом начале занятия, учит студентов тактичному обращению друг с другом.

Способность поставить себя на место партнера эффективно изменяется при решении ситуационных задач [1], когда у студентов развивается умение использовать разнообразные стратегии в профессиональных контактах и взаимодействовать с учетом потребностей партнера по общению, варьировать свое поведение в зависимости от ситуации, при этом прогнозировать возникновение конфликтов и стараться предотвращать их. Метод изучения конкретных ситуаций (кейсов) часто воспринимается, и как деловая игра, и как работа над проектом, который направлен на развитие критического мышления, формирования интереса обучаемых к самому процессу добывания знаний в проблемных ситуациях. Отличительной особенностью данного метода

является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни.

Данный метод учит формулировать различные типы вопросов для поиска коллективного решения, развивает умение договариваться, а поиск нестандартного, креативного решения проблемы, в свою очередь, предполагает полное понимание между партнерами по общению. В работе над ситуацией обучаемые учатся слышать и слушать, что говорят другие; стремятся понять, как чувствуют себя партнеры по общению; быть искренне заинтересованными в том, что говорят и делают другие; проявлять сочувствие к проблемам и интересам других; обладать способностью понимать точку зрения другого. Только в этом случае возможна успешная совместная деятельность. Студенты учатся работать в команде и вырабатывать коллективное решение.

Метод кейсов предполагает обязательный этап самостоятельного решения задачи; студенты должны предварительно дать свой вариант ответа. В ходе решения ситуации преподаватель даёт спектр предлагаемых решений (как обозначение сложности, препятствия для выработки единого решения). Данный метод обучения моделирует поведение будущих специалистов в нестандартных ситуациях.

Итак, диалогическое взаимодействие в процессе обучения актуализирует эмпатию как свойство личности; оказывает влияние на мотивационную сферу когнитивной деятельности студентов; ускоряет процедуру самореализации и рефлексии, при этом практика моделируется как креативный процесс, предлагающий пути решения всевозможных задач.

Литература:

1. Абсалямова Р.А. Условия формирования вторичной языковой личности студентов / Р.А. Абсалямова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2013. - № 7-1.

2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. - М.: Филинь, 1996. - 472 с.

3. Борисенко С.Б. Методы диагностики и формирования эмпатии у учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Б. Борисенко. - Ворошиловград. - 1988. - 37 с.

4. Василькова А.П. Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов-медиков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / А.П. Василькова. - СПб., 1998. - 166 с.

5. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.П. Гаврилова. - М., 1977. - 20 с.

6. Долгова В.И. Эмпатия: монография // В.И. Долгова, Е.В. Мельник. - М.: Перо, 2014. - 185 с.

7. Дорошенко Т.В. Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.В. Дорошенко; Дальневосточный гос. ун-т путей сообщения. - Хабаровск. - 2007. - 205 с.

8. Кашуба И.В. Развитие эмпатического потенциала студентов университета в процессе

профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.В. Кашуба; МГТУ. - Магнитогорск, 2004. - 154 с.

9. Козина А.В. Процесс эмпатии как эмоциональный фон педагогического общения / А.В. Козина // Материалы VII региональной научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». - Ставрополь: СевКавГТУ, 2003. - 187 с.

10. Корзина С.А. Методика работы над речевыми клише при обучении диалогической речи в языковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1983. - 19 с.

11. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотивации и эмоций; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. - М.: ЧеРо, 2002. - С. 428-430.

12. Халева И.И. Обучение диалогической речи в языковом вузе на основе использования звукозаписи (на материале устных клише немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.И. Халева. - М., 1977.

13. Argyle M. Bodily communication. - N.Y., 1975.

14. Fegler, Jörg. Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim; Basel: Beltz, 2009. - 166 s.

15. Funk H., Kuhn Chr., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R. Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk, Chr. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, R. Wicke. - München, 2014. - 184 s.

Сведения об авторах:

Абсалямова Рамзия Ахмаровна (г. Тюмень, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет, e-mail: ramsia@inbox.ru

Войтик Наталья Викторовна, (г. Тюмень, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет, e-mail: nvoitik@mail.ru

Data about the authors:

R. Absalyamova (Tyumen, Russia), candidate of science, assistant professor, Tyumen State University, e-mail: ramsia@inbox.ru

N. Voytik (Tyumen, Russia), candidate of science, assistant professor, Tyumen State University, e-mail: nvoitik@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С.И. Сафонова

Аннотация. В статье исследуется процесс формирования готовности студентов вуза физической культуры к иноязычной коммуникации. Представлено теоретическое обоснование содержания педагогической модели формирования данной готовности. Раскрыто содержание основных блоков сконструированной модели. Рассмотрена методологическая основа модели, которая содержит личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Дана характеристика педагогических условий. Подробно описан процесс проектирования индивидуальной траектории. Статья рекомендуется специалистам сферы иноязычного образования.

Ключевые слова: педагогическая модель, формирование, готовность к иноязычной коммуникации, студенты вуза.

PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS' READINESS FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

S. Safonova

Abstract. The article deals with process of formation of physical education students' readiness for foreign language communication. Theoretical underpinning of pedagogical model of formation of readiness is proposed. The paper describes content of the main blocks of the constructed model. It is dealt with competency-based and learner-centered approaches. The characteristic of pedagogical conditions is given. The article gives a detailed analysis of individual trajectory design process. The article is of interest for foreign language educators.

Keywords: pedagogical model, formation, readiness for foreign language communication, undergraduate.

Цель современного высшего образования заключается в подготовке компетентного специалиста, который способен эффективно решать поставленные практико-ориентированные задачи, готов к профессиональной деятельности в меняющихся условиях. Значимость владения иностранным языком отражена в Федеральном государственном стандарте высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура в содержании общекультурной компетенции (ОК-5) как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [5]. Заданный вектор определяет стратегию иноязычной подготовки студентов вуза физической культуры.

Для раскрытия объективного содержания готовности студентов к иноязычной коммуникации как важного компонента в системе подготовки бакалавра мы использовали метод педагогического моделирования, который позволяет объединить полученные в ходе исследования эмпирические и теоретические данные, логику организации и проведения экспериментальной работы. Модель отражает специфику условий

обучения студентов вуза физической культуры, позволяет представить в единстве и взаимосвязи структурные блоки и дает наглядное представление об объекте и процессе, которые недоступны для непосредственного восприятия. В предложенной модели представлено авторское видение повышения уровня готовности к иноязычной коммуникации. *Первый блок модели* отражает цель нашего исследования, которую мы формулируем следующим образом: формирование готовности студентов вуза физической культуры к иноязычной коммуникации. При этом следует отметить специфику вуза, которая заключается в обучении определенной группы студентов по индивидуальному графику, в малом объеме аудиторной нагрузки по иностранному языку, в разнородности групп по уровню владения иностранным языком.

Методологическое основание нашего исследования представлено компетентностным и личностно-ориентированным подходами. Компетентностный подход объясняется стандартным требованием к результатам подготовки студентов в вузе по иностранным языкам, что определяется иноязычной коммуникативной компетентностью.

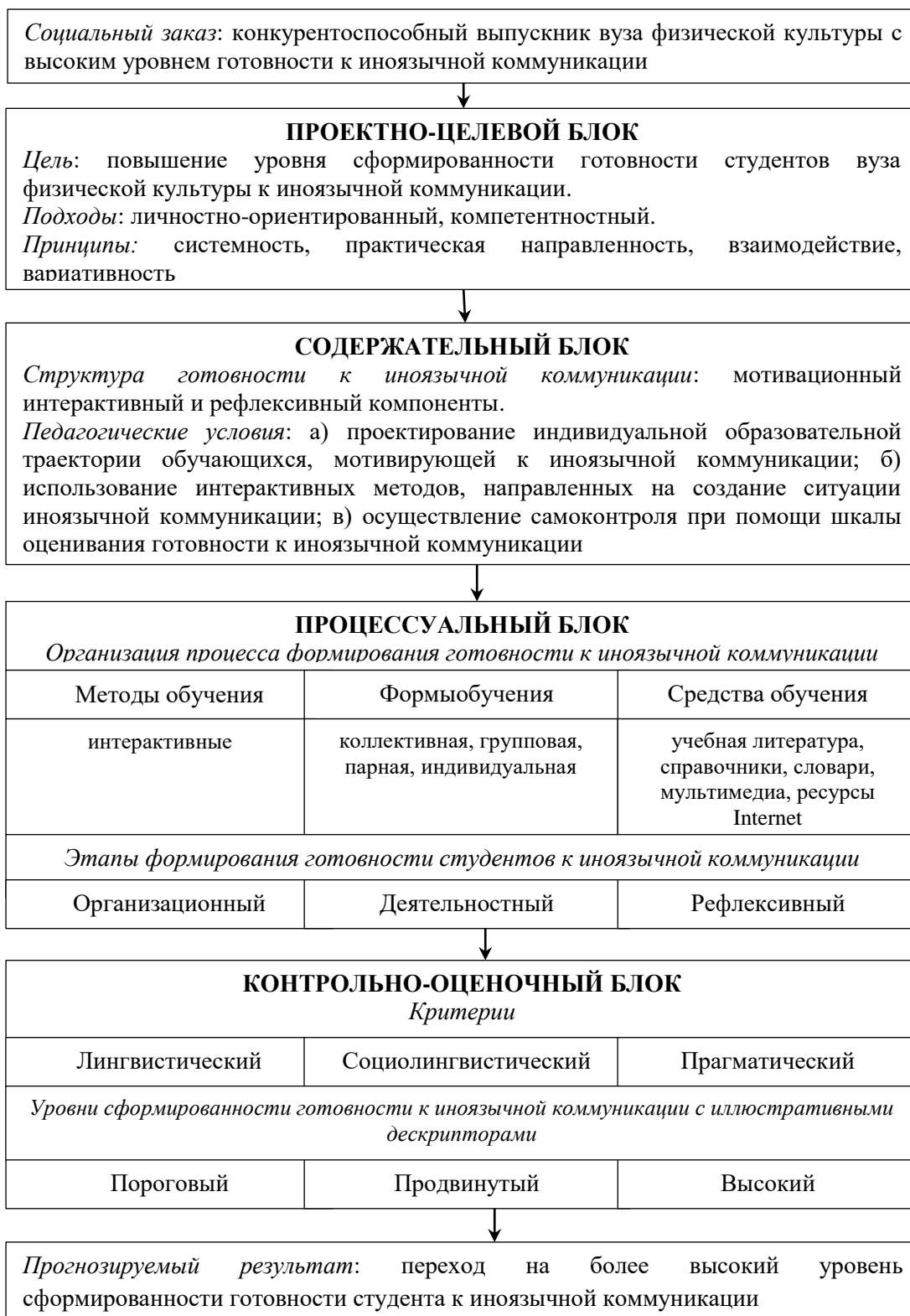


Рисунок 1. – Модель формирования готовности студентов вуза физической культуры к иноязычной коммуникации

Личностно-ориентированный подход обеспечивает условия для самообразования студентов, что особенно важно при обучении студентов-спортсменов по индивидуальному графику. Личностно-ориентированное образование позволяет учитывать личностные характеристики и помогает раскрыть

внутренний потенциал личности в процессе педагогического сотрудничества, что в конечном итоге обеспечивает проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающихся, успешную коммуникацию между специалистами из разных стран.

Такая методологическая основа способствует эффективному формированию готовности студентов к иноязычной коммуникации.

Содержательный блок модели определяется структурой готовности к иноязычной коммуникации и педагогическими условиями.

Первое педагогическое условие предусматривает проектирование индивидуальной образовательной траектории. Под индивидуальной образовательной траекторией П.В. Сысоев понимает «персональный путь достижения поставленной образовательной цели (или учебной задачи) конкретным обучающимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям» [4, с.125].

На основе анализа исследований Т.А. Жданко, Т.В. Живокоренцевой, А.В. Хуторского, О.Ф. Чупровой, а также опираясь на свой практический опыт, мы выделяем следующие этапы проектирования индивидуальной траектории:

– *диагностический* (диагностика исходного уровня владения иностранным языком с помощью тестов, собеседования на начальном этапе обучения);

– *целеполагающий* (целеполагание подразумевает изображение траектории в виде графика: уровень языковой подготовки студентов при поступлении в университет, уровень подготовки, который студент стремится достигнуть во время обучения в вузе. При этом важно обеспечить отбор средств, методов и материалов, которые будут соответствовать потребностям студентов);

– *деятельностный* (движение студентов по заданным индивидуальным траекториям посредством индивидуальных заданий, интерактивных методов, языковых ресурсов Интернет);

– *рефлексивный* (анализ и оценка результатов студентами и преподавателями по заданной шкале).

Описание второго и третьего условий будет рассмотрено далее.

Процессуальный блок модели содержит методы, формы, средства и этапы организации процесса формирования готовности к иноязычной коммуникации.

Разработка и освоение интерактивных методов обучения является одним из перспективных направлений профессиональной подготовки. Именно интерактивные методы дают студентам возможность погрузиться на

некоторое время в конкретные ситуации иноязычной коммуникации.

Применение интерактивных методов обучения способствует реализации личностно ориентированного подхода, развитию собственного восприятия студентом, его более полной самоактуализации, самосовершенствованию через взаимодействие с другими людьми на основе получения внешней оценки и, соответственно, саморазвитию.

Под средствами обучения в педагогике понимают «материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития» [1, с.322]. Кроме того, к средствам относятся различные виды деятельности (общение, игра).

В процессе обучения иностранному языку мы используем такие средства как учебная литература зарубежных и отечественных издательств, справочники, словари, мультимедиа, ресурсы Internet, метод проектов, ролевые игры, дискуссия, кейс-стади [2].

В целом, широкое использование разнообразных средств обогащает студентов новыми знаниями из различных областей деятельности человека и обязательно включает будущую профессиональную деятельность.

Контрольно-оценочный блок модели представлен критериями определения уровней сформированности готовности студентов к иноязычной коммуникации. Анализ Общеввропейских компетенций владения иностранным языком и собственный практический опыт работы в высшей школе позволили нам выделить уровни готовности студентов к иноязычной коммуникации и наполнить содержанием иллюстративные дескрипторы этих уровней (я понимаю..., я могу, и т.д.) [3, с.25].

Разработанная нами модель была апробирована в процессе иноязычной подготовки студентов вуза физической культуры. Экспериментальная часть исследования показала переход на более высокий уровень сформированности готовности к иноязычной коммуникации, активность студентов и развитие их мотивационной сферы, прагматическую направленность образовательного процесса, сочетание различных форм аудиторной и внеаудиторной работы, ведущим компонентом которых является самостоятельная работа студентов.

Литература:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров Г.М. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ; под общ. ред. проф. К.М.

Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

4. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2013. – № 4(24). – С. 121-131.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_14/m935.pdf

Сведения об авторе:

Сафонова Светлана Ивановна (г. Челябинск, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры», e-mail: svivsa@mail.ru

Data about the author:

S. Safonova (Chelyabinsk, Russia) Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of Ural State University of Physical Education, e-mail: svivsa@mail.ru



КУЛЬТУРОФОРМИРУЮЩЕЕ МОДУЛЬНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

А.А. Катекина

Аннотация. Статья посвящена актуальным аспектам формирования поликультурной иноязычной компетенции будущего специалиста в процессе изучения английского языка в вузе. Автор рассматривает модульное структурирование содержания иноязычной подготовки студентов; актуализирует важность коммуникативной направленности процесса изучения иностранного языка; указывает, что обеспечение профессиональной подготовки студентов путем использования технологии портфолио двух типов: «обучение – изучение» обогащает ее дидактический ресурс и обеспечивает достаточный уровень информированности студентов.

Ключевые слова: поликультурная иноязычная компетенция, культууроформирующий потенциал, учебный модуль, портфолио.

CULTURE-FORMING MODULAR STRUCTURING OF FOREIGN-LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

A. Katekina

Abstract. The article depicts the importance of multicultural language competence formation of students in the course of foreign languages' study at the higher education institutions. The author analyzes the module structure of education content, actualizes the communitive direction of language training; stresses that the use of two types of portfolio: "teaching-researching" enriches its didactics resource and provides the high level of students' knowledge

Keywords: polyculture foreign-language competence, culture forming potential, educational module, portfolio.

Современный социальный заказ гражданского общества в системе высшего профессионального образования заключается в подготовке не просто узкоспециализированных специалистов, владеющих набором знаний и умений, а специалистов, обладающих определенными личностными качествами и демонстрирующими эффективные способности и компетенции в своей профессиональной деятельности.

Применяемый компетентностный подход в профессиональном образовании по своей сути оказывается модульно-компетентностным, поскольку именно модульная структура учебного процесса в образовательных организациях наиболее адекватно отвечает функциональной структуре профессиональной деятельности (по принципу формирование каждой необходимой профессиональной компетенции специалиста обеспечивается в учебном процессе соответствующим модулем [4]).

Необходимость разработки культууроформирующего учебного модуля иноязычной подготовки студентов потребовала проектирования его структурных компонентов в следующей логике: обозначение проблематики; постановка целей;

создание педагогических условий; выбор принципов и средств моделирования содержания модуля. Анализ процесса проектирования комплекса структурных компонентов выше обозначенного учебного модуля позволил определить ориентировочный алгоритм в следующей логической системе: выбор темы; выдвижение проблемы и гипотетических прогнозов; отбор содержания учебного материала с ориентацией на уровень усвоения; выбор вариантов технологий для внедрения конкретного учебного материала; контрольный компонент анализа и оценки результатов обучения.

Культуроформирующее модульное структурирование иноязычной подготовки требует от педагога применения инновационных технологий, отличающихся от традиционных следующими показателями [1;5]:

- обучение студентов путём вовлечения в творческий труд;
- учение приносит радостное чувство успеха;
- педагог выполняет роль воспитателя, и он вместе со студентами «идёт» к творческому познанию предмета;
- педагог со студентами общается по принципу уважительного сотрудничества;

- каждый студент получает оценку своего труда;

- педагог жестко не привязан к программе; он позволяет себе органичное вкрапление в учебный материал дополнительных данных и др.

В процессе нашей опытно – экспериментальной работы в ряде вузов г. Казани мы пришли к следующим выводам:

1. В практике преподавания иностранного языка необходимо усиление рефлексивного компонента содержания учебного материала в целях формирования у студентов навыков образно-метафорической обозначенности понятийных образований и умений удержания образа своего «Я» в контексте ценностно-смыслового анализа иноязычного текста [3, с.14].

2. В структурную основу учебного модуля необходимо включить следующие модульные единицы в соответствии с результатами проектирования: целевую (мотивационную) модульную единицу формулировки учебной проблемы; учебно-содержательную модульную единицу с поэлементным текстовым анализом на уровне другого доминантного, толерантного сопоставительного разбора; контрольную модульную единицу, включающую в себя интегративный компонент взаимосвязи языковой и культурологической подготовки студентов вузов и творческий компонент личностно-ориентированных проблемных заданий [2].

Динамика формирования поликультурной иноязычной коммуникативной компетенции студентов осуществлялась на основе использования *портфолио личностно-профессионального развития*, который рассматривается нами как метод оценки

профессионализма специалистов.

Личный портфолио будущего специалиста, составленный на основе портфолио обучающего типа, позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в основных видах деятельности – учебной, воспитательной, исследовательской, и является важнейшим элементом практико-ориентированного подхода в организации профессиональной подготовки будущих специалистов. Конечная цель такого рода портфолио заключается в доказательстве прогресса обучения и его эффективности.

Внедрение модульного обучения открыло новые перспективы: каждый студент мог выбрать персональный «перспективный план обучения», идеально адаптированный к привычкам обучающегося и представляющий, по сути, непрерывное изучение последовательных модулей. Изменения вносились по ходу обучения в зависимости от уровня образовательной программы, характера трудовой деятельности индивида и выбора им дальнейшей карьеры.

Все выше перечисленные преимущества модульного подхода подтверждают необходимость его использования при создании профессионального портфолио обучающего типа. Структура разработанного нами портфолио состояла из 12 взаимосвязанных модулей, см. табл. 1. Содержание портфолио имело вариативный характер, были выделены два его типа: портфолио *обучающего типа* (ПОТ) и портфолио *изучающего типа* (ПИТ).

Технология работы с портфолио предлагает поэтапную реализацию модулей, последовательность деятельности педагога и студента в рамках каждого модуля портфолио, см. табл. 1.

Таблица 1. - Алгоритм деятельности педагога и студента в рамках модульного подхода в использовании портфолио

ПОТ	ПИТ
<i>Модуль 1 «Общая информация»</i>	
Дается характеристика базовой школы, предоставляется набор документов для отчетности. Предлагаются различные бланки типа «личный ассистент». Перечисляются условия прохождения практики	На основе характеристики, представленной в ПОТ и собственных впечатлений, характеризуется базовая школа. Составляется график работы. Описывается профессиональная биография в свободной форме
<i>Модуль 2 «Фолиант»</i>	
Содержатся материалы научно-практического характера, которые будущий специалист предлагает для прочтения и самостоятельного конспектирования. Включается список работ зарубежных авторов и Интернет-порталов	Студент отчитывается по прочитанной литературе в виде мини-выводов, конспектов, презентует собственные научные статьи

Продолжение табл. 1.

<i>Модуль 3 «Диагностический инструментарий»</i>	
Педагог предоставляет различные диагностические методики, с помощью которых студент определяет собственный профессиональный уровень и изучает студентов	Студент систематизирует результаты диагностических исследований по формированию иноязычной коммуникативной компетенции, которые вносятся в специальные таблицы, графики. Проводится качественный анализ и интерпретируются результаты разного рода диагностик
<i>Модуль 4 «Рекомендации»</i>	
Педагог составляет списки психолого-педагогических рекомендаций разного рода, к примеру для проведения экскурсии на иностранном языке	Студент использует рекомендации, предложенные педагогом, впоследствии их амплифицирует или составляет новые предложения на основе собственного опыта
<i>Модуль 5 «Схемы и алгоритмы»</i>	
Педагогом собираются в один блок схемы, алгоритмы, с помощью которых предполагается анализировать любой сегмент профессиональной практики. Содержатся алгоритмы и планы групповых дискуссий, проектной деятельности и самостоятельной работы	Предоставляются результаты наблюдения по предложенным схемам ПОТ. Студентом разбираются коммуникативные ситуации по предложенной схеме. Изучаются планы проведения диспутов
<i>Модуль 6 «Коллектор профессиональных идей»</i>	
Включается любая информация, связанная с тематикой портфолио	В свободной форме студент творчески размышляет о материалах коллектора ПОТ; накапливается «банк идей»
<i>Модуль 7 «Языковая матрешка»</i>	
В данном разделе педагог презентует наиболее удачно выполненные работы. Демонстрируются самые яркие эпизоды языковой деятельности студентов	Рубрики модуля позволяют студенту представить себя в более творческом ключе. Студент выбирает и включает в данный модуль то, что может продемонстрировать профессиональный имидж будущего специалиста
<i>Модуль 8 «Коммуникация и деятельность»</i>	
В данной части портфолио педагог инструктирует группу об алгоритме запусков различных иноязычных деловых игр, брэйнстормингов и тренингов	Студент излагает монолог в письменном виде, комбинируя две темы: «Мое профессиональное кредо» и «Вопросы, оставшиеся без ответов». Предоставляется собственная профессиональная позиция, отражающая план исполнения решений проблем, определяющих суть той или иной игры (тренинга, упражнения, активатора)
<i>Модуль 9 «Контроль и оценка»</i>	
Педагог предлагает листы самооценки, протоколы взаимоаттестации	Результатом работы по данному модулю являются заполненные и прокомментированные листы самооценки, заключение о качестве различных работ в форме отзывов, итоговых таблиц, рецензий
<i>Модуль 10 «Моя профессиональная находка»</i>	
Педагог описывает признаки профессиональной находки. Перечисляются критерии оценки качества профессиональной находки	Студент презентует собственную находку, характеризуя ее. Включается информация, которая удивила особенно, и закономерности, что установлены самостоятельно
<i>Модуль 11 «Мое рефлексивное Я»</i>	
Данная часть портфолио предусматривает лист самоанализа, опросники типа «прогноз будущей деятельности»	Студент осуществляет рефлексию собственной деятельности, заполняет аналитическую справку по результатам работы в качестве специалиста социокультурной сферы, пишет мини-сочинение на тему «Что будет, если...: банк гипотез». В виде таблицы презентуются результаты собственной деятельности по трем направлениям: учебная, поликультурная, исследовательская деятельности

Продолжение табл. 1.

<i>Модуль 12 «Результат»</i>	
Педагог ориентирует студентов на написание отзыва по работе с портфолио, перечисляет ключевые позиции, на которые необходимо обратить внимание при написании подобной работы	Студент излагает собственное мнение и впечатление по поводу работы с портфолио
Обеспечение иноязычной профессиональной подготовки студентов путем использования технологии портфолио двух типов: «обучение – изучение» обогащает ее дидактический ресурс и обеспечивает достаточный уровень информативности студентов. Авторский опыт работы с портфолио позволяет сделать вывод о том, что профессиональная подготовка	студента, прошедшего подобный индивидуальный маршрут обучения качественно улучшается. Система профессионально-направленных процедур в сопровождении технологии портфолио творчески готовит студента к реальной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Волкова Е.В. Формирование социокультурной компетенции студентов в системе дополнительной иноязычной подготовки: вопросы теории и инновационный опыт / Е.В. Волкова // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 96-100.

2. Гуревич П.С. Культурология: учебное пособие для вузов / П.С. Гуревич. – М.: Гардарики, 2009.

3. Дворникова Е.И. Культурная идентичность и толерантность личности: монография / Е.И.

Дворникова. - Ставрополь, 2012.

4. Лосев А.Ф. Из творческого наследия; Современники о мыслителе / А.Ф. Лосев. – Москва: Русский мир, 2007. – 774 с.

5. Трегубова Т.М. Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации / Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 3. - С. 33-39.

Сведения об авторе:

Катекина Анастасия Александровна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков Университет управления «ТИСБИ» г. Казань, e-mail: aakatek@mail.ru

Data about the author:

A. Katekina (Kazan, Russia), Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages University of Management "TISBI" Kazan, e-mail: aakatek@mail.ru



РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В.Г. Перчаткина

Аннотация. В данной статье речь идет о роли песен при обучении иностранному языку. Автор акцентирует внимание на том, что при обучении иностранному языку с использованием песен задействуются все аспекты языка. Благодаря использованию музыкального компонента на занятиях по иностранному языку (далее по тексту ИЯ) для студентов разных уровней языковой подготовки создается благоприятный психологический климат, повышающий их мотивацию.

Ключевые слова: музыка, мотивационная готовность, эмоциональная сфера, навыки, благоприятный психологический климат.

THE ROLE OF MUSIC IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

V. Perchatkina

Abstract. This article dwells on the role of songs when teaching foreign languages. The author shows that thanks to the use of music all the aspects of a foreign language are used when teaching it: phonetic, lexical, grammatical, syntactic. A favorable psychological climate that raises the motivation for students with different language training levels is created.

Keywords: music, students motivation readiness, emotional sphere, skills, favorable psychological climate.

В современном обществе владеть иностранными языками для эффективного решения коммуникативных задач и для личной коммуникации, в ситуациях общения в образовательной среде необходимо каждому человеку. Иностранный язык становится универсальным средством профессиональной жизни. Одно из важнейших условий для эффективного использования процесса обучения иностранным языкам является мотивационная готовность обучаемых. Как известно, основной причиной низкой успеваемости студентов на занятиях по иностранному языку является недостаточная мотивация. С другой стороны, студенты с высокой мотивацией к изучению данного предмета, сталкиваются с психологическими барьерами в освоении иностранного языка, обусловленными, например, различным уровнем довузовской подготовки, который можно наблюдать в студенческих группах по иностранному языку, где невозможно деление по уровням знаний. Студентам с низким языковым уровнем трудно говорить на иностранном языке в присутствии более сильных студентов, и они предпочитают молчать на занятиях из-за боязни сделать ошибку в речи.

Одной из составляющих осуществления мотивационной готовности обучаемых к восприятию иноязычного материала и, следовательно, успешной работы, как было

нами замечено, является благоприятный психологический климат на практических занятиях по иностранному языку. Конечно, важную роль здесь играет преподаватель. Но еще одним из решений данной проблемы, на наш взгляд, является использование на занятиях иностранного языка разнообразных технологий обучения, в частности музыки [3, с.361; 5].

Язык и музыка – две знаковые системы; в основе каждой из них лежит звук. Звуки, как коммуникативные сигналы, несли и несут людям ценную информацию. Музыка, песни являются эффективным средством обучения иностранному языку [4, с.159]. Язык, как и музыка, имеют определенную структуру и правила. Фразы и предложения выстраиваются из слов и нот; в них есть ритм, размер, рифма. Язык, как и музыка, выполняет четыре функции: служит средством познания, общения и выражения отношения к миру, является хранителем национальной культуры, выступает в качестве инструмента образования, развития и воспитания. Совокупное решение образовательных, развивающих, практических, и воспитательных задач обучения возможно при условии воздействия не только на сознание обучаемых, но и проникновения в их эмоциональную сферу. Т.е. именно музыка – одно из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции человека.

Музыку на занятиях по иностранному языку можно применять в различных формах и с разными целями. Это могут быть современные, популярные песни (Let it be и другие песни группы Битлз или песни Джо Дассена, например «Les Champs-Élysées»), отрывки из классических произведений; легкая музыка для релаксации и т.д.

Применение песен на уроках иностранного языка далеко не новая техника. Хотя для большинства преподавателей использование музыки на занятии, особенно, если речь идет не о языковых вузах, а технологических, кажется чем-то несерьезным, отвлекающим от учебы. Особенно, в условиях ограниченного количества часов на дисциплину «иностраный язык». Однако, мы считаем, что это не так. Известно, что чем больше органов чувств задействовано в учебном процессе, тем он эффективнее.

Нами было замечено, что музыка на занятии расслабляет, вносит в процесс изучения языка элемент праздничности, оригинальности, что оказывает значительное влияние на эмоциональную сферу обучаемых, способствует как запоминанию материала, так и снижению усталости в процессе обучения, развивает память и мышление. Музыка и песни на занятии могут стать хорошим подспорьем в успешном освоении ИЯ, при условии грамотного, тщательного отбора материала, и, что важно, его систематического использования.

Положительные результаты обучения в разноуровневых языковых группах по французскому и английскому языкам Казанского национального исследовательского технологического вуза и Казанской государственной консерватории им. Н. Жиганова показывают, что использование иноязычной песни в процессе обучения ИЯ способствует:

- совершенствованию навыков произношения;
- достижению максимально возможной точности в артикуляции, ритмике и интонации;
- расширению словарного запаса;
- развитию умений и навыков чтения и аудирования;
- побуждению к монологическому и диалогическому высказываниям;
- развитию подготовленной и спонтанной речи;
- тренировке и закреплению лексического и грамматического материала.

Методические аспекты при использовании музыки в процессе обучения иностранному языку [4, с.159]:

1. Фонетический аспект.

Песни помогают улучшать навыки иноязычного произношения, развивать музыкальный слух. Существует много работ по сравнению разных иностранных языков. Например, русского и татарского, русского и французского. Нами было замечено, что развитый музыкальный слух помогает улавливать тончайшие различия в произнесении иностранных звуков. Разучивание и исполнение коротких и несложных песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, особенностей ритма, темпа речи, правил фазового ударения и т.д.

2. Лексический аспект.

Песня как один из видов речевого общения служит способом более основательного усвоения и расширения лексического запаса, так как включает новые лексические единицы и выражения, сложенные в определенной рифме. Ритмичная музыка стихов и песен помогает быстрее усваивать слова, фразы, предложения, правильную интонацию. В текстах песен уже знакомая лексика встречается в новом контексте. Данный момент помогает её активизировать в схожих речевых ситуациях.

3. Грамматический аспект.

Было замечено, что при использовании песен усваиваются лучше и грамматические конструкции.

4. Синтаксический аспект.

Песни и другие музыкальные произведения побуждают к монологическим и диалогическим высказываниям, способствуют развитию как подготовленной, так и спонтанной речи. В целом, служат базой для развития речемыслительной деятельности.

5. Культурологический аспект.

Если учебные тексты страноведческого содержания информируют студента, т.е. воздействуют на его интеллект и память, то песни как лингвострановедческий материал влияют и на эмоции человека, и на его образно-художественную память. Песня как носитель культурологической информации формирует и духовную культуру обучаемых.

6. Эстетический аспект.

Песни содействуют эстетическому воспитанию аудитории: приобретению студентами некоторого уровня знаний в музыкальном искусстве, формированию художественного вкуса.

7. Психологический аспект.

Музыка и песни создают благоприятный психологический климат и снижают психологическую нагрузку; способствуют укреплению межличностных отношений, сплочению группы и более полному раскрытию творческих способностей каждого студента.

Музыка на занятиях иностранного языка помогает раскрыть новые способности студента, облегчает процесс обучения иностранному языку, делая его интересным и эффективным, так как способствует полноценному восприятию явлений окружающей действительности. Песни – увлекательный, ценный инструмент изучения иностранного языка, так как они представляют собой небольшие, связанные смыслом, завершённые тексты и самопроизвольно повторяются, «прокручиваются» в голове, что механически ведёт к повторению и закреплению изучаемого материала [1, с.29].

Приведем следующие критерии отбора, которым должен соответствовать песенный материал:

- критерий актуальности;
- критерий языковой ценности;
- критерий лингвострановедческой ценности;
- критерий учета интересов обучаемых подходящей возрастной группы;
- критерий информативности текста;
- дикция исполнителя должна быть четкой, чтобы студенты легко могли понять слова;
- песня должна быть приятной, ритмичной, не слишком длинной, иметь припев [2, с.3].

Ввиду своеобразия песни, требуется разработка особого подхода к формам и методам работы с ней. Для того, чтобы успешно осуществить практические цели обучения формам и методам работы с песней, мы придаем занятиям выраженную коммуникативную направленность; разрабатываем систему упражнений, идущих до и после песни; обращаем внимание на использование графической опоры-текста песни при прослушивании, готовим ряд вопросов или ситуаций по содержанию песни. Если используются произведения проблемного характера, преподавателю можно спровоцировать интересное обсуждение той или иной темы.

В процессе обучения иностранным языкам возможно использовать любой тип песни. Методика работы с каждым видом песни отличается, это зависит и от уровня знаний студенческой группы, и от других факторов.

Основная формула: упражнения до песни – песня – упражнения после песни. Мы выделяем несколько последовательных этапов в работе с основными видами песен. Данные этапы мы используем со своими студентами на занятиях по французскому и английскому языкам.

1) как и перед изучением любого текста, ввод незнакомых студентам слов и словосочетаний перед песней;

2) предварительная беседа, связанная с содержанием песни;

3) прослушивание песни;

4) понимание содержания песни (перевод текста общими усилиями обучаемых под руководством преподавателя);

5) выполнение заданий и упражнений к песне, способствующих лучшему усвоению нового материала;

6) чтение текста песни с интонацией;

7) разучивание песни в процессе ее совместного исполнения;

8) исполнение песни студентами с преподавателем и без.

Дальнейшая работа с песней предполагает различные задания – обсуждение затронутой в песне тематики; лучшее исполнение песни по рядам и т.д. На последующих нескольких занятиях бывает достаточно повторить песню один-два раза, чтобы новый материал запомнился прочно, и нужные речевые навыки сформировались в достаточной степени. Каждая из предложенных песен может использоваться как эффективное средство для закрепления и повторения нового грамматического материала.

Музыка не только вносит разнообразие и новизну в процесс обучения и повышает благодаря своему эмоциональному характеру мотивацию, но и способствует формированию правильного произношения. Роль песен в обучении иностранному языку велика. В песнях содержатся наиболее часто употребляемые грамматические явления; тексты песен позволяют закреплять лексико-грамматические навыки, содержат большой объем страноведческой информации. Песни содержат тематическую лексику; с помощью песен учащиеся начинают лучше воспринимать речь на слух, и у них развиваются навыки аудирования. Используя и правильно применяя песни на занятиях иностранного языка, мы задействуем все аспекты языка: начиная от фонетического, лексического, грамматического до синтаксического.

Литература:

1. Веселова Т.М., Вильберг Т.Е. Пой и изучай английскую грамматику: учебное пособие по английскому языку / Т.М. Веселова, Т.Е. Вильберг. - Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 144 с.

2. Гебель С.Ф. Использование песни на уроке иностранного языка / С.Ф. Гебель // ИЯШ, 2009. - № 5. - С. 28-30.

3. Пашкеева И.Ю. Использование песен в обучении иностранному языку / И.Ю. Пашкеева // Вестник Казанского технологического университета. - 2014 - Т. 17. - № 5. - С. 361-365.

4. Плотницкий Ю.Е. К вопросу о соотношении вербального и мелодического компонентов в текстах англоязычного песенного дискурса / Ю.Е. Плотницкий // Проблемы преподавания иностранных языков в контексте модернизации образования: сборник материалов и тезисов докладов IX Межрегиональной научно-практической конференции. - Самара. – 2003. - С. 158-160.

5. Rogers M., Taylore-Knowles J., Taylore-Knowles S. OpenMind. London: Macmillan Education, 2014.

Сведения об авторе:

Перчаткина Вероника Григорьевна (г. Казань, Россия), ст. преподаватель кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «КНИТУ», e-mail: verouette@inbox.ru

Data about the author:

V. Perchatkina (Kazan, Russia), Senior Teacher of the Department for Foreign Languages for Professional Communication, Kazan National Research Technological University, e-mail: verouette@inbox.ru



ТЕСТ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ: СООТНОШЕНИЕ РУССКО- И КАЗАХСКО ЯЗЫЧНЫХ ВЕРСИЙ НА КАЗАХСКОЙ ВЫБОРКЕ

А.С. Ахметова

Аннотация. Статья посвящена раскрытию проблемы кросс-культурной эквивалентности тестовых методик. В статье излагаются результаты эмпирического сопоставления результатов применения казахско- и русскоязычной версий методики исследования ценностно-смысловой сферы личности, а именно теста жизнестойкости (Д.А. Леонтьев). Респондентами выступили магистранты казахской национальности, которые выполнили тест жизнестойкости в двух вариантах: первоначально на казахском языке, и через неделю – на русском. Выявлено, что результаты обеих версий – казахско- и русскоязычной – тесно коррелируют друг с другом и близки по средним значениям. Следовательно, они дают эквивалентные результаты, что позволяет использовать любой из вариантов данной методики при проведении исследований на респондентах казахской национальности.

Ключевые слова: кросс-культурное сравнение, методика личности, ценностно-смысловая сфера, жизнестойкость, тест жизнестойкости.

TEST OF HARDINESS: THE CORRESPONDENCE OF THE RUSSIAN AND THE KAZAKH VERSIONS IN KAZAKH SAMPLE

A. Akhmetova

Abstract. The article's theme is devoted to the problem of cross-cultural equivalence of test methods. The article presents the results of an empirical comparison of the results of application of the Kazakh- and Russian-language versions of the research methods of person's value-meaning sphere, namely the test of hardiness (D. Leont'ev). The respondents were undergraduates of Kazakh nationality, who have fulfilled the test of hardiness in two versions: first, in Kazakh language, and in a week - in Russian. It was found that the results of both versions – Kazakh and Russian closely correlated with each other and have similar mean. Consequently, they give equivalent results, so we can use any of the variants of this method in research to respondents of Kazakh nationality.

Keywords: cross-cultural comparison, the technique of personality, value-meaning sphere, hardiness, test of hardiness.

Исследование различных психологических проблем невозможно без наличия соответствующего диагностирующего инструментария. В настоящее время психологами-учеными ведется большая работа по адаптации и переводу зарубежных методик на русский язык. Культурная адаптация психологических методик на разные языки позволяет выявлять культурные различия, которые характеризуют каждый этнос.

В последнее время в психологии рассматриваются адаптированные и переведенные зарубежные методики мотивации к поиску смысла жизни [3], психосоматики [4], развития личности [10], эмоциональных состояний [11], индивидуальных различий в оптимизме [2], измерения временной перспективы и ориентаций [9]. Авторы в своих трудах передают опыт адаптации и перевода иноязычных методик, обсуждают организационные аспекты создания русскоязычной версии тестов, процедуры создания первичной формы опросников и

анализы психометрической проверки. Все методики авторами были модифицированы, так как оригинальная версия тестов рассчитана на другую культурную и языковую среду.

В конце 1970-х годов зарубежные психологи С. Кобейс и С. Мадди предложили теоретический конструкт жизнестойкости для изучения стойкости человека в преодолении жизненных трудностей. Жизнестойкость как валидный предиктор успешного совладания со стрессом, прежде всего, обращает внимание на противостояние личности стрессовым ситуациям в профессиональной деятельности. И с тех пор до сегодняшнего дня разработанный американским психологом С. Мадди [8] тест жизнестойкости не утратил своей актуальности в различных психологических исследованиях. Тест жизнестойкости на русский язык был переведен и адаптирован Д.А. Леонтьевым [8]. Модифицированный вариант теста состоит из 45 утверждений вместо 18-ти в оригинале. Как и в англоязычной версии, он состоит из трех шкал и содержит прямые и обратные вопросы.

Русифицированный вариант теста проявил надежность и валидность в исследованиях на большой выборке по России; и на сегодняшний день с помощью этой методики активно изучаются разные аспекты жизнедеятельности личности. Адаптированный русскоязычный тест жизнестойкости обширно используется и в кросскультурных исследованиях. Данная методика вместе с методиками СЖО (Д.А. Леонтьев), морфологическим тестом жизненных ценностей (В. Сопов, Л. Карпушина) переведена с использованием техники двойного перевода на китайский [6], польский языки [7]. Поскольку наше исследование ориентировано на казахскую выборку, нам также необходимо перевести методику на казахский язык.

В Казахстане тест жизнестойкости использовался в исследованиях профессиональной направленности первокурсников [12], смысловых аспектов идентификации личности [14]. По мнению Н.В. Пожиткиной, в структуре жизнестойкости у первокурсников более выражено принятие риска, так как студенты в своем большинстве умеют и готовы не только активно включаться в процесс, но и находить полезное и нужное для себя в осуществляемой учебно-профессиональной деятельности. В исследовании не упоминается этническая принадлежность респондентов, но так как оно проводилось в Северо-Казахстанском государственном университете (г. Усть-Каменогорск), то это могли быть русскоязычные респонденты.

Г.Т. Топанова [14] изучала взаимосвязь смысловых аспектов идентичности с жизнестойкостью. Это кросс-культурное исследование русских и казахов также проводилось в северном регионе страны в Павлодаре. Перевод методики на язык исследуемой культуры не стал задачей авторов данных исследований, так как респонденты были представителями русскоязычной среды, и необходимость перевода методики на этнический язык респондентов не возникла. В Казахстане, действительно, широко распространено двуязычие (русский и казахский) во всех сферах деятельности, поэтому большинство населения понимает в равной мере и русский, и казахский языки. Но в нашем случае все участники эксперимента являются представителями южного региона страны, где казахский язык роли доминирует и в бытовой, и в профессиональной сферах.

В этнокультурных исследованиях обязательным требованием считается адаптация и перевод методик на язык той культуры, которая изучается. Как показал наш опыт перевода и адаптации методики СЖО на казахской выборке, казахскоязычная версия теста СЖО была вполне равноценна русскоязычному варианту [13]. Однако результаты данного теста невозможно непосредственно перенести на методику измерения жизнестойкости. И потому встает задача перевода теста жизнестойкости на казахский язык и проблема проверки равнозначности казахскоязычного варианта теста его русскоязычному первоисточнику.

Целью данного исследования стало выявление равнозначности для выборки казахских респондентов русскоязычной версии теста жизнестойкости его казахскоязычному варианту, полученному в ходе языкового перевода и адаптации.

Организация и методы исследования. В исследовании была использована методика: «Тест жизнестойкости (ЖС)» в разработке Д.А. Леонтьева [8], которая характеризует систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, жизнестойкость и включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска.

В начале методика была переведена филологами с русскоязычной версии на казахский язык с методом ассиметричного перевода. Ассиметричный перевод ориентирован на верность, точность смысла и дословность языка оригинала методики. Данный тип перевода, по мнению, Л.Ф. Бурлачука [1], больше направлен на понимание испытуемым смысла утверждений, чем на диагностику личностных характеристик. Далее, на следующем этапе, применялся обратный метод перевода, к которому были привлечены эксперты-билингвы. На этом же этапе одновременно проводилось пилотажное исследование с участием 20 респондентов-магистрантов разных специальностей (средний возраст – 32,3 года; медиана – 28 лет; стандартное отклонение – 8,9 лет). В ходе беседы с респондентами после пилотажного эксперимента определены непонятные по смыслу вопросы, и были исправлены их формулировки.

И в пилотажном, и последующей основной серии исследования все респонденты заполняли методику индивидуально и на добровольной основе.

Для исключения позиционных эффектов мы разделили выборку на 2 части, отличающиеся последовательностью процесса заполнения:

1) первая группа заполняла методики с промежутком времени в 1 неделю. Это были магистранты 1 и 2 курса КГУ имени Коркыт Ата в г. Кызылорда (n=61), в возрасте от 21 до 48 лет (мужчины 31,7%, женщины – 68,2%, средний возраст – 25,3 года);

2) вторая группа (n=100) заполняла методику с промежутком времени в 2 - 3 дня, в возрасте от 21 до 29 лет (мужчины 27%, женщины – 73%, средний возраст – 22,3 года);

3) третья группа (n=178), в возрасте от 21 до 26 лет (мужчины 49,4%, женщины – 50,6%, средний возраст – 22,3 года) заполняла методику сначала на казахском языке, потом

на русском в один день спустя несколько часов.

Все респонденты второй и третьей группы являются магистрантами 1 курса КазНУ имени Аль-Фараби и КазНТУ имени К. Сатпаева в г. Алматы.

Результаты. Различия по общему баллу и по отдельным шкалам методики отсутствуют, при этом результаты обеих версий коррелируют друг с другом на значимом уровне. Анализ по отдельным пунктам теста выявил, что основная масса пунктов теста также равнозначна на обоих языках, и респонденты одинаково отвечают на большинство вопросов, независимо от языка. Это были такие утверждения, например:

№ вопросов	Русскоязычная версия вопроса	Казахскоязычная версия вопроса
23	Когда кто-нибудь жалуется, что жизнь скучна, это значит, что он просто не умеет видеть интересное	Кімде-кім өз өмірінің қызықсыз екендігін айтып шағынса, онда оның жай ғана қызықты нәрселерді көре білмейтіндігін байқатады
32	Мне кажется, жизнь проходит мимо меня	Менің ойымша, өмір менің қатысуымсыз өтіп бара жатқан сияқты
37	Мне не хватает упорства закончить начатое	Маған бастаған ісімді аяқтауға табандылық жетіспейді
41	Как правило, я работаю с удовольствием	Әдетте мен құлшыныспен жұмыс жасаймын

Сравнительный анализ теста ЖС по суммарным показателям и их взаимосвязям у первой группы, (см. табл.1) выявил наименьшее количество различий между вариантами языка методик. В русском варианте теста ЖС суммарные показатели шкалы *контроля* немного выше, чем на

казахском варианте методики, хотя это различие является недостоверным. А по остальным шкалам теста нет особенных различий. Прямые взаимосвязи обнаружены во всех шкалах теста на высоком уровне достоверности (при $p < 0,01$).

Таблица 1.1. - Сопоставление показателей теста ЖС по вариантам языка методики в первой группе (N=61)

Шкалы теста ЖС	Варианты теста ЖС \bar{a} (σ)		r Пирсона	r Спирмена
	русский	казахский		
Вовлеченность	36,3 (8,7)	36,6 (6,8)	0,67**	0,61**
Контроль	31,0 (7,3)	30,5 (6,5)	0,61**	0,64**
Принятие риска	16,5 (4,3)	16,6 (4,2)	0,49**	0,45**
Жизнестойкость	83,4 (17,4)	83,7 (14,7)	0,72**	0,67**

*Жирным шрифтом выделены уровень достоверности корреляций: ** - $p < 0,01$.*

Значения суммарных показателей и коэффициентов корреляции между русским и

казахским вариантами у второй группы представлены в табл. 2.

Таблица 1.2. - Сопоставление показателей теста ЖС по вариантам языка методики во второй группе (N=100)

Шкалы теста ЖС	Варианты теста ЖС \bar{a} (σ)		r Пирсона	r Спирмена
	русский	казахский		
Вовлеченность	37,5 (7,5)	35,8 (8,3)	0,26**	0,24*
Контроль	31,9 (6,5)	31,2 (7,0)	0,32**	0,34**
Принятие риска	18,0 (4,2)	18,2 (5,0)	0,30**	0,29**
Жизнестойкость	88,3 (16,1)	85,5 (17,0)	0,36**	0,37**

Жирным шрифтом выделен уровень достоверности корреляций: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$.

Как видим, суммарные показатели шкалы вовлеченности и общей жизнестойкости в русскоязычном варианте выше, чем в казахскоязычной версии теста, однако эти различия статистически недостоверны. Корреляционная положительная связь наблюдается на недостаточном уровне достоверности ($p < 0,05$ и $p < 0,01$).

Таблица 3. - Сопоставление показателей теста ЖС по вариантам языка методики в третьей группе (N=178)

Шкалы теста ЖС	Варианты теста ЖС \bar{a} (σ)		r Пирсона	r Спирмена
	русский	казахский		
Вовлеченность	36,0 (6,9)	35,1 (8,1)	0,79**	0,77**
Контроль	32,6 (6,1)	31,3 (6,9)	0,76**	0,73**
Принятие риска	18,1 (4,5)	17,3 (4,7)	0,78**	0,78**
Жизнестойкость	86,7 (13,7)	83,5 (16,6)	0,79**	0,79**

Жирным шрифтом выделены достоверные различия, уровень достоверности корреляций: ** - $p < 0,01$.

Сравнение суммарных показателей и их взаимосвязей между вариантами языка методики в выборке, см. табл. 1.1, 1.2 и 1.3 выявили, что только у третьей группы все шкалы теста и параметры жизнестойкости достоверно различаются по значениям t-критерий Стьюдента (при $p < 0,001$), но их взаимосвязь между разноязычными вариантами теста ЖС, тем не менее, очень плотная. Остальные группы также характеризуются тесными корреляционными связями (при $p < 0,01$ и $p < 0,001$). Эти статистические показатели доказывают, что при восприятии казахами разноязычных вариантов теста жизнестойкости не существует значимой и зависимой от применяемого языка разницы.

Эмпирическое соотнесение параметров шкал теста ЖС по вариантам показало следующее: достоверность различия по

В третьей группе магистрантов обнаружены достоверные различия суммарных показателей по всем шкалам теста и общей жизнестойкости (при $p < 0,001$). Но корреляционные коэффициенты более плотные (на уровне $p < 0,01$), чем у предыдущих групп, см. табл. 3.

шкалам ЖС выявлена только у третьей группы; данная группа заполняла методику на двух языках в один и тот же день через несколько часов, и это указывает на необходимость дальнейшего изучения устойчивости отдельных вопросов в данной методике. В целом, общая картина результатов показывает эквивалентность теста жизнестойкости на казахском языке оригиналу. Разница для понимания утверждений в любом варианте методики не возникает при любом промежутке времени заполнения данных вариантов.

Таким образом, можно в целом сделать вывод о том, что казахско- и русскоязычные версии теста ЖС воспринимаются казахскими респондентами равнозначно, и данные разноязычные варианты методики эквивалентны друг к другу.

Литература:

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. - СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36-64.
3. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии теста «Опросник смысла жизни» (MLQ) [Электронный ресурс] / С.П. Елшанский, А.Ф. Ануфриев, З.Ф. Камалетдинова, О.Е. Сапарин, Д.В. Семенов // Психология, социология и педагогика. - 2015. - № 10. - Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2015/10/6019>
4. Желонкина Т.А., Ениколопов С.Н., Ермушева А.А. Адаптация русскоязычной версии методики Р. Salkovskis «Краткий опросник тревоги о здоровье» (Short Health Anxiety Inventory) / Т.А. Желонкина, С.Н. Ениколопов, А.А. Ермушева // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014. – Том 7. – № 1. – С. 30-37.
5. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы; 2-е изд., исправленное, дополненное. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. – Авантитул, 2010. – 64 с.
6. Леоненко Н.О. Этнические ресурсы жизнестойкости студентов в контексте межкультурного диалога в условиях образовательной среды / Н.О. Леоненко // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 53-60.
7. Леоненко Н.О., Новаковски А. Этнопсихологические особенности жизнестойкости российских и польских студентов / Н.О. Леоненко, А. Новаковски // Гуманитарный вектор. Социальная психология: постановка проблем и подходы к их решению. – 2015. – № 1(41). – С. 137-142.
8. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
9. Митина О.В., Сырцова А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTP1): результаты психометрического анализа русскоязычной версии / О.В. Митина, А. Сырцова // Вестник Московского университета. Психология. Серия 14. – 2008. – № 4. – С. 67-89.
10. Орёл В.Е., Сенин И.Г. Опыт адаптации зарубежного опросника: организационный и содержательный аспект / В.Е. Орёл, И.Г. Сенин // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология», выпуск 3. – 2008. – № 33. – С. 71-77.
11. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 91-110.
12. Пожиткина Н.В., Кухаренко Е.В., Куценко К.О. Особенности проявления жизнестойкости в личности студентов-первокурсников разной профессиональной направленности / Н.В. Пожиткина, Е.В. Кухаренко, К.О. Куценко // Материалы X международной научно-практической конференции, «Будущие исследования-2014»: Психология и социология. – Болгария: София, 2014. – Том 31. – С.13-19.
13. Салихова Н.Р., Ахметова А.С. Соотношение результатов теста смысложизненных ориентаций у магистрантов-казахов при использовании казахско- и русскоязычной версий методики / Н.Р. Салихова, А.С. Ахметова // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 4(46). – С. 171-176.
14. Топанова Г.Т. Смысловая обусловленность идентичности личности (на примере русских и казахских студентов): автореф. дисс ... канд. психол. наук / Г.Т. Топанова. – Томск, 2015.

Сведения об авторе:

Ахметова Аян Селхановна (г. Казань, Россия), аспирантка кафедры общей психологии, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: balakai_80@mail.ru

Data about the author:

A. Akhmetova (Kazan, Russia), postgraduate student at the Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: balakai_80@mail.ru

ОБУЧЕНИЯ ЗНАНИЯМ О ПОВЕДЕНИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Г.М. Ахмедова

Аннотация. В данной статье произведен сравнительный анализ речевых клише при изучении узбекского речевого этикета в учебниках последнего поколения по узбекскому языку, а также на основе этих особенностей рекомендованы эффективные методы их обучения. Автором данной статьи предлагается изучение речевого этикета методом составления диалогов, и употребления в них устойчивых клише. Автор предлагает подключение к беседе двоих третьего. Определенную трудность составляют имена в узбекском языке. Проведен сравнительный анализ употребления русских и узбекских полных и сокращенных версий имени, выявлено, что случаи употребления имен в узбекском и русском языках не совпадают. В этой статье вы узнаете о случаях употребления имен в узбекском языке.

Ключевые слова: оживление – активизирование, речевое поведение – манеры при разговоре, восточное речевое общение – ментальное речевое общение.

MORALS TEACHING SPEECH COMMUNICATION SKILLS

G. Ahmedova

Abstract. This article contains the comparative analysis of the speech cliché in the process of learning Uzbek morals in the text-book of the latest edition on Uzbek language, and on the basis of these peculiarities there were suggested efficient methods of teaching morals. The author of this text allows the learning of morals due to the means of making dialogues, using speech cliché. The author also introduces the third in the dialogue of two. Special difficulty is using names in the Uzbek language. That's why there was spent comparative analysis of usage Russian and Uzbek full and short versions, it was noted that the cases of usage Russian and Uzbek names are different. Here you can find useful information about the usage of names in Uzbek language.

Keywords: Article belongs to the ethics of communication – speech manure, eastern speech communication – mental speech communications, communication committing behavior style roofs, the last National communicative speech communication.

Among the total morals of speech communication skills occupies a special place in development of the speech and in the development of a culture dialogue. Knowledge of this type of dialogue does not only invoke this behavior during a speech, but also show humility, morality which include other forms of contact and helps to communicate more closer in real life. It will contribute young members of the oriental culture of speech's dialogue to be developed; a young Uzbek people will be ready enough to talk about situations where each Uzbek people will encounter in his/her daily routine. Eventually in a society interlocutor in his social status, by displaying of his relationship to each other, should be able to express them through the elements of the non-speech and speech communication elements. The individual role in society, termed the impact of the role of teacher and writer, as in the A. Qahhor's story "Og'ri".

Barno Rahmatillayeva's dissertation "Ethnical forms of treatment and awareness in the modern Russian language" [1, p.14-28] argued that comparison with the Russian and Uzbek language in the order forms, holding education classes in the system for their future goals in the process of doing more effectively Uzbek and Russian language. Therefore, in this article we compare the differences between Uzbek and

Russian language with analyzing the results of these materials.

English textbooks and morals of speech communication reflected in the wording of 7th grades'. [3, p.34-80]. In this context, one *sen* (**you**) and *siz* (*your*) use in the word. For us, the knowledge of the speech communication, we use in the words like *sen* (*you*) and *siz* (*your*) is regarded too late for the pupil's age and life experience to learn. Imagine that, the lower pupil of class can see and hear daily words as the adult children (brothers, sisters, father and mother), refer as *siz* (*you*) and wonder. The question that appears in his mind should be answered by the teacher of Uzbek language in the period of 1 - 3 classes. In other words, scheduling it also should be born in her mind. According to Uzbek language teacher should include in the training, some of the content of the reform of teaching methods and techniques that direct on pragmatics. At the same time, in practice, trained courtesy of the speech communication training in the field of speech in their start form was drawn to some of the deficiencies, the measures also need to be determined. This is also reflected in the planning of learners.

Experiments have shown that explaining non-speech and speech communication satellite-speaking our children in their behavior conducted in the

implementation of the work, but it is sometimes easy and sometimes difficult process. For example, 2nd grade pupils will receive information about *sen* (you) and *siz* (your) explanations in simple form.

Teachers in the process of teaching something new every time regarding speech communication behavior, he/she should firstly begin appropriately to design his/her work.

The first lesson should be started with the introducing of the method of teaching. These methods are not only one, the identification method should be symmetrical. For this purpose, the teachers should give refer from English textbooks some examples embodied of hitting [4, p.25-45]. For example:

- Dad, will you (*siz*) go to the work today?
- Of course I will go.
- Valya, did you (*sen*) find your ball?
- Yes, I did.

Some pupils are not taught from nowhere. (We have examined methods of organizing this sort of exercises in this textbook). Teachers ask pupils: “How would you talk in the home?” For example, “whether your dad going to work or not, how would you ask whether your brother or sister find the ball or not?” – By asking this sort of question in the Russian language, we find these conversations to them. Children:

- Dad, will *siz* (you) go to the work today?
- Of course I will go.
- Valya, did *sen* (you) find your ball?
- Yes, I did.

After that the Uzbek model will be taught and will be asked the difference with the *sen* (you) and (*siz*) your in the Russian model. These sorts of questions force pupils to think, to compare the incidence of language and study them.

There are sciences that will be learnt fast. *Sen* (you) and *siz* (your) sciences one of them. But morals of speech communication is not enough to teach some of the information in this way: to strengthen them the knowledge must be repeated from time to time.

Difficult digestible strengthening the knowledge of vocabulary and grammar exercises, for example, points instead of putting the word or phrase you want to read, and types of exercises such as the establishment of a dialogue on the basis of a model text does not adequately prepare pupils to communicate in real life. Because on a daily basis, tones of words are not pronounced on the command – wish and questionable and confirmative sentences, but the structure tone of actions performed with the humility to say. The above types of exercises, these aspects are ignored. In this respect, the importance of the roles associated with the execution of the training would be emphasized.

English textbooks are preferred to read the roles of the dialogue in the two samples of each artist, and allow you only to say less than three words. Such a small amount of text it is hard to make the first speech

communication skills. We believe, the explanations should be done through the increase of the words.

In this area, some scientists as the Methodist (R. Yo’ldoshev) [2, p.65-83] the observations have shown that students often forget the collocutor while, keep of the conversation without facing him. This lesson is important with the didactic materials (scale models, etc.) serve as the evidence.

Speech communication culture will be strengthened when a lot of people join on the conversation which was holding by two or more. Usually, when the two men are talking and the interruption of third person during the conversation is out of morale. Unfortunately, these cases can be observed on the high-profile meetings.

Joining on the conversation (talk) to (let) appeal can be done through the referring expressions. In order to interfere with the conversation where two people talking with the third person in the frame of ethics, need to comply with the following rules:

- 1) We expect someone to stop talking;
- 2) In the following tricks with the topic, please contact:
 - Excuse me, may I ask you something?
 - May I speak?
 - May I express my opinion?

After the joining the conversation, three people should learn to talk in order.

Speech communication culture is also associated with the names. They are preparing students to communicate in real life, Uzbek folk names in full, sometimes shrinking; sometimes you need to know to distinguish the short form of swine. As for the reduction or use of the short form of the name we also should be aware of the rules.

Abbreviation of the name, the availability of a shorter version is another case. For example, the majority of Russian names, a shorter version: Galya – Galina, Borya – Boris, there are not a lot of differences between Uzbek in Uzbek names, verbal names can be reduced upon the circumstances. For example: Dilorom – Dilya, Nigora – Nigor. Thus, in the Russian language using a short name and in Uzbek language is used in different ways.

The shortening the names in both Uzbek and Russian language, is the attitude of sincerity and warmth.

Every people has its own ethics, social conditions, there are rules of conduct, the rules are the same people about their position, working conditions are reflected in the language, the culture of dialogue. This communication model of culture specific communicative speaking situations, in other words, a standard type of conversational habits is also included.

Usage of Full and short names are common in Russian. Shortening the names in Uzbek is frequently used by young people in oral speech. For example:

Guli, Baxti, Dili. However, the majority of the names cannot be reduced. For example: Turgun, Botir, Nazira. In some cases, young people, apply shortening names to the adults, uncles, aunts, uncles: Dilya Aunt, Uncle Mitya and others.

Joint subject is said to be some of the first component in the form of a name: Ali Sultan, Bobo, To'xta.

Russian short names more frequently used than the full name form. For example: Ivan – Vanya, Jora, Georgiy – Grisha, Valya – Valentina, Katya – Ekaterina.

There are some situations in Russian language where the wife refers to her husband. For example: Vasya – Vasiliy. In contrast to the Russian language Uzbek woman do not call her husband with the other names, for example, in cases where wife naming his eldest son after died husband. Russian-language names bring a wide range of suffixes and also wide-spread in our country. For example: Mashenka, Natulya, Vasenka. In Uzbek, in most cases, the suffixes and suffixes are applied to the full names for yourself, – *xon*, – *bek*, – *boy*, – *begim*, – *bonu*. But the Russian suffixes forms are used mostly for caring while in the Uzbek language the subjective assessment of additives that represent the social function.

In Uzbek language it is usually refers to the adults, persons who occupied the position as the *aka* or *opa*. For example, *Karim aka*, *Rahima opa*. But these people, uncle, aunt, uncle, grandmother in the appropriate use of words. In the majority of public administration, the head of the company is referred by name and surname. In educational institutions and organizations where Russian language is based, the referring with the name and surname was emerged from early times. In recent years, in Uzbek language in educational institutions, teachers have referred as a (*ustoz*) and *domla*. In Russian-language based schools,

teachers and educators are referred with her name and the name of her father.

In Uzbek language based organizations the younger workers are referred with the surname. This is the same in Russian language based firms. But in Uzbek language calling the surname is negative type of speech. In Russian language it is positive aspect. In Uzbek families calling the name of one of the members of the family with the surname is rare condition, and is used more in the sense of irony. In Russian families calling one of the family members with the surname also bears irony sense and also can be used in order to humiliate someone. In both languages besides referring with the surname which is meant to ignore someone it also used as caring sense. Russian – language name used alone refers to generally accepted fact.

Uzbek speaking peers during the contact or a way of communicating to each other referred as *o'rtog* (*friend*), *og'ayni*, *do'stim*, *dugonajon*. In Russian *tovarishch*, *drug*, *drujishche*, *priyatel*.

In Uzbek language parents are referred as, *Ota* (*father*), *Ona* (*mother*), *onaginam* (*mam*), *otaginam* (*father*) is used in various forms of contact: the first is more, the other is less. In Russian suffixes are common. For example, *mamochka* (*mammi*), *dedulya* (*grandfather*), *babulya* (*grandmother*).

In Uzbek, the stranger, the foreigner is referred as *yigitcha*, *yaxshi qiz* (*will grel*), *xonim*, *jiyan*, *og'ayni*, *kennoyi*, *opoqi*, *ovsin*, *xola* (*aunt*), *aka* (*brother*), *amaki* (*uncle*).

Thus, the Russian language based educational institutions of the Uzbek language classes develop of communication behavior of the students and in process step-by-step to teach them courtesy of the speech communication as above grade classrooms have been studied and should be carried out on the basis of knowledge.

References:

1. Rahmatillayeva B.X. Etiketniye formi obrasheniya i privilecheniya vnimaniya v sovremennom russcom yazike: Diss. na soisk. uch. step. kandidata fil.nauk. Tashkent, 1992, - 162 c.

2. Yo'ldoshev R.A. Ta'lim rus tilida olib boriladigan maktablarda o'zbek tilini o'qitish metodikasi. Монография, T.N.Qori Nijoziy nomidagi O'zbekiston pedagogika fanlari ilmiy-tadqiqot instituti. Tashkent: «Fan va texnologiyalar Markazining bosmaxonasi», 2015. - 160 c.

3. Tolipova R., Tursunova I., Ochilova M. "O'zbek tili" Ta'lim rus tilida olib boriladigan umumta'lim maktablarining 7-sinfi uchun darslik. Tashkent: "O'zbekiston", nashriyot - matbaa ijodiy uyi, 2009. - 149 c.

4. Tolipova R., Yo'ldosheva H., Shomirzayeva M. «O'zbek tili». Ta'lim boshqa tillarda olib boriladigan maktablarning 6-sinfi uchun darslik. 4-nashri, Tashkent: «O'qituvchi» nashriyot - matbaa ijodiy uyi, 2009. - 176 c.

Сведения об авторе:

Ахмедова Гулноза Мухтаровна (г. Ташкент, Республика Узбекистан), кандидат педагогических наук, старший преподаватель Ташкентский педиатрический медицинский институт, e-mail: nodiraxon1991@mail.ru

Data about the author:

G. Axmedova (Tashkent, Uzbekistan), candidat of pedagogical sciences, general teacher, Tashkent Pediatric Medical Institute, e-mail: nodiraxon1991@mail.ru

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.035

УКРЕПЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ В ГЕТЕРОГЕННОЙ ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

О.В. Огороднова, Ж.Ю. Брук, Ю.В. Булыгина

Аннотация. В статье обосновывается необходимость осуществления работы с обучающимися, направленной на укрепление их социального здоровья в условиях гетерогенной образовательной среды. Рассматривается сущность понятия «социальное здоровье», его компоненты и их показатели. Авторы анализируют результаты экспериментального исследования состояния социального здоровья обучающихся колледжа; описывают опыт реализации Программы укрепления социального здоровья обучающихся в условиях профессионального образования.

Ключевые слова: социальное здоровье, компоненты социального здоровья, гетерогенная образовательная среда, гетерогенность, самоактуализация, социальная направленность, социально-психологическая адаптированность.

STRENGTHENING OF SOCIAL HEALTH OF STUDENTS IN A HETEROGENEOUS GROUP OF PEERS

O. Ogorodnova, Zh. Bruk, Yu. Bulygina

Abstract. The article considers the need for the work with the students to strengthen their social health in a heterogeneous educational environment. The concept of social health, its components and their performance are studied. The authors analyze the results of an experimental study of the social health of college students, describe the experience of implementing programs to strengthen the social health of students in terms of vocational training.

Keywords: social health, social health components, heterogeneous educational environment, heterogeneity, self-actualization, social orientation, social and psychological adaptation.

В настоящее время активно развивается идея создания единой гетерогенной образовательной среды. Одной из основных задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы является создание современных образовательных моделей, которые могли бы обеспечить эффективную социализацию каждого ребенка. Государственная политика в области образования последних лет нацелена на усиление внимания к проблемам целенаправленной социализации детей и молодежи, в том числе – на решение задачи формирования социально здорового подрастающего поколения [5].

Тенденция усиления гетерогенности в образовательной среде обусловлена следующими факторами:

– необходимостью интеграции в социум лиц с особыми образовательными потребностями (лиц с ограниченными возможностями здоровья, лиц с девиантным поведением, социально незащищенных лиц, а также интеллектуально и творчески одаренных);

– развитием процессов внутренней и международной миграции и, как следствие, усилением разнонационального состава обучающихся.

Возникает потребность в осуществлении планомерной подготовки педагогических работников к взаимодействию с гетерогенными учебными группами (одна из основных целей Совместного европейского проекта TEMPUS IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями») [4;6].

Сегодня термин «гетерогенность» понимается как различия, существующие между людьми относительно пола, возраста, этнической принадлежности, религии, здоровья или инвалидности, специфических признаков личности [6;7].

Необходимость функционирования в гетерогенной среде сверстников требует от подростка развитости таких личностных качеств и свойств, как способность к эмпатии и саморегуляции, эмоциональная стабильность, готовность к межкультурному диалогу, внутренняя свобода, положительная «Я-

концепция» и др., наличие которых является основой его успешности в референтной группе сверстников, залогом самоактуализации и саморазвития. Перед педагогическими коллективами учебных заведений стоит задача способствовать достижению максимально возможного уровня социализации каждым обучающимся, установлению гармонии между личностью и социумом, уменьшению воздействия на личность социального напряжения. Данные обстоятельства актуализируют значимость исследований по проблеме социального здоровья подростков.

Существуют различные подходы к определению понятия социального здоровья. Так, согласно Никифорову Г.С., «социальное здоровье – количество и качество межличностных связей индивидуума и степень его участия в жизни общества» [3]. В своей концепции социального здоровья Байкова Л.А. трактует социальное здоровье как «состояние гармонии взаимоотношений человека с другими людьми, обществом, культурой, – гармонии, способствующей не только эффективному развитию и самоактуализации личности, но и благотворному влиянию, которое активная личность оказывает на других людей, общество и культуру в целом» [1].

В концепции Байковой Л.А. определяются компоненты социального здоровья подростков и их показатели [1]:

- «социально-психологическая адаптированность» (сформированная положительная Я-концепция, чувство собственного достоинства; сформированность нравственных идеалов; наличие интереса к окружающему миру; принятие окружающих, других; владение рефлексивными умениями);

- «самоактуализация» (готовность к саморазвитию; видение смысла своей жизни, деятельности; успешное самоопределение; креативность; ощущение продуктивности прожитой части жизни; видение себя в будущем, долговременное планирование; эмоциональная окрашенность будущего);

- «социальная направленность» (социальная активность и социальная мотивация, опора на свои собственные силы, а не на внешние обстоятельства; социальная адаптированность; выбор будущей профессии на основе трудовых ценностных ориентаций, приоритетными из которых являются труд на благо общества и профессия как средство самореализации; наличие представлений о путях достижения своих целей).

В 2015 - 2016 учебном году на базе Колледжа отраслевых технологий и сервиса ФГБОУ ВО ТюмГНУ проводилось исследование, направленное на установление актуального уровня социального здоровья учащихся в гетерогенной группе сверстников; реализацию Программы укрепления социального здоровья обучающихся в условиях профессионального образования и оценку ее эффективности. В исследовании приняли участие 51 студент 1 курса (обучающиеся на базе девяти классов).

В течение всего учебного года реализовывалась разработанная авторами психолого-педагогическая программа укрепления социального здоровья первокурсников в условиях гетерогенной образовательной среды. К реализации программы были подключены все члены педагогического коллектива: педагог-психолог, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, преподаватели учебных дисциплин, заведующие отделениями.

На подготовительном этапе осуществлялась просветительская работа со всеми субъектами образовательного процесса. Со студентами были проведены классные часы, направленные на формирование представления о сущности социального здоровья; родителям на родительских собраниях была предоставлена информация о реализации программы. Педагогический коллектив получил подробную информацию о результатах психологической диагностики первокурсников, а также особенностях их социального здоровья. Основными формами работы с педагогическим коллективом для обеспечения готовности к реализации данной программы были выбраны элементарная и аналитическая педагогические мастерские [2]. Были проведены три педагогические мастерские на темы: «Современный учитель. Какой он?», «Социальное здоровье подростка, его формирование в условия среднего профессионального образования», «Особенности развития социального здоровья подростков в условиях гетерогенной образовательной среды».

В ходе основного этапа программы в каждой учебной группе первого курса был проведен цикл тренинговых занятий, направленных на формирование потребности в самоактуализации; повышение уровня социально-психологической адаптированности личности; повышение толерантности по отношению к окружающим; формирование

самоопределения, выработку индивидуального пути личностного развития.

Социальными педагогами колледжа и кураторами учебных групп были организованы конкурсы профессионального мастерства, подготовлено мероприятие «Успешные люди», проведены тематические классные часы с целью формирования внутренней положительной мотивации к обучению. Была обеспечена деятельность волонтерской организации «Мы вместе!» с целью содействия социализации учащихся, их привлечению к общественно-полезной деятельности, формирования нравственных качеств. Также было обеспечено привлечение подростков к разработке и практической реализации социально-значимых проектов.

Преподаватели учебных дисциплин работали со студентами по реализации социально-значимых проектов активно использовали на учебных занятиях рефлексию, творческие задания, вариативность и социальную направленность учебных заданий.

В рамках данного этапа были проведены

Таблица 1. - Динамика показателей социального здоровья учащихся (по результатам психологической диагностики), сентябрь 2015, май 2015, n=51

Уровень проявления, %	низкий		средний		высокий	
	Сентябрь 2015	Май 2016	Сентябрь 2015	Май 2016	Сентябрь 2015	Май 2016
Показатели социального здоровья						
Наличие интереса к окружающему миру, жизни	19,6	5,8	62,7	68,6	17,7	25,6
Ощущение продуктивности прожитой части жизни	17,6	3,9	66,7	70,6	15,7	25,5
Видение смысла своей жизни, учебы	19,6	3,9	56,8	62,8	23,6	33,3
Согласованность личностных тенденций с требованиями окружающей среды	2	-	47	25,5	51	74,5
Положительное отношение к себе	3,9	-	47	33,3	49,1	66,7
Принятие окружающих, других	3,9	2	37,3	19,6	58,8	78,4

Наиболее высокие результаты были достигнуты по трем ключевыми для социально здорового поведения в гетерогенной среде показателям. Количество студентов с высоким уровнем показателей социального здоровья «согласованность личностных тенденций с требованиями окружающей среды» увеличилось на 23%; «принятие окружающих» – на 17%; «положительное отношение к себе» – на 20%; количество студентов со средним показателем по данным компонентам снизилось в среднем на 17%; студенты с низким уровнем социального здоровья по

педагогические мастерские на темы: «Роль рефлексии в педагогической деятельности», «Социально-значимая деятельность как средство формирования социального здоровья подростков».

На заключительном этапе членами педагогического коллектива была проанализирована осуществленная в течение учебного года работа, обсуждены результативность и целесообразность проведенной работы.

Эффективность реализации программы оценивалась с использованием методов психологической диагностики и экспертной оценки показателей социального здоровья первокурсников до и после реализации программы. Изучение показателей социального здоровья проводилось при помощи опросника социально-психологической адаптированности (К. Роджерс, Р. Даймонд, вар. Осницкого) и теста смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Результаты исследования в обобщенном виде представлены в табл. 1.

показателям «согласованность личностных тенденций с требованиями окружающей среды» и «положительное отношение к себе» по завершении программы отсутствуют.

Количество студентов с низкими показателями социального здоровья «наличие интереса к окружающему миру, жизни» сократилось на 13,8%; «ощущение продуктивности прожитой части жизни» на 13,7%; «видение смысла своей жизни, учебы» на 15,7%. В среднем на 10% увеличилось количество студентов с высоким уровнем по перечисленным компонентам социального здоровья.

Важным элементом оценки эффективности реализованной программы была экспертная оценка кураторами и мастерами производственного обучения показателей социального здоровья обучающихся. Каждый студент оценивался пятнадцатью экспертами

по трехбалльной шкале по каждому показателю социального здоровья в начале и в конце учебного года до и после реализации программы. Данные по экспертной оценке в обобщенном виде представлены в табл. 2.

Таблица 2. - Динамика показателей социального здоровья подростков (по результатам экспертной оценки, n = 51, количество экспертов – 15 чел.)

Показатели социального здоровья	Средние экспертные оценки		Кол-во положит. сдвигов (max 51)	Кол-во отриц. сдвигов (max 51)	Оценка значимости изменений
	Сентябрь 2015	Май 2016			
положительная Я-концепция	2,4	2,62	36	9	значимы (p≤0,01)
сформированность нравственных идеалов	1,87	2,02	35	5	значимы (p≤0,01)
наличие интереса к окружающему миру	2,42	2,59	36	7	значимы (p≤0,01)
принятие окружающих, других	2,05	2,45	46	5	значимы (p≤0,01)
владение рефлексивными умениями	1,98	2,33	43	4	значимы (p≤0,01)
видение смысла своей жизни, деятельности	2,06	2,25	31	14	не значимы
согласованность личных тенденций с требованиями окружающей среды	2,12	2,39	41	9	значимы (p≤0,01)
видение себя в будущем, долговременное планирование	1,96	2,39	46	3	значимы (p≤0,01)
социальная активность и социальная мотивация	1,86	2,23	43	5	значимы (p≤0,01)
ощущение продуктивности, плодотворности прожитой части жизни	1,95	2,26	34	16	не значимы

В экспертной оценке нашли свое подтверждение результаты психологической диагностики. Наиболее выраженная динамика развития (0.4) была зафиксирована по показателю социального здоровья «принятие окружающих, других». Средняя динамика развития показателей социального здоровья, согласно оценке экспертов, составила 0.3 пункта.

При интерпретации результатов экспертных оценок использовался метод математической статистики - G-критерий знаков. Статистически значимая положительная динамика выявлена по большинству показателей. Положительная динамика оказалась статистически незначимой по двум показателям социального здоровья - «видение смысла своей жизни, деятельности» и «ощущение продуктивности прожитой части жизни», что можно объяснить возрастом учащихся (15 - 16 лет), началом

профессионального обучения и самоопределения, недостаточностью жизненного опыта и несформированностью рефлексивных механизмов.

Таким образом, данные психологической диагностики и экспертной оценки позволяют сделать вывод об эффективности разработанной авторами программы.

Самые низкие экспертные оценки как до, так и после реализации Программы были выявлены по показателю социального здоровья «сформированность нравственных идеалов», что подтверждает необходимость усиления качества и системности работы по нравственному воспитанию обучающихся. Данное направление должно являться приоритетным в рамках дальнейшей работы по укреплению социального здоровья обучающихся в гетерогенных группах сверстников.

Литература:

1. Байкова Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика: монография / Л.А. Байкова. - Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина. - Рязань, 2011. - 224 с.
2. Макаренко Т.Ю. Профессиональная мастерская преподавателя / Т.Ю. Макаренко // Профессиональное образование. Столица. - 2008. - № 9. - С. 28-30.
3. Никифоров Г.С. Психология здоровья / Г.С. Никифоров. - СПб.: Питер, 2006. - 607 с.
4. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ширин А.Г. Подготовка педагогов к работе в гетерогенной среде: концепция и ожидаемые результаты нового международного проекта / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, А.Г. Ширин // Непрерывное образование. - 2014. - № 4(10). - С. 4-9.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы (утверждена Постановлением Правительства РФ 29.12.2014).
6. Friederike Heinkel, Annedore Prengel. Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik // Zeitschrift für Inklusion – online.net. - 2012. - № 3. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>
7. Horn Dorit. Zur Herkunft und Bedeutung der Begriffe heterogen und Heterogenität. Ergebnisse einer Recherche in Wörterbüchern und philosophischen Lexika zu einem inklusionsrelevanten Begriff // Prengel, Anndore & Schmitt, Hanno (Hrsg.), Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam: Reckahn, 2012.

Сведения об авторах:

Огороднова Ольга Васильевна (г. Тюмень, Россия), кандидат педагогических наук, и/о заведующего кафедрой психологии и педагогики детства, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» Институт психологии и педагогики (ФГБОУ ВО ТюмГУ ИПиП), e-mail: ippiu@mail.ru

Брук Жанна Юрьевна (г. Тюмень, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» Институт психологии и педагогики (ФГБОУ ВО ТюмГУ ИПиП), e-mail: bruk_882@mail.ru

Бulygina Юлия Владимировна (г. Тюмень, Россия), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» Институт психологии и педагогики (ФГБОУ ВО ТюмГУ ИПиП), магистрант направления подготовки – Педагогическое образование; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный нефтегазовый университет»; педагог-психолог, Колледж отраслевых технологий и сервиса (ФГБОУ ВО ТюмГНГУ), e-mail: bulygina88@inbox.ru

Data about the authors:

O. Ogorodnova (Tyumen, Russia), the candidate of pedagogical sciences, the Head of children's psychology and pedagogy of Institute of psychology and pedagogics at Federal State budget Educational Establishment of higher education Tyumen state University, e-mail: ippiu@mail.ru

Zh. Bruk (Tyumen, Russia), the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of childhood's psychology and pedagogy of Institute of psychology and pedagogy at Federal State budget Educational Establishment of higher education Tyumen state University, e-mail: bruk_882@mail.ru

Yu. Bulygina (Tyumen, Russia), undergraduate areas of training - Teacher education of Institute of psychology and pedagogy at Federal State budget Educational Establishment of higher education Tyumen state University. Educational psychologist of College of technology and service industry of Tyumen state oil and gas University, e-mail: bulygina88@inbox.ru

МЕСТО И РОЛЬ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Р.Д. Исмагилов

Аннотация. В статье актуализируется значимость проблемы профессионального самоопределения школьников в процессе предпрофильной подготовки и профильного обучения, которые рассматриваются как условие осознанного профессионального выбора будущей профессии школьниками в соответствии с их профессионально-личностными интересами и способностями. Представлены методы анализа для выявления характера и степени воздействия предпрофильной подготовки и профильного обучения на профессиональное самоопределение учащихся. Данная статья предназначена для педагогов, исследователей, занимающихся вопросами психолого-педагогической поддержки и сопровождения профессионального самоопределения обучаемых.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профильное обучение, предпрофильная подготовка, профориентационная работа, факторы профессионального самоопределения старшеклассников.

PLACE AND ROLE OF PRE-PROFILE TRAINING AND PROFILE EDUCATION IN THE COURSE OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PUPILS

R. Ismagilov

Abstract. The article stresses the importance of professional self-determination of students in the system of pre training and specialized education. They are considered as a condition for informed choice of professional students in accordance with their professional and personal interests. Disclosed are methods of analysis to identify the nature and extent of the impact of pre profile training and preparation for professional self-determination of students. This article is intended for educators, researchers, dealing with psychological and pedagogical support of professional self-determination of schoolboys.

Keywords: professional self-determination, profile school, pre-profile training, vocational guidance work, factors for professional self-determination of high school pupils.

В последнее десятилетие в системе образования России складывается особая культура поддержки и помощи ученику в учебно-образовательном процессе – система предпрофильной подготовки и профильного обучения, рассматриваемая как сопровождение его профессионального самоопределения. Важнейшим периодом для определения дальнейшего жизненного пути ученика является старший школьный возраст, так как именно в этом возрасте чаще всего принимается решение о том, чем будущий выпускник школы займется в последующие годы. Поэтому готовность старшеклассников к какой-либо деятельности является определяющей для его профессионально-личностного становления.

Работа профильной школы осуществляется на основе нормативных документов Министерства образования и науки Российской Федерации, прежде всего, Постановления Правительства РФ от 09.06.2003 г. № 334 «О проведении эксперимента по введению профильного обучения в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования», Приказа Министерства образования РФ от 18.07.2003 г. № 2783 «Об утверждении

Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», методических рекомендаций по реализации элективных курсов (приложение к письму Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.03.2010 г. № 03-413) и других документов. Согласно им, на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение в 10 - 11-х классах и предпрофильная подготовка учащихся 9-х классов.

С.Н. Чистякова рассматривает самоопределение как сложный динамический процесс формирования личностно системы своих базовых отношений [8]. Согласно исследованиям, проведенным Г.В. Резапкиной, для юношеского возраста характерны три основных вида самоопределения, расположенные по мере убывания распространенности среди молодежи следующим образом: потребительский, ригидный, созидательный [6]. Для современных старшеклассников характерны перспективные стремления с преобладанием потребительских мотивов с целью удовлетворения личных потребностей.

Российские ученые исследовали факторы, влияющие на становление профессионального самоопределения старшеклассников в ходе профильного обучения. По их мнению, к данным факторам относятся [5;7]:

- общественный заказ на образование в условиях профильного обучения;
- окружение – социум, в котором осуществляется профильное обучение;
- особенности содержательных, функциональных и методических основ программы профильного обучения;
- личностные качества учащегося;
- социальный и экономический уровень жизни региона, общества, семьи, средства массовой информации в условиях глобализации и интеграции.

Д.В. Каширский отмечает то, что профильное обучение предопределяет содержание, гармоничность, иерархичность, непротиворечивость ценностных ориентаций старшеклассников [3]. Ценностные ориентации являются предпосылками к выбору школьниками той или иной профессии.

Профильное обучение – «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся; создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [2, с.4].

Профильное обучение ставит ряд целей, к которым можно отнести создание условий для существенной дифференциации содержательного наполнения учебных программ с выявлением школьниками своих индивидуальных траекторий; улучшение условий доступа к образовательным программам всем обучаемым с учетом их индивидуальных запросов; расширение возможностей установления взаимосвязи общего и профессионального образования с целью планомерной подготовки выпускников к высшему профессиональному образованию и др.

Профильная школа – это основная форма реализации этих целей, но не исключается возможность дальнейшего развития универсальных (непрофильных) школ и классов и различного рода специализированных общеобразовательных учреждений (музыкальные, художественные школы и др.).

Общеобразовательная школа должна эффективно осуществлять процесс профильного обучения на основе «целенаправленной, опережающей работы по освоению учеником

самого механизма принятия решения, освоения «поля возможностей и ответственности» [3, с.7]. Значимость подготовки к профессиональному выбору профиля обучения определяет необходимость организации предпрофильной подготовки в основной школе. На современном этапе предпрофильная подготовка выступает в качестве системы педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их самоопределению по завершению основного общего образования [4].

Таким образом, главная цель предпрофильной подготовки – создать образовательную среду, включенную в самоопределение учащихся девятого класса на основе разработки курсов по выбору, профориентационную работу.

Предпрофильная подготовка – это профориентационная работа, которая проводится в общеобразовательной школе в разных формах. Различия заключаются в том, что школьная профориентация, структурными компонентами которой выступают профессиональное информирование и профессиональное консультирование, не требовала от старшеклассника конкретного профессионального выбора в школе. Рассогласованность предпрофильной подготовки и профильного обучения способствует созданию психологической нагрузки для учащихся и затруднению правильного профессионального выбора. Поэтому предпрофильная подготовка должна начинаться за год-два до проведения отбора в профильные классы. Без этого, по мнению С.Н. Чистяковой, отбор в профильные классы превратится в селекцию «перспективных» учеников, способствуя дальнейшему расслоению нашего общества [8, с.22].

В качестве основных методов анализа для выявления характера и степени воздействия факторов на профессиональное самоопределение учащихся в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения выступают:

1. *Совместный анализ.* С помощью данного метода оцениваются и сравниваются факторы, оказывающие наибольшее влияние на выбор профессии старшеклассника. Плюсом этого анализа является то, что с помощью него можно выявить наиболее и наименее значимые обстоятельства, предопределяющие профессиональную направленность современных старшеклассников. Минусом является невозможность выявления степени влияния факторов. Оценивание и сравнение факторов будет субъективным мнением.

2. *Кластерный анализ.* С помощью данного метода факторы можно классифицировать в зависимости от каких-либо признаков. Для этого старшеклассники делятся на группы – кластеры по схожим интересам. Плюсом этого анализа является то, что можно сгруппировать факторы по степени влияния. Минусом является сложность оценивания степени различий между кластерами.

3. *Дисперсионный анализ.* С помощью данного метода можно определить степень различий между факторами, влияющими на группы старшеклассников, объединенных в кластеры. Плюсом этого анализа является то, что, используя метод статистического анализа, можно проверить достоверность гипотезы о различиях результатов групп старшеклассников на основании сравнения дисперсий распределений. Минусом является невозможность оценивания близости связи между результатами групп.

4. *Факторный анализ.* С помощью этого анализа можно выявить латентные обобщающие факторы, влияющие на профессиональное самоопределение учащихся. Главными целями факторного анализа являются сокращение числа

факторов и определение структуры взаимосвязей между факторами, то есть их классификация, подразумевающая выделение новых факторов из обстоятельств, сгруппированных друг с другом. Плюсом этого анализа является то, что можно провести углубленное изучение факторов и выявить среди них несущественные обстоятельства. Минусом является невозможность проверки правильности определения взаимосвязи между факторами.

Итак, факторы, влияющие на становление профессионального самоопределения старшеклассников в ходе профильного обучения, такие же, как и обстоятельства, воздействующие на профессиональную саморегуляцию учащихся, независимо от профиля подготовки, и имеющие отличия только по качественным признакам. При профильном обучении учащийся оказывается в коллективе единомышленников, объединенных общими целями, в котором он не только обучается, но у него есть возможность обсудить общие проблемы, задачи. Все это укрепляет профессиональный выбор школьника и увеличивает его стремление к самореализации в профессиональном плане.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Стратегические ориентиры инновационного развития профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. - 2009. - № 6. - С. 3-12.

2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (приложение к приказу Минобрнауки РФ от 18.07.2002, № 2783).

3. Каширский Д.В. Влияние профиля образования и этапа самоопределения на становление системы ценностей в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Каширский Дмитрий Валерьевич. - Барнаул: Барнаулский гос. пед. ун-т, 2002. - 232 с.

4. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Теоретические и практические аспекты профориентации учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 4-1(111). - С. 10-15.

5. Попович А.Э. Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Попович Алексей Эмильевич. - М.: Московский гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова, 2011. - 47 с.

6. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы / Г.В. Резапкина. - М.: Генезис, 2005. - 124с.

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

8. Чистякова С.Н., Холодная М.А., Шалавина Т.И. Твоя профессиональная карьера 8 - 9 классы: Программы общеобразовательных учреждений; под общ. науч. ред. С.Н. Чистяковой. - М.: Просвещение, 2005. - 96 с.

Сведения об авторе:

Исмагилов Рустэм Дамирович (г. Казань, Россия), старший преподаватель Институт социальных и гуманитарных знаний г. Казань, e-mail: rdismagilov@mail.ru

Data about the author:

R Ismagilov (Kazan, Russia), Senior Lecturer at the Institute for Social and Human Knowledge, Kazan, e-mail: rdismagilov@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

И.В. Кондакова

Аннотация. В статье раскрываются проблемы, связанные с переходом младших школьников в школу среднего звена. Кризис 5 класса связан с различными психолого-педагогическими причинами: нарастание нагрузки на нервную систему и психику; смена «среды обитания»; смена учебной программы; возникновение усиленной статической нагрузки и т.д. Автором выявлены педагогические условия, при которых процесс адаптации младших школьников к обучению в основной школе будет наименее болезненным. К ним относятся дозированное применение игровых моментов, создание ситуации преобладания положительных эмоций, формирование информационной, коммуникативной компетенций и компетенции личностного самосовершенствования.

Ключевые слова: младший школьник, начальная школа, основная школа, обучение, компетенция.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUCCESSFUL LEARNING OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE BASIC SCHOOL

I. Kondakova

Abstract. The article describes the problems associated with the transition of younger school students into the basic school. The crisis of the 5th class is associated with a variety of psychological and educational reasons: the increase in the load on the nervous system and the psyche, changing environment, changing the curriculum, the emergence of enhanced static loads, etc. The Author outlines pedagogical conditions under which the process of adaptation of younger students for basic school will be the least painful. These include metered use gaming moments, the creating of a situation of the predominance of positive emotions, the development of information, and communicative competences, competences of personal self-improvement.

Keywords: younger school students, primary school, basic school, learning, competence.

Современная жизнь выдвигает серьезные требования к работоспособности человека, к качеству знаний, наличию навыков и опыта, однако, результаты многих исследований свидетельствуют о нарастающих нагрузках на нервную систему и психику человека уже с момента поступления в школу, когда наиболее остро встает вопрос переработки и усвоения новых данных. К умственной, психологической и физиологической сторонам деятельности в современном мире предъявляются все более серьезные требования, а поток информации, обрушивающийся на голову подрастающего поколения, становится с каждым годом все мощнее. Между тем, ученые установили, что занимаясь умственным трудом, мы используем только от 4 до 9% всех возможностей отпущенных нам природой, в то время как более 90% находится в пассивном состоянии; даже во время экстремальной ситуации, в работу включается не более 10 - 15% отпущенного нам резерва. В связи с необходимостью усвоения значительного количества информации в достаточно сжатые сроки, познавательная деятельность школьников сводится лишь к рациональным

формам ознакомления с учебным материалом, не говоря уже о нехватке времени на овладение комплексом универсальных учебных действий, необходимых для продуктивной работы.

Константин Дмитриевич Ушинский - один из первых в отечественной педагогике озвучил мысль о том, что учение является очень серьезным трудом, требующим больших усилий, и что детей необходимо к нему приучать постепенно и осторожно. И только при постепенном втягивании в грамотно организованную деятельность, у ученика возникает привычка выносить продолжительный умственный труд без существенного вреда для здоровья. «Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать – легко и приятно, но думать – трудно. Серьезная умственная работа утомляет непривычного человека быстрее, чем труд физический». «Но воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду, потому что дельный, серьезный труд всегда тяжел» [4].

С еще большими проблемами и стрессами сталкиваются вчерашние учащиеся начальной школы в процессе адаптации к следующей ступени обучения. В Большой советской энциклопедии под физиологической адаптацией понимается «совокупность физиологических реакций, лежащая в основе приспособления организма к изменению окружающих условий и направленная к сохранению относительного постоянства его внутренней среды...» [2].

Социальная адаптация – это «процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; включает усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности» [5].

Если рассматривать социально – педагогический аспект, то под адаптацией понимается выработка наиболее адекватных форм приспособления и поведения в условиях меняющейся макросоциальной среды.

Для младшего школьника, перешедшего в школу среднего звена, действительно происходит смена «среды обитания» – смена привычной «домашней» обстановки знакомого класса на передвижение по различным кабинетам школы; смена учителя, знающего особенности каждого ребенка, на новых незнакомых учителей-предметников с различными требованиями; смена учебной программы, усложняющейся от класса к классу; возникновение большей статической нагрузки (при которой тело вынуждено больше оставаться на месте, тогда как психика напряжена до предела и крайне подвижна) и т.д. В связи с этим возникает значительное количество стрессовых ситуаций, которые не принято брать в расчет, т.к. считается, что самый сложный переход происходит только между дошкольным и школьным детством.

Одним из условия успешного обучения младших школьников в школе среднего звена, является дозированное применение игровых моментов как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Несмотря на то, что в данном возрасте игра не имеет такого значения как в начальных классах, и, по мнению К.Д. Ушинского, «игра должна быть оставлена за ребенком и тогда, когда он пошел в школу...», [3], она не только не теряет своего значения, но и помогает компенсировать различия детей с вариантами адаптивности к новому учебному процессу. Не следует забывать и релаксирующего значения игры. В учебной

деятельности могут быть использованы игровые моменты, помогающие учащемуся «вздыхнуть», снять чувство давящей напряженности.

Любой современный, считающий себя образованным, человек должен обладать информационной культурой, сформированность которой позволяет самостоятельно работать с информацией любого вида: звуковой, графической, текстовой. Опыт учителей начальной школы доказывает, что сформированное у ребёнка умение работы с разнообразными источниками информации определяет в полной мере его успешность в обучении не только в школе, но и в дальнейшей жизни. Работа на начальном этапе обучения направлена, главным образом, на создание условий для успешного некризисного и плавного перехода учащихся из начальной школы на основную ступень обучения и способствует более тесному сотрудничеству учителей начальной и основной школы.

Педагогическим условием, способствующим снижению переутомления в основной школе, в связи с повышением научного уровня преподавания, является продолжение работы над формированием *информационной компетенции*. Сформированная информационная компетенция позволяет самостоятельно находить, анализировать, производить отбор, выделять главное в большом количестве учебной информации; сосредотачивать свое внимание; преобразовывать, сохранять, интерпретировать и осуществлять перенос информации, в том числе, при помощи современных информационно-коммуникационных технологий.

Одно из главных условий, сглаживающее проблемы на средней ступени обучения, – сформированность у младших школьников *коммуникативной компетенции*. В случае недостаточного уровня сформированности данной компетенции дети имеют относительно понятие о своих социальных ролях, затрудненно взаимодействуют не только со сверстниками, но и со взрослыми. Задача учителей среднего звена, классного руководителя и родителей в этом случае состоит в том, чтобы научить детей находить консенсус, формировать умение работать в группе, принимать совместные решения и нести за них ответственность, решать все возникающие конфликты мирным путем. В данной работе может помочь использование методики коллективно-творческих дел во

внеурочной деятельности и учебного проектирования, которые активно используются учителями начальных классов.

Для поддержания психического здоровья школьников, перешедших на среднюю ступень обучения, необходимо создание *ситуации преобладания положительных эмоций*, когда, по возможности, исключается возникновение длительных конфликтных ситуаций (продолжительные неудачи в учении, постоянные отрицательные оценки, недоброжелательное отношение учителя и т.д.). Снижению стрессовости и переутомления, от процесса обучения в среднем звене школы, уменьшению учебной нагрузки может помочь *правильно осуществляемая проверка*, формирующая умения рационального учебного труда, приучающая избирательно относиться к изучаемому материалу. Это позволит разгрузить память учащегося от второстепенных сведений. В школе, оценка является не только основным средством стимулирования, но способствует поддержанию положительной мотивации, созданию адекватной самооценки и т.д. Правильно организованный контроль и объективность оценки позволяет учащимся оценивать свою работу, вызывает чувство удовлетворенности своими достижениями, увеличивает познавательный интерес и активизирует стремление к обучению и овладению новыми знаниями. К сожалению, учителя среднего и старшего звена общеобразовательной школы не придают серьезного значения организации проверки и оценивания знаний, умений и навыков, забывая о том, что это значительное психологическое и умственное напряжение, часто вызывающее стресс у большинства учащихся, только закончивших начальную школу. Поэтому педагогический такт, чуткость и объективность учителя в оценивании знаний и умений имеют большое воспитательное и здоровьесберегающее значение [4].

Младший школьный возраст можно охарактеризовать как этап начального ознакомления с учебной деятельностью, ее структурными компонентами. Следующий этап характеризуется как время развития познавательной, интеллектуальной активности, время овладения самостоятельными формами работы. От протекания начального этапа обучения, во многом зависит успешный переход младших подростков к качественно иной учебной мотивации, направленной на освоение

самостоятельных способов добывания новых знаний [1].

Часто учителя и родители сталкиваются с ситуацией, когда при переходе на среднюю ступень обучения приходится констатировать снижение интереса к учению, потерю желания получать знания. Признаками такого кризиса могут служить отрицательное отношение к школе в целом, ее посещению; нарушение правил поведения в школе; нежелание выполнять учебные задания как на уроках, так и дома; конфликты с учителями. В этот период меняется устойчивый учебный стереотип, связанный с общением с одним учителем, и возникают сложности приспособления к новым требованиям новых преподавателей, зачастую, достаточно противоположным. Сложности приспособления могут проявляться в немотивированных отказах от ответов, снижении успеваемости, отказе от посещения школы или занятий отдельных учителей. Также возникновение кризиса 5-х классов может быть связано с тем, что учебная деятельность к началу подросткового возраста постепенно начинает терять своё психологическое ведущее значение для учащихся, хотя и продолжает оставаться их основной деятельностью, влиять на содержание и степень развитости интеллектуальной, мотивационной сфер личности. Несмотря на это, роль и место учебной деятельности в общем развитии детей значительно изменяются. В подобных случаях можно говорить о несформированности потребности в знаниях, отсутствии интереса и положительной мотивации к учению. Сформированный познавательный интерес и познавательная активность учащихся появляются только тогда, когда они становятся смыслообразующим мотивом, т.е. наполняются личностным смыслом. Таким образом, одним из следующих педагогических условий успешного обучения в школе среднего звена является сформированная *компетенция личностного самосовершенствования*.

Подводя итоги вышесказанному, можно констатировать, что в силу ряда психологических, социальных и других причин сложности адаптации младших школьников к обучению в средней школе, явные или скрытые проблемы существуют и являются практически нормальным явлением. Знание о том, что любое неблагополучие (в состоянии здоровья, в гигиенической обстановке, в соблюдении режимных моментов, в выборе применяемых методов и форм образования) является причиной

высокой утомляемости, снижения умственной работоспособности, низкой адаптации к новым школьным нагрузкам, помогает учителю правильно организовать образовательный процесс и вовремя оказать необходимую помощь школьнику. Решение проблемы

«кризиса 5-х классов» возможно только путем объединения усилий всех участников процесса (самых учащихся, их родителей, школьных психологов, учителей среднего звена и учителей начальной школы).

Литература:

1. Ахмадуллина Р.Г. Дидактическая контрольно-оценочная система повышения эффективности обучения учащихся пятых-шестых классов на примере дисциплин гуманитарного цикла: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ахмадуллина Роза Габдулловна. – Казань, 2014.

2. Большая Советская Энциклопедия (с иллюстрациями, таблицами и дополнительными материалами) [Электронный ресурс] // «Советская энциклопедия» - 1926-1990. - Режим доступа: <http://www.alcala.ru/bse/izbrannoe/slovar-A/A10960.shtml>

3. Васильев В.В., Челпаченко Т.В. К.Д. Ушинский о развитии идеи гармонии умственного и физического труда школьника [Электронный

ресурс] / В.В. Васильев, Т.В. Челпаченко // Психология, социология и педагогика. - 2015. - № 4. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2015/04/4758>

4. Никулочкина В.Я. Роль оценки в учебной деятельности учащихся начальной школы [Электронный ресурс] / В.Я. Никулочкина // Психология, социология и педагогика. - 2013. - № 12. - Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2013/12/>

5. Современная западная философия. Энциклопедический словарь; под ред. Хеффе О., Малахова В.С. и др. / Хеффе Отфрид., Малахов Владимир Сергеевич. - Москва. – 2009.

Сведения об авторе:

Кондакова Ирина Владимировна (г. Елец, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, e-mail: KondaKobra@mail.ru

Data about the author:

I. Kondakova (Yelets, Russia), Ph.d., associate professor, of the department of primary education. Institute of Psychology and Pedagogy, Yelets State University I.A. Bunin, e-mail: KondaKobra@mail.ru



К ПРОБЛЕМЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Н.Ю. Киселева

Аннотация. Письменно-речевая деятельность – это сложное функциональное единство деятельности чтения и письма, которые взаимозависимы и взаимообусловлены. Учащиеся с общим недоразвитием речи испытывают сложности при овладении читательской деятельностью и самостоятельной письменной речью.

В данной статье описаны особенности письменно-речевой деятельности учащихся 4 классов с общим недоразвитием речи. В ходе проведения педагогического исследования было изучено чтение текста «про себя», и проведен анализ сочинений учащихся.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, нарушение речи, дисграфия, письменная речь, читательская деятельность.

TO THE PROBLEM OF FEATURES IN WRITTEN-SPEECH ACTIVITY OF PUPILS WITH SPEECH UNDEVELOPMENT

N. Kiseleva

Abstract. The writing-speech activity is a complex functional unity of reading activity and writing activity which are complement of each other. Pupils with speech underdevelopment have been difficulties at mastering by reading activity and self-written speech.

This article describes the characteristics writing-speech activity from pupils of 4 grades with the speech underdevelopment. We studied the reading «to himself» of the text and analyzed the self written works.

Keywords: Federal State Educational Standard, speech impediment, dysgraphia, written speech, reading activity.

Современная педагогика большое внимание уделяет переосмыслению концептуальных подходов и совершенствованию обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012); разработка и внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов; подготовка Федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ТНР закрепили инклюзивные тенденции в образовании на уровне государственной политики.

Учащиеся с общим недоразвитием речи (ОНР) испытывают сложности при овладении письменно-речевой деятельностью (Т.А. Алтухова, Ю.Е. Вятлева, Н.Ю. Киселева, Е.Н. Российская, М.Н. Русецкая, Г.В. Чиркина и др.). Письменно-речевая деятельность – сложное функциональное единство деятельности чтения и письма, которые взаимозависимы и взаимообусловлены. К примеру, учащийся, владеющий письменно-речевой деятельностью, может прочитать текст, осмыслить, проанализировать и интерпретировать, его информацию, затем создать и записать собственный текст, а потом проверить и подкорректировать этот текст, вновь прочитав его.

В начале школьного обучения у учащихся формируют чтение как навык. На базе навыка чтения, при наличии мотивационной готовности и сформированности лингвистических, когнитивных и коммуникативных компонентов развития, в процессе обучения происходит овладение качественно новым процессом высшего уровня – чтением как деятельностью [2]. Овладение читательской деятельностью обеспечивается уровнем развития речевых и неречевых функций и процессов (Р.Е. Левина, Т.В. Ахутина, Г.В. Бабина, Т.Г. Егоров, Г.В. Чиркина и др.). Читательскую деятельность мы понимаем как систему действий и операций, направленных на осуществление коммуникации с автором произведения, результатом которой является речевой поступок.

Письменная речь – сложная аналитико-синтетическая деятельность, направленная на порождение высказывания, что предполагает создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия и др.). Н.И. Жинкин говорил о том, что особенно сложная и тонкая перестройка механизма речи происходит в процессе овладения учащимися «систематическим и последовательным

изложением мыслей в устной и письменной форме» [1].

В данной статье рассмотрим особенности письменной-речевой деятельности учащихся с ОНР на примере выполнения олимпиадного задания по русскому языку для учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Целью Олимпиады является предоставление возможности участия в олимпиадном движении учащимся с трудностями в обучении, развитии, социализации, а также выявление их предметных и метапредметных компетенций. В частности, в ноябре 2015 года при совместном участии Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина и Городского методического центра на базе 14 опорных образовательных организаций города Москвы прошла

олимпиада для учащихся 4 классов с ограниченными возможностями здоровья «Знаем русский язык». Олимпиада включала 10 заданий [4].

С целью изучения особенностей письменной-речевой деятельности учащихся с ОНР был проведен анализ выполнения олимпиадного задания № 10 «Допиши сказку про старый дом», см. табл. 1. Это задание представляло собой сочинение по данному началу. Для выполнения задания учащимся было необходимо прочитать и понять текст сказки, а затем написать ее продолжение, т.е. составить самостоятельный письменный текст. В исследовании принимали участие 21 учащийся с ОНР из 4 классов ГБОУ «СКОШИ № 45».

Таблица 1.- Задание "Допиши сказку про старый дом"

Инструкция	Придумай продолжение сказки о том, что случилось с домом и садом
Текст задания	А потом человеку пришло время отправляться в путь. Ведь он был путешественник
Полный текст сказки	<p>Про старый дом</p> <p>Дом был старый, деревянный. Крыша покосилась. Печка развалилась. Труба наклонилась. Двери не закрывались. Окна не открывались.</p> <p>Когда-то в доме жили люди. Потом они уехали. И дом начал скучать от одиночества, стал стареть. Сад вокруг дома тоже расстроился. Яблоки стали кислыми, вишни мелкими. Вместо цветов трава, крапива да лопухи выросли. Так и жил в заброшенном саду старый дом.</p> <p>Весной дом и сад просыпались после зимнего сна. Они готовились к встрече с людьми. Им помогали ветер, дождь и солнце.</p> <p>Ветер влетал в дом через трубу и проветривал чердак и комнаты. Потом вылетал в старый сад, выметал прошлогоднюю листву, сухие ветки и разбрасывал семена цветов. После ветра за дело брался дождь. Дождь отмывал трубу и крылечко. Сильными струями расчёсывал листву сирени, разглаживал листья тополя. За ветром и дождём приходила очередь солнца. Солнце просушивало дом, гладило золотыми лучами стекла, золотило старые наличники на окнах. Так ветер, дождь и солнце помогали дому и саду готовиться к встрече с людьми.</p> <p>Одним весенним утром к дому на велосипеде подъехал человек. На багажнике – чемодан. За спиной - рюкзак. Это был путешественник. Дом с ромашкой на крыше и сад показались человеку прекрасными.</p> <p>— Какая прелесть! — подумал путник. И он поселился в опустевшем доме.</p> <p>Скоро яблоки стали сладкими. Крылечко перестало скрипеть. В лучах солнца весело отражались трещинки на окнах. А потом человеку пришло время отправляться в путь. Ведь он был путешественник</p>

В олимпиадном задании текст сказки был предоставлен фрагментарно, по абзацам, в которых давались предшествующие задания № 1 - 9. Однако, в рамках проведения педагогического исследования текст был распечатан на отдельных листах для каждого учащегося (шрифт Times New Roman; 14 пунктов; междустрочный интервал – полуторный; текст с выделенными абзацами).

Анализ выполнения задания учащимися.

Выполнение работы предусматривало максимальную степень самостоятельности

учащихся, что позволило выявить их умения программирования и контроля деятельности.

В ходе проведения педагогического исследования были использованы следующие методы: наблюдение за ходом выполнения задания, беседа с учащимися после выполнения задания, анализ сочинений учащихся.

Наблюдение за ходом выполнения задания показало, что из 21 учащихся только 8 человек (38%) прочитали полный вариант текста перед выполнением задания. Из этих восьми

человек - двое (25%) обращались к тексту и во время создания собственного письменного текста. Каждый из восьми учащихся читал текст сказки «про себя». При этом тихое шепотное чтение было отмечено у 4 человек (50%); чтение с беззвучной артикуляцией - у 3 человек (37,5%); молчаливое чтение – у 1 человека (12,5%). Следовательно, чтение «про себя» сформировано не у всех учащихся 4 класса с ОНР.

Было отмечено, что только один учащийся (4,8%) во время чтения текста делал маркировку в тексте (подчеркивание). План сочинения не составил ни один учащихся.

Беседа с учащимися, которые не обращались к полному варианту текста перед выполнением задания (13 человек), позволила определить, что для 2 детей (15,4%) текст оказался слишком сложным для чтения; остальные 11 человек (84,6%) не считали необходимым читать полный текст сказки, так как считали, что помнят его по фрагментам. Таким образом, часть учащихся с ОНР не осознают нужность чтения для составления самостоятельного письменного текста по данному началу.

Анализ сочинения по данному началу проводился по следующим критериям: цельность; связность; использование языковых средств; соответствие нормам грамотной письменной речи (Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов; Е.Н. Российская; Д.Б. Эльконин и др.).

Цельность (объем, достоверность, последовательность и логичность изложения). Анализ самостоятельных письменных текстов учащихся показал, что из 21 учащихся 1 человек (4,7%) не смог написать продолжение сказки. Беседа с ним прояснила, что он не понял текст сказки. Остальные 20 человек создали самостоятельный письменный текст: у четырех человек (20%) объем текста составил 2 – 3 предложения; у 16 человек (80%) объем текста был 4 – 8 предложений.

У 9 человек (45%) в сочинении полностью раскрыта тема; есть соответствие содержания самостоятельного письменного текста и текста сказки. При этом шестеро из них (66,7%) прочитали полный вариант текста перед выполнением задания.

Последовательное и логичное изложения продолжения сказки было у 7 учащихся (35%), при этом пятеро из них (71,4%) прочитали полный вариант текста перед выполнением задания.

Приведем образцы текстов, в которых отсутствует последовательное и логичное изложение текста; учащиеся не читали текст

перед составлением сочинения (во всех примерах сохранены ошибки учащихся).

Пример 1. *Потом хозяева дома его продал другим людям и они стали там жить. Они здали там ремонт и пом получилаась дача.*

Пример 2. *Но дом не хотел чтобы путешественник не уходил. А дом разозлился и сломался. И так этого дома ни кто ни когда на видел. Но один раз приехали строители и починили дом. Туда поселилась семья. И дом сеял, сад рос а солнце, дождь и ветер радовались потому что дом радовался и сеял.*

Достоверность самостоятельного письменного текста отмечена у большинства учащихся – 15 человек (75%). Приведем образцы текстов, в которых критерий достоверности был нарушен; привнесены новые факты; микротемы текста-образца не раскрыты.

Пример 3. *Путешественник пошел в лес. Он в лесу нашел чудо линейку.*

Пример 4. *Потом когда путешественник уехал дом и сад начали ждать еще людейю Прошел год. Видят дом и сад едят люди они были желто-черной одежде с касками на головах. Эти люди были работники а даними были гиганские машины. Дом исад испугались они начали просить чтобы их не ломали и вдруг видят едят машины с чемоданами три машины забитыми вещами. Они попросили чтобы дом сад не ломали. И так дома сад начали хорошеч и хорошеч.*

Пример 5. *Случилось с домом и садом чудо. Человек обрадовался. И сказал: Ах какой красивый дом и сад! В саду выросли овощи, а дом изменился. Там был телевизор. И люди с детьми поехали на дачи. Дети там играли. Они жили долго и счастливо.*

И приведем пример работы, в которой соблюден критерий цельности. По нашим наблюдениям, учащийся не только прочитал повторно сказку, но и обращался к ней во время составления собственного письменного текста.

Пример 6. *Дом снова стал стареть. Крыша снова покосилась. Крылечко снова закрипел. Труба снованаклонилась. Печка сильно развалилась. Сад сильно расстроился. Вместо цветов появились крапивы, лопухи. Так и жил старый дом.*

Таким образом, критерий цельности был нарушен преимущественно у учащихся, которые не использовали чтение текста сказки как вербальную основу для создания собственного текста.

Связность. Связность сочинения предполагает наличие в тексте внеязыковых (структура сочинения) и языковых (лексико-грамматические) средств связи.

Композиционная структура сочинения по данному началу состоит из продолжения сказки и заключения с аргументированным выводом. Данные структурные элементы присутствовали в работах 12 человек (60%). Однако, ни в одной работе заключение не содержало вывод по теме сочинения, что свидетельствует о трудностях учащихся с общим недоразвитием речи уже на этапе анализа текста сказки. Приведем такие работы, где присутствует все структурные элементы сочинения, но нет аргументированного вывода.

Пример 7. *После этого, к дому и саду пришли еще люди: садоводы, жители и т.д. Однажды летом они начали выращивать вишню, и яблоню. Появились у мам дети. Они начали подкармливать, и вот малыши начали расти. Вот и все конец.*

Пример 8. *И он никак не мог забыть этот дом, но он решил приехать в этот дом. И он один раз приехал в этот дом. И он увидел, что сад исчез. Он не мог понять куда делся сад. Он искал этот сад и никак не мог найти его. А когда он проснулся он увидел что сад на месте. Это был всеволишь сон.*

В качестве языковых средств связи учащиеся с ОНР использовали лексический повтор наречий времени (*после, однажды, снова, потом*) и глаголов; местоименные наречия (*там, тогда*); сочинительные союзы (*И он никак не мог забыть этот дом, но он решил приехать в этот дом. И он один раз приехал в этот дом.*); местоименную замену, т.е. замена существительного местоимением (*После этого, к дому и саду пришли еще люди: садоводы, жители и т.д. Однажды летом они начали выращивать вишню, и яблоню.*).

По нашему мнению, на содержательную сторону самостоятельных письменных текстов (критерии цельности и связности) отрицательно влияет уровень речевого развития учащихся, а также неполное понимание смысла прочитанного и неумение выполнять структурно-семантический анализ текста.

Анализ использования языковых средств оценивался по параметрам: лексико-морфологический состав сочинения и использованные синтаксические конструкции. В словаре учащихся 4 классов с ОНР присутствуют имена существительные; глаголы; имена прилагательные (лишь в 20% работ); личные местоимения; наречия (местоименные и времени); причастие (в 5% работ согласовано с существительным неверно). Видно, что различные лексико-

грамматические разряды представлены неравномерно; преобладают имена существительные и глаголы; имеются ошибки словоупотребления. Среди ошибок встречается смешение понятий: *подкармливать* – вместо «кормить»; нарушение лексической сочетаемости слов: *дом сеял; Были у них в семье Папа Мама Мама и хния дочка и Папа был ихним сыном*; необоснованное многословие: *Но дом и сад всё равно помнили его потому что они долго были одни что это потому что они долго не видели людей. Они там прибрались и теперь там всё хорошо что даже дом и сад забыли об путешественнике и всё встало на свои места.*

Характерным для работ учащихся 4 класса с ОНР является использование простого двусоставного предложения (подлежащее, сказуемое, дополнение) и сложносочиненных предложений. Сложноподчиненные предложения присутствовали в 30% работ. Отметим, что в сложных предложениях нормы пунктуации не соблюдены; сложноподчиненные предложения, как правило, аграмматичны [5].

Соответствие нормам грамотной письменной речи. Дисграфические ошибки в работах учащихся преобладали по количеству над орфографическими ошибками, что свидетельствует о сложности коррекции дисграфии. Наиболее часто встречались ошибки, характерные для акустической дисграфии, дисграфии, связанной с нарушением языкового анализа и синтеза и для аграмматической дисграфии [3]. Приведем примеры ошибок.

Замены букв, соответствующие заменам фонетически близких звуков: *богадый* – богатый; *хорошеч* и *хорошеч* – хорошеть и хорошеть; *людях* – людях.

Нарушение деления предложения на слова: *всеволишь* – всего лишь; *дом исад* – дом и сад; *внём* – в нём. Нарушение слогового и звукового анализа и синтеза: *здлали* – сделали; *пом* – потом; *получичилась* – получилась; *растяями* – растениями.

Аграмматизм. *Были у них в семье Папа Мама Мама и хния дочка и Папа был ихним сыном; Дом исад испугались они начали просить чтобы их не ломали и вдруг видят едят машины с чемоданами три машины забитыми вещами; яблоки стали киснят* – вместо «яблоки стали кислее».

Количество ошибок (в %) по видам дисграфии (от общего числа дисграфических ошибок) приведено в табл. 2.

Таблица 2. - Ошибки

Ошибки, относящиеся к определенному виду дисграфии	Количество (в процентах)
Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания	13,4
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	53,4
Аграмматическая дисграфия	26,6
Оптическая дисграфия	6,6

Отметим, что в работах учащихся не было самостоятельно исправленных ошибок, что говорит о низком уровне развития самоконтроля.

Проведенный анализ выполнения задания – сочинение по данному началу – показал, что большинство учащихся 4 класса с общим недоразвитием речи не осознают нужность чтения для создания собственного текста; показывают неумение работать с текстом (выполнять структурно-семантический анализ); чтение «про себя» сформировано не у

всех учащихся. Нарушение речевого развития учащихся затрудняет составление письменных текстов как на этапе планирования, так и на этапе реализации; самоконтроль при выполнении самостоятельного задания недостаточен.

Учащиеся с ОНР испытывают сложности при овладении читательской деятельностью и самостоятельной письменной речью, нуждаются в целенаправленной помощи специалистов, что определяется требованиями ФГОС НОО для детей с ТНР.

Литература:

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. - М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с.

2. Киселева Н.Ю. Письменно-речевая деятельность учащихся с общим недоразвитием речи / Н.Ю. Киселева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М.: АПГиЕН, 2015. – № 12. – С. 96-99.

3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. –

СПб.: Союз, 1998. – 224 с.

4. Олимпиада «Знаем русский язык» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/centr/konkursy/znaem-russkij-yazyk.html>

5. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1979. - 431 с.

Сведения об авторе:

Киселева Наталья Юрьевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ИСОиКР ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: neo35@bk.ru

Data about the author:

N. Kiseleva (Moscow, Russia), PhD (Pedagogy), Moscow City University, Institute for Special Education and Rehabilitation, e-mail: neo35@bk.ru



ПСИХОЛОГИЯ

УДК: 159.9.072.42

ПРОБЛЕМА ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЕЖНЫХ УЛИЧНЫХ КРИМИНАЛЬНЫХ ГРУППИРОВОК В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ПОЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Е.О. Чернова, А.Н. Грязнов¹

¹ *Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания в сфере научных исследований*

Аннотация. В статье раскрывается потенциал использования различных теорий для построения комплексной методологии исследования социально-психологических особенностей членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок. Представлен анализ теоретического поля социальной психологии применительно к изучению данного феномена. Выделены несколько «концентрических кругов», на пересечении которых может быть обозначена искомая проблематика. Установлено, что сама проблема подростково-молодежных уличных криминальных группировок нуждается в актуализации, поскольку лишь фрагментарно изучена в отечественной социальной психологии с учетом современных условий. Наиболее адекватная методология ее изучения предполагает использование системного подхода в сочетании с другими теоретическими подходами.

Ключевые слова: теоретический анализ, методология, проблемное поле, подростково-молодежные уличные криминальные группировки, социализация.

THE PROBLEM OF YOUTH CRIME STREET GANGS IN THE THEORETICAL FIELD OF SOCIAL PSYCHOLOGY

E. Chernova, A. Gryaznov

Abstract. The article reveals the potential of using different theories to build a comprehensive methodology for the study of socio-psychological characteristics of members of the youth criminal street gangs. The author conducts an analysis of the theoretical field of social psychology as applied to the study of this phenomenon. Identify several "concentric circles" at the intersection of which may be designated the required issues. Determined that the problem of youth street crime groups in need of updating and as a holistic phenomenon has not been studied in domestic social psychology taking into account modern conditions. The most adequate methodology of the study involves the use of a systematic approach in combination with other theoretical approaches.

Keywords: theoretical analysis, methodology, problem-solving, and youth street criminal groups, socialization.

В современном российском обществе социально-экономические, духовно-нравственные перемены порождают ряд проблемных социальных явлений. К одной из таких наиболее серьезных проблем относится рост подростковой преступности. Желание и стремление повысить свой статус в микросоциальной среде наряду с социальным неблагополучием способствуют вовлечению подростковой молодежи в уличные криминальные группировки. Включенность подростковой молодежи в такие неформальные образования, в свою очередь, порождает нарушение нормативного характера их социальной адаптации и способствует формированию их «криминальной карьеры». В этой связи, глубокое и всестороннее изучение социально-психологических особенностей подростковой молодежи, участвующей или вовлекаемой в функционирование уличных криминальных группировок, является важным фактором профилактики дезадаптации и развития дальнейших социальных отклонений членов

подростково-молодежных уличных криминальных группировок.

Итак, изучаемая нами проблема находится на пересечении целого ряда исследовательских «полей», в рамках которых могут быть изучены те или иные социально-психологические характеристики заявленной целевой группы. Выделяя наиболее фундаментальные из них, отметим, что исследования социально-психологических особенностей членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок находятся на стыке общей психологии, социальной психологии, социологии, педагогики, девиантологии, криминологии, культурологии и некоторых других наук и дисциплин, что свидетельствует о ярко выраженном междисциплинарном характере исследований в данной области. В результате можно обозначить несколько «концентрических кругов» разной степени обобщения, в рамках которых располагается искомая исследовательская проблема.

При изучении социально-психологических особенностей членов подростково-молодежных

уличных криминальных группировок важно придерживаться такого общеметодологического подхода в психологии как системный подход (А.Г. Асмолов, 2004; Б.Ф. Ломов, 1984; Э.Г. Юдин, 1978). Системный подход позволяет рассматривать изучаемый объект как целостное социально-психологическое образование, выделяя при этом его отдельные, взаимосвязанные между собой элементы. Такими элементами могут являться, например, социально-психологические индикаторы (маркеры), либо отдельные этапы развития психологического процесса. Системный подход позволяет учитывать динамический принцип развития личности, а именно – диалектику внешних условий и внутренних факторов.

Теоретическим направлением изучения обозначенной проблемы служат наиболее общие теории возрастного развития личности (Л.И. Божович, 1995), а также более конкретные теории психологии подросткового возраста И.С. Кона (2003), Д.И. Фельдштейна (2008).

Следующим «концентрическим кругом» при изучении предложенной проблемы выступают теории среднего уровня меньшей степени общности, к которым относятся специфические теории девиантного и делинквентного поведения (Р. Блэкборн, 2004; Г.Г. Бочкарева, 1972; Я.И. Гишинский, 1993; Э. Дюркгейм, 1912; А.Е. Личко, 1982; В.Д. Менделевич, 2001). Наиболее общими теориями среднего уровня служат социология и психология девиантного поведения (например, теория социального напряжения Р. Мертона (1996), субкультурная теория А. Коэна (1955)), а также социология и психология малых групп. В данном спектре особую роль играют концепции внутреннего и социально-личностного конфликтов как предпосылки развития девиаций подростков (П.П. Блонский, 1964; А.А. Смирнов, 1976), теории кризиса идентичности (И.О. Кон, 2004; Э. Эрикссон, 1996), теории психических состояний личности подростка как функции защитных механизмов (Р.М. Грановская, 1999; Л.Ю. Субботина, 2008; З. Фрейд, 1993).

В этот же спектр теоретических концепций можно отнести наиболее общие концепции оказания социально-психологической помощи. К примеру, таковой служит концепция В.Н. Мясищева о трансформации системы отношений личности с целью преодоления ее кризисного состояния (В.Н. Мясищев, 1998), концепции К. Левина и В.С. Мерлина о преодолении конфликта между родителями и детьми через развитие сотрудничества (К. Левин, 2000; В.С. Мерлин, 1934).

Наконец, третьим, еще более узким «концентрическим кругом» теоретического поля

изучаемой проблемы выступают частные исследования, посвященные ее отдельным аспектам и выявлению отдельных индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей личности подростков-преступников. Здесь можно отметить следующие основные направления исследований: уровня тревожности, агрессии и локуса контроля (Т.Н. Курбатова, 1995; А.А. Реан, 1994, 1996); мотивации и самосознания делинквентов (С.А. Беличева, 1993; Н.П. Крейдун, 1990); ценностно-смысловой сферы (Г.К. Валицкас, 1989; И.А. Кудрявцев, 1986; Д.А. Леонтьев, 1999; Ю.Г. Пилипейченко, 1984); социально-психологической адаптации молодежи в современных условиях (К.В. Абрамов, 2011, Л.И. Аскоченская, 2010, А.С. Буреломова, 2013, А.А. Ганеева, 2013, Е.А. Гришук, 2006, И.Н. Ефремкина, 2013, Т.Ю. Миронова, 2013, Г.В. Москаленко, 2012, Д.В. Семенова, 2001, Н.Н. Симонович, 2007); адаптации подростков группы риска (Я.С. Васильева, 2011, А.А. Доля, 2010, Е.В. Костюхина, 2008, С.И. Моисеева, 2003, О.Ф. Рогаль-Левицкая, 2014, В.П. Ульянова, 2008); агрессивного поведения членов преступных молодежных образований (И.П. Клеп, 2010, М.Л. Мельникова, 2007). В спектр данного теоретического круга можно отнести специфические концепции и методики по оказанию социально-психологической помощи несовершеннолетним правонарушителям (S.Villani, 1999; Goldstein, 1995; X. Райтингер, 1996), распространенные, преимущественно, за рубежом.

Проведенный теоретический анализ работ позволяет заключить, что в исследовательском поле фактически не представлен социально-психологический портрет личности несовершеннолетнего преступника, являющегося членом уличной криминальной группировки, а при изучении преступников подросткового возраста, как правило, не отражен групповой аспект принадлежности к подростковой преступности. По сути, первой попыткой изучения рассматриваемого феномена в отечественной науке и практике был исследовательский лейтмотив Л. Агеевой, И. Карпеца, Л. Прокументова, С.Л. Салагаева, впервые поставивших проблему подростково-молодежных уличных криминальных группировок. Так, в исследовании подростковых группировок А.Л. Салагаева (1988), проведенном в бывшем Советском Союзе, использован широкий спектр методов, начиная с анализа судебных дел из судебных архивов и кончая анкетированием подростков, интервью в следственном изоляторе в колонии для

несовершеннолетних (другое локальное исследование было осуществлено сотрудниками НИИ МВД под руководством Б.С. Овчинского и А.Б. Кашелкина в Люберцах Московской области (1991)). При этом феномен группировок был исследован в социологическом аспекте. Что касается поля социальной психологии, то выделения социальных аспектов проблемы явно не достаточно. При изучении подростково-молодежных уличных криминальных группировок необходимо выявить как социальные (социокультурные), так и социально-психологические, личностно-психологические факторы и особенности, способствующие вовлечению подростков в криминальную среду, факторы адаптации к ней, потенциал включения подростковой молодежи – членов преступных группировок в нормативную среду.

В ходе исследования проблемы, во-первых, необходимо отразить совокупность типичных характерологических черт и поведенческих установок членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок; во-вторых, преломить данную проблему сквозь призму отношения к ним со стороны общества в целом и ближайшего социального окружения. Социально-психологические особенности подростковой молодежи преломляются в стереотипах восприятия социального окружения, то есть преодоление стереотипов выступает значимым фактором, определяющим успешность или неуспешность дальнейшей социализации и социальной адаптации подростков, однажды оказавшихся в криминальной группировке. Важен анализ фактора типичности, - относящейся

как к самим членам подростково-молодежных уличных криминальных группировок, так и к окружающему их микросоциуму. Типичность восприятия, принятия и поведенческого отношения социального окружения к подросткам – членам криминальных группировок и внутри самих группировок в контексте современного общества и составляет по существу проблемное поле социальной психологии. Следовательно, исследование социально-психологических особенностей членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок обусловлено изучением той социальной и микросоциальной среды, в которой они функционируют. В этом состоит необходимость использования системного подхода при анализе проблемы.

Итак, во-первых, проблематика социально-психологических особенностей членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок нуждается в актуализации с точки зрения социальной психологии. Во-вторых, требуется использование комплексной методологии с применением, в том числе, системного подхода. В-третьих, важной задачей выступает поиск адекватных макро- и микроиндикаторов, отражающих данный комплексный характер проблемы. Собственно, построение такой оптимальной системы индикаторов является следующим шагом на пути к достижению цели исследования – построению модели превентивных факторов и мер, направленных на предотвращение вовлечения подростковой молодежи в криминальные уличные группировки.

Литература:

1. Коэн А. Отклоняющееся поведение и контроль над ним / А. Коэн // Американская социология. - М.: Прогресс, 1972. - С. 287-288.
2. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. - Л.: Медицина, 1999. - С. 87-90.
3. Мертон Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон // Социологические исследования. - 1992. - № 2. - С. 118-124.

4. Прокументов Л.М. Групповая преступность несовершеннолетних и ее предупреждение / Л.М. Прокументов. – Томск. - Изд-во ТГУ, 1993. - 144 с.
5. Салагаев А.Л. Молодежные правонарушения и делинквентные сообщества сквозь призму американских социологических теорий / А.Л. Салагаев. – Казань: Экоцентр, 1997. – 156 с.

Сведения об авторах:

Чернова Елена Олеговна (г. Казань, Россия), аспирант, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: alenka-2007@bk.ru

Грязнов Алексей Николаевич (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, профессор, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».

Data about the authors:

E. Chernova (Kazan, Russia), graduate student, FGBNU "The Institute of pedagogy, psychology and social problems», e-mail: alenka-2007@bk.ru.

A. Gryznov (Kazan, Russia), doctor of psychology, professor, FGBNU "The Institute of pedagogy, psychology and social problems».

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ГИПЕРАКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

Д.Р. Гаджибабаева

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования психических и физиологических показателей гиперактивных подростков и установлены возможные причины развития гиперактивности в подростковом возрасте. Выявлены нарушения в развитии отдельных структур и функций гиперактивных подростков. Например, характерным типом телосложения гиперактивных подростков является астеничность, непропорциональность, слабое физическое развитие. Показатели степени тревожности в экспериментальной группе превышают соответствующие показатели контрольной группы.

Ключевые слова: психофизиологические особенности, подростки, гиперактивность, тревожность, морфофизиологические показатели.

PSYCHOPHYSIOLOGICAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF THE FUNCTIONAL STATES OF HYPERACTIVE TEENAGERS

D. Gadzhibabayeva

Abstract. The article presents the results of empirical studies of mental and physiological characteristics of hyperactive teenagers and established possible causes of hyperactivity in adolescence. Disturbances in the development of specific structures and functions of hyperactive teenagers. For example, a typical body type of hyperactive teenagers is adynamic, disproportionate, poor physical development. Indicators of the degree of anxiety in the experimental group higher than the corresponding control group.

Keywords: psychophysiological features, teenagers, hyperactivity, anxiety, morphological and physiological indicators.

Изучение психического и функционального состояния гиперактивных подростков, выявление их личностных особенностей является актуальной задачей, стоящей сегодня перед педагогами и школьными психологами.

Оценка поведения как «гиперактивного» является задачей сложной, поскольку данное поведение в младенческом и раннем дошкольном возрасте часто рассматриваются, как обычная детская живость. В тоже время и родители и в дошкольных образовательных учреждениях начинают обращать внимание на неусидчивость ребенка, частую отвлекаемость. Такие дети стремятся к постоянной смене деятельности, получению все новых впечатлений. Гиперактивность, проявляющаяся в детском возрасте при отсутствии соответствующих профилактических мер может привести в будущем не только к школьной дизадаптации, но и к тяжелым формам социальной дизадаптации далеко выходящим за пределы детского и даже пубертатного возраста.

В настоящее время нет единого мнения относительно этиологии и механизмов протекания синдрома гиперактивности. Несмотря на то, что у гиперактивных детей не

выявляют выраженных структурных органических изменений ЦНС, тем не менее, большинство исследователей предполагают, что возникновению расстройств в виде двигательной расторможенности могут способствовать легкие изменения структуры мозга в связи с нарушением циркуляции, токсичностью или механическими повреждениями ЦНС в течение перинатального периода [5].

Поступая в школу, гиперактивные дети испытывают трудности в усвоении школьной программы, что может привести не только к неуспеваемости, но и к формированию отрицательного отношения ко всему учебному процессу, деформации отношений с родителями, учителями, сверстниками. Такие дети, чаще всего, входят в группу риска по развитию в дальнейшем алкоголизма, наркомании, склонны к раннему началу курения, у них чаще наблюдаются черепно-мозговые травмы [1].

Диагностировать гиперактивность у ребенка можно при наличии, по крайней мере 5 из перечисленных симптомов, если он: совершает суетливые движения руками и ногами; часто отвлекается на незначительные шумы вокруг; гиперподвижен в ситуациях,

когда гиперподвижность неприемлема; не может играть совместно с другими детьми в неподвижные игры; очень много говорит, порой и не по теме обсуждаемой; вмешивается в разговоры других и т.д.

Для постановки диагноза «гиперактивность» специалисту недостаточно однократного наблюдения за ребенком в условиях поликлиники или школы. Необходимо провести клинический осмотр совместно с педиатром и невропатологом с обязательным присутствием психолога. Чаще всего клинические проявления синдрома гиперактивности могут проявляться уже и на первом году жизни. Такие дети отличаются гипервозбудимостью, часто страдают нарушениями сна, часто начинают беспричинно плакать. Впоследствии в возрасте 4 – 6 лет у них уже отмечается гиперподвижность, становятся крайне непослушными, их поведение уже с трудом контролируется родителями. Таким детям тяжело адаптироваться в коллективе сверстников, они стремятся к лидерству, что не имеет под собой фактического подкрепления.

Психофизиологический подход к определению функционального состояния гиперактивных детей опирается на представление о существовании модулирующих систем мозга: ретикулярной формации ствола мозга, способной оказывать как возбуждающее, так и тормозное влияние на вышележащие отделы мозга и лимбической системы, ответственной за эмоциональное состояние человека. Обе модулирующие системы, будучи тесно связаны с высшими отделами коры больших полушарий, образуют особую функциональную систему, имеющую несколько уровней реагирования: физиологический, поведенческий, психологический [5].

Функциональное состояние это системный ответ организма (от организменного до личностно-психологического уровня), обеспечивающий его адекватность требованиям деятельности [4].

Целью нашего исследования являлось изучение психологических и психофизиологических особенностей гиперактивных подростков.

Выборка состояла из 20 мальчиков 13 – 14 лет. Формирование экспериментальной группы осуществлялось на основе беседы со школьным психологом и классным руководителем. Все дети характеризовались как расторможенные, систематически

неуспевающие, импульсивные, конфликтные, с дизадаптивным поведением.

Для диагностики уровня тревожности использовали методику Дж. Тейлора в модификации В.Г. Норакидзе, также определяли морфофизиологические показатели подростков. Диагностика уровня тревожности позволяет раскрыть внутреннее отношение ребенка к определенной ситуации, дает определенную информацию о характере взаимоотношений гиперактивного ребенка со сверстниками и взрослыми в семье и школе. Результаты оценки степени тревожности гиперактивных детей сравнивали с данными контрольной выборки подростков.

Морфофизиологические показатели определялись следующим образом: определяли длину тела, окружность груди, вес подростка. Также измеряли частоту сердечных сокращений и артериальное давление.

Согласно полученным данным в экспериментальной группе очень высокий уровень тревожности обнаруживают - 38% респондентов; высокий уровень тревожности - 26%; средний уровень с тенденцией к высокой тревожности - 22%; средний уровень с тенденцией к низкой тревожности - 9%; 5% детей проявили низкий уровень тревожности.

При сопоставлении полученных результатов было выявлено, что показатели степени тревожности экспериментальной группы значительно превышают соответствующие показатели контрольной группы.

Существует много причин, способствующих развитию тревожности у гиперактивных детей. Например, отрицательные социально-психологические факторы и дефекты воспитания, нарушения детско-родительских отношений (Захаров А.И., 1988); наличие у родителей невротической и личностной патологии (Гарбузов В.И., 1980) и т.д. Тот факт, что личность находится в стадии формирования, делает влияние каждого фактора возмущающего процесса, в том числе и тревоги значительно более сильным, особенно когда возможности соответствующей компенсации отсутствуют. Следствием такого влияния может являться нарушение развития отдельных структур и функций, а, в конечном счете, формирования структуры личности в целом.

Одним из важных критериев состояния здоровья школьника является его физическое развитие. Физический статус организма - это

комплекс функционально-морфологических свойств индивида. В качестве показателя физического развития мы использовали индекс Пинье, значения которого оценивали в баллах [2]. На основе показателя физического развития определяли принадлежность к одному из трех типов телосложения: астенический, нормостенический и гиперстенический. Согласно результатам характерным типом телосложения гиперактивных подростков является астеничность (75%), нормостеники встречались в 25%. Гиперстеники в исследуемой группе отсутствовали. Таким образом, упадочная астеничность, непропорциональность, слабое физическое развитие являются характерными особенностями телосложения многих гиперактивных подростков.

Конституциональные особенности гиперактивных подростков с высоким уровнем тревожности являются сигналом, указывающим на систематическое недоедание, переутомление, низкую устойчивость к стрессовым факторам, определяющим преобладание катаболических (диссимиляционных) процессов. Об этом свидетельствуют также неустойчивость показателей артериального давления САД=80 - 130 мм.рт. с., ДАД = 60 - 90 мм.рт. с.

В условиях современной школы учащиеся все чаще сталкиваются с проблемами физического и психического здоровья. Так, гиперактивность детей занимает особое место,

прежде всего, в связи с вызываемой ею школьной дизадаптацией – учебной несостоятельностью и поведенческими расстройствами.

Для достижения максимального результата при коррекции гиперактивного поведения необходима совместная работа педагогов, психологов и родителей ребенка. В учебном процессе педагогам следует избегать утомления при выполнении заданий, так как при этом может усиливаться гиперактивность, влияющая впоследствии на моторику [3]. Ребенку рекомендуется щадящий режим обучения с минимальным количеством детей в классе не более 12 человек, продолжительность занятий не должна превышать 30 мин.

Школьному психологу необходимо проводить соответствующую психотерапевтическую работу с родителями гиперактивного ребёнка, для проявления ими большего понимания и терпения в своих воспитательных мероприятиях. Родителям следует установить определенные правила, касающиеся режима дня: приема пищи, выполнения домашних заданий, прогулок, просмотра телепередач и т.д. Предоставлять ребенку возможность расходовать избыточную энергию в физических упражнениях, длительных прогулках, беге. Необходимо хвалить и награждать за хорошее поведение гиперактивного ребенка, поддерживать во всем, в чем он силен, особенно в спорте и внешкольных занятиях.

Литература:

1. Астапов В.М. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / В.М. Астапов и др. // Психологический журнал. - 2013. - Т. 28. - № 6. - С. 91.
2. Горст Н.А. Физиологические основы индивидуально – психологических различий / Н.А. Горст. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2002. – 112 с.
3. Заводенко Н.Н. Лечение гиперактивности с дефицитом внимания у детей: оценка

эффективности различных методов фармакотерапии / Н.Н. Заводенко и др. // Московский медицинский журнал. - 1998. - С. 19-23.

4. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2005. – 412 с. – илл.

5. Николаева Е.И. Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии: учебник / Е.И. Николаева. - М.: ПЕР СЭ, 2008. – 624 с.

Сведения об авторе:

Гаджибабаева Джавганат Раждиновна (г. Великий Новгород, Россия), кандидат психологических наук, e-mail: gdr_05@mail.ru

Data about the author:

D. Gadzhibabayeva (Great Novgorod, Russia), PhD in Psychology, e-mail: gdr_05@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КО ВРЕМЕНИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Е.Н. Кутеева

Аннотация. Изучаются особенности эмоционального отношения ко времени подростков 13 - 14 и 15 - 17 лет, а также его взаимосвязи с насыщенностью отношений. Показано, что в группах подростков 13 - 14 и 15 - 17 лет преобладает позитивное отношение ко времени: подростки открыты времени, стремятся взаимодействовать с ним. Интерес к прошлому, настоящему и будущему значимо выше в группе старших подростков.

Ключевые слова: эмоциональное отношение ко времени, подростковый возраст, категория времени.

EMOTIONAL ATTITUDE TO TIME IN ADOLESCENCE

E. Kuteeva

Abstract. This article presents the results of a comparative analysis of the emotional relationship to time in groups of adolescents 13 - 14 and 15 - 17 years. In groups of adolescents 13 - 14 years old and 15 - 17 prevails a positive attitude at the time, teens are open time, tend to interact with it. Interest in relation to the past, present and future is significantly higher in the group of older teens.

Keywords: emotional relation to time, adolescence.

Категория времени является важной для исследования механизмов и условий всей системы жизнедеятельности и развития личности (Левин, 2000; Толстых, 2010; Стрелков, 2010). То, что называется личностью, человеком или индивидом воспринимается и познается только на фоне последовательных моментов времени и изменений, которые составляют биографию личности. Поэтому ответ на вопрос «что такое человек?» связан с вопросом «что такое время?» (Харвей М., 1974).

Понятие «отношение ко времени» включает комплекс переживаний и представлений личности о времени: его осознание, оценку, эмоциональное отношение. Ф. Зимбардо, изучавший отношение ко времени, рассматривал его как единство эмоциональной, когнитивной и социальной составляющих. Он выделил несколько временных ориентаций, отражающих характер отношения к временным периодам и общую направленность поведения человека [6]. В отечественной психологии проблема времени была рассмотрена в трудах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской и др.

В основе нашего исследования лежит концепция Б.Г. Ананьева, согласно которой время – координата жизненного пути. Отношение ко времени - фактор и продукт индивидуального развития. Мы также основываемся на том, что формирование и развитие подростков происходит во

взаимодействии с другими людьми (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.И. Лисина). Эмоциональное отношение ко времени формируется в результате взаимодействия подростков с окружающими людьми, в первую очередь их значимым окружением.

Подростковый возраст – период активного освоения времени. Развитие временных представлений в этом возрасте связано с умственным развитием и изменением жизненной перспективы. Восприятие времени ограничено непосредственным прошлым и настоящим [4 и др.]. Для подростков важным является общение и межличностные отношения, в процессе которых формируется личность, система их отношений.

Средний подростковый возраст – важный этап становления системы временных связей. Время переживается как нечто живое, конкретное, связанное со значимыми событиями и мотивами [1;4;5;7]. Подростки активно адаптируются ко времени, выстраивают временную перспективу [4]. В этом возрасте они учатся учитывать свое время, что способствует осознанию подростками границ личного времени и времени жизни в целом.

Старший подростковый возраст – период профессионального и жизненного самоопределения. Поэтому фактор времени: умение планировать, строить и видеть перспективу будущего, распределение, организация времени имеют в этом возрасте большое значение. Наиболее значимым

темпоральным периодом становится будущее [4;5]. Построение временной перспективы и возникновение жизненного плана обеспечивают в этом возрасте возникновение более высокого типа саморегуляции поведения, организации внутреннего мира [1;4].

В отношении ко времени можно выделить две составляющие: модальность и ценностное отношение ко времени, определяющие обращение человека со временем в процессе жизни. Проблема ценностного отношения подростков ко времени изучена хорошо. Но проблема эмоционального отношения подростков ко времени остается не достаточно раскрытой. Также малоизучена связь эмоционального отношения ко времени с социальной сферой подростков.

Цель исследования – изучение эмоционального отношения ко времени у подростков 13 - 14 и 15 - 17 лет и насыщенности отношений. Мы предположили, что между насыщенностью межличностных отношений и эмоциональным отношением ко времени в подростковом возрасте существует взаимосвязь. Для реализации цели и проверки гипотезы мы использовали методику «Изучение привлекательности времени» М.Р. Гинзбург, в адаптации Манукян В.Р. [3]. В методике М.Р. Гинзбурга выделено несколько модальностей отношения ко времени: страх (чувство отчаяния, безнадежность, страх); тревожность (тревога, беспокойство, напряжение); индифферентное отношение

(безразличие, равнодушие, вялость); интерес (интерес, любопытство, увлеченность); уверенность (спокойствие, удовлетворение, удовольствие); оптимизм (надежда, радость, восторг). Методика Логиновой Н.А. «Круг общения» [2], дает представление о насыщенности, количестве контактов респондентов. Общение и отношение являются рядоположенными явлениями (Мясицев, 1995 и др.).

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS 17.0. Были вычислены средние статистики, проведен сравнительный и корреляционный анализ.

В исследовании приняли участие 336 подростков в возрасте 13 - 17 лет. Возрастная группа 13 - 14 лет: 170 человек; возрастная группа 15 - 17 лет: 166 человек.

Отношение к темпоральным периодам в группах подростков можно охарактеризовать следующим образом, см. табл.1. По отношению к прошлому, настоящему и будущему в группе подростков 13 - 14 лет преобладает позитивное отношение (оптимизм и уверенность).

В группе 15 - 17 летних подростков по отношению к прошлому преобладает уверенность, оптимизм. Менее всего выражен страх. По отношению к настоящему и будущему - уверенность, интерес, оптимизм. Вышесказанное свидетельствует о преобладании положительного отношения ко времени в старшем подростковом возрасте.

Таблица 1. – Отношение к прошлому, настоящему и будущему в группах подростков 13 – 14 и 15 – 17 лет

	Прошлое		Настоящее		Будущее	
	13 - 14, М	15 - 17, М	13 - 14, М	15 - 17, М	13 - 14, М	15 - 17, М
Страх	4,8	4,9	5,2	5,7	5,2	5,3
Тревога	4,5	5,1*	4,9	4,7	5,1	6,5**
Индифферентность	4,9	5,3	5,6	5,6	5,5	6,01
Интерес	4,3	5,5*	5,3	5,9*	6,5	7,05*
Уверенность	6,9	6,9	6,7	7,1	6,5	6,2
Оптимизм	7,2	6,8	6,8	7,3	6,04	6,9

Прим.: ** $p \leq 0,001$, * $p \leq 0,01$

Сравнительный анализ отношения ко времени, см. табл. 1 показывает, что по отношению к прошлому обнаружены достоверные различия по параметру «интерес» и «тревога» ($p \leq 0,01$): показатели выше в группе старших подростков. По отношению к настоящему показатели интереса также выше в группе старших подростков. По отношению к будущему в группе старших подростков показатели тревоги и интереса выше, чем в группе средних подростков. Увеличение

интереса к прошлому, настоящему и будущему в старшем подростковом возрасте связано с активным освоением времени, построением временной перспективы. Подростки формируют свои жизненные приоритеты, пытаются найти свое место в мире, что увеличивает интерес к временным периодам. Увеличение тревоги по отношению к будущему в старшей возрастной группе вызвано предстоящими событиями: окончанием школы, поступлением в другие

учебные учреждения, неопределенностью будущего.

В нашем исследовании установлено, что насыщенность отношений в группе подростков 13 - 14 лет составляет $M=7,2$ и $M=7,8$ соответственно. В старшем подростковом возрасте она уменьшается, что обусловлено неопределенностью будущего и связано с окончанием обучения в школе. Подростки поддерживают отношения с членами семьи, друзьями, приятелями, значимыми взрослыми.

С помощью корреляционного анализа была

выявлена взаимосвязь насыщенности отношений с характеристиками позитивного отношения ко времени. В группе средних подростков насыщенность взаимосвязана с уверенностью в настоящем и интересом к нему ($p \leq 0,05$). Подростки активно взаимодействуют с членами семьи, друзьями, приятелями, что обеспечивает им уверенность в настоящем.

Таким образом, у подростков обеих групп преобладает позитивное отношение ко времени, на которое влияет насыщенность их отношений.

Литература:

1. Кон И.С. Подросток и сверстники / И.С. Кон // Психология подростка. Полное руководство; под. ред. А. Реана. - СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-пресс, 2003.

2. Логинова Н.А. Психобиографический метод исследований и коррекции личности / Н.А. Логинова. - Алматы, 2001. – 171 с.

3. Манукян В.Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Манукян Виктория Робертовна. - СПб., 2003. – 216 с.

4. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и

онтогенез: Монография / Н.Н. Толстых. - Смоленск-Москва, 2010. – 312 с.

5. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. - М., 1997. – 378 с.

6. Boyd J.N. Time perspective, health and risk taking / J.N. Boyd, P.G. Zimbardo // understanding Behavior in the Context of Time / F. Strathman, J. Joireman (eds.) – Mahwah, 2005. – P. 85-108.

7. Wittmann M., Lehnhoff S. Age effects in perception on time // Psychological reports, 2005, Vol.97, p.921-935.

Сведения об авторе:

Кутеева Елена Николаевна (г. Пенза, Россия), педагог-психолог, практический психолог, лицей для одаренных детей, e-mail: elenae806@gmail.ru

Data about the author:

E. Kuteeva (Penza, Russia), educational psychologist, practicing psychologist, e-mail: elenae806@gmail.ru



СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

О.В. Смоловик, Н.В. Шутова

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования мотивов изучения иностранного языка у студентов на разных этапах обучения в ВУЗе. Анализ экспериментальных материалов позволил выявить ведущие (внутренние и внешние) мотивы изучения иностранного языка у студентов. Полученные экспериментальные данные дают возможность эффективно организовывать образовательную среду, в которой с опорой на ведущие мотивы изучения иностранного языка каждый студент мог бы реализовать свои возможности и потребности при его изучении.

Ключевые слова: иностранный язык, мотивация, учебная деятельность, внутренние мотивы, внешние мотивы, студенты.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MOTIVES OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS

O. Smolovik, N. Shutova

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the motives of learning a foreign language by students at different stages of studying in the University. Analysis of experimental results allowed us to identify the leading (internal and external) motives of learning a foreign language. The experimental data make it possible to organize educational environment effectively, where every student could realize his potential and needs.

Keywords: foreign language, motivation, training activities, internal motivation, external motivation, students.

Владение иностранным языком в наш век информации, коммуникации и высоких технологий стало одним из самых значимых составляющих современного, успешного человека, который хочет быть востребованным специалистом и достичь желаемых высот в карьере. Именно поэтому развитие позитивной мотивации в процессе изучения иностранных языков является одной из актуальных проблем современного образования. Данная проблема особа значима в период обучения в ВУЗе, когда у студентов активно развиваются профессиональные компетенции. Проблемы развития мотивации к изучению иностранного языка рассматривается в работах М.В. Архиповой, О.А. Даниловой, Р.А. Дукина, Д.В. Коновой, С.В. Мишина, Н.В. Шутовой и др.

Развитие у студентов внутренней мотивации изучения иностранного языка наиболее значимо в образовательной практике, поскольку именно от нее в достаточной степени зависит образовательный результат и формирование будущих специалистов, ориентированных на постоянный процесс познания и саморазвития [2].

Цель настоящего исследования – экспериментально изучить особенности развития мотивов изучения иностранного языка студентами в традиционных условиях организации вузовского обучения, проследить

при этом характер возрастной динамики их развития и изменений, происходящих в период от начала к концу вузовского обучения.

Испытуемыми являлись 158 студентов первого, второго и выпускного курсов бакалавриата факультета гуманитарных наук Нижегородского Государственного Педагогического Университета им. К. Минина. Возраст студентов от 17 – 18 лет до 21 года. Все испытуемые были разделены на 3 экспериментальные группы: 1 курс – 60 человек; 2 курс – 50 человек, 5 курс – 48 человек. Студентам предлагалось написать диагностическое эссе на тему: «С какой целью я изучаю иностранный язык». Ответы студентов с помощью контент-анализа были распределены на 8 ведущих мотивов изучения иностранного языка. К внутренним мы отнесли такие мотивы как: 1) «нравится изучать иностранный язык»; 2) «стать востребованным специалистом на рынке труда»; 3) «общее развитие, самосовершенствование»; 4) «для работы с ИКТ, просмотра фильмов и чтения книг в оригинале». К внешним были отнесены следующие мотивы: 5) «путешествия за границу»; 6) «расширение круга общения среди граждан других государств»; 7) «уехать жить за рубеж»; и 8) «вынужденная обязанность».

Результаты исследования выявили, что среди внутренних мотивов изучения иностранного языка почти четверть первокурсников (24,4%) в качестве ведущего выбрали мотив «для общего развития, самосовершенствования», что указывает на их стремление с помощью иностранного языка приобрести новые знания в период обучения в ВУЗе. Для 12,2% первокурсников наиболее значимый мотив – «стать востребованным специалистом на рынке труда», эти студенты стремятся к изучению иностранного языка с целью построения успешной карьеры в будущем. Небольшой процент испытуемых (10,4%) выбрали в качестве основного мотива изучения иностранного языка «работу с ИКТ, чтение книг и просмотр фильмов в оригинале». Мотив «нравится изучать иностранных язык», в качестве наиболее значимого встречается лишь у 5,2%. Это, безусловно, один из ведущих мотивов, который должен присутствовать на протяжении всего периода обучения иностранному языку. Среди лидирующих внешних мотивов изучения иностранного языка 22,6% первокурсников выбрали мотив «расширить круг общения с представителями других стран». Мотив «путешествий за границу» выбрали 16,5% испытуемых. Для них иностранный язык важен, чтобы «чувствовать себя комфортно в любом уголке мира». Для 5,2% первокурсников изучение иностранного языка – это «вынужденная обязанность». Мотив «уехать жить за рубеж» является ведущим в изучении иностранного языка для 3,5% испытуемых. «Изучаю английский язык, чтобы улететь из страны и жить за границей» – отмечают они. Как можно видеть, для 52,2% первокурсников доминирующими мотивами изучения иностранного языка являются внутренние мотивы, 47,8% первокурсников выбирают внешние мотивы.

Иные результаты мотивов изучения иностранного языка были обнаружены у студентов 2 курса. В данной экспериментальной группе внутренний мотив изучения иностранного языка «с целью общего развития, самосовершенствования» выбрали 16,6% второкурсников (против 24,4% первокурсников). Мотив «стать востребованным специалистом на рынке труда» выбрали 16% испытуемых, студенты отмечают, что устроиться на работу в солидную фирму невозможно без владения иностранным языком. Ко 2 курсу возросло число студентов (12% против 10,4% на первом курсе), выбравших мотив «работы с ИКТ,

просмотр фильмов и чтение книг в оригинале». Следует отметить, что ко 2 курсу почти вдвое увеличилось число студентов, для которых изучение иностранного языка – «вынужденная обязанность» (10% студентов второго курса против 5,2% первокурсников). Мотивы «нравится изучение иностранного языка» выбрали 4% студентов второго курса. Данный процент снизился по сравнению с 1 курсом (4% против 5,2%). Среди внешних мотивов у студентов второго курса лидирующее место занимает мотив «расширение круга общения среди представителей иностранных государств», его выбрали 26,7% испытуемых. Такой результат на наш взгляд обусловлен тем, что сегодня в Мининском университете обучается большое количество иностранных студентов. Значительно меньше студентов 2 курса выбрали в качестве ведущего мотива изучения иностранного языка «путешествия за границу» (10,7% против 16,5% на первом курсе); студенты стали четко осознавать, что необходимы значительные средства для осуществления поездок за рубеж. Мотив «уехать жить за границу» выбрали лишь 4% испытуемых. Как можно видеть, у студентов второго курса доминирует внешняя мотивация изучения иностранного языка, 51,4% испытуемых выбрали в качестве ведущих именно внешние мотивы. Возможно, данная ситуация обусловлена сложностями в освоении иностранного языка, так как на последующем этапе обучения материал, подлежащий усвоению, становится все труднее. Среди студентов выпускного курса картина распределения мотивов выглядит следующим образом: ведущим мотивом изучения иностранного языка для 30% испытуемых является мотив «становления высококвалифицированного специалиста». Мотив «с целью общего развития, самосовершенствования» выбрали 25% выпускников. Среди студентов 10% испытуемых указали в своих работах мотив «для использования ИКТ, чтения книг в оригинале и просмотра фильмов на языке носителей». Интересный факт, что студенты разделились поровну при выборе мотивов таких как «нравится изучение иностранного языка» и «вынужден учить язык» по 2,5% на каждый мотив. Мотив «расширения круга общения» наиболее значим для 17,5% выпускников. «Путешествие за границу» как наиболее значимый мотив изучения иностранного языка выделили 12,5% испытуемых. Важно отметить, что мотив

«уехать жить за границу» среди студентов выпускного курса выбран не был. Это дает нам основания полагать, что выпускники педагогического ВУЗа видят свою будущую профессиональную деятельность и жизнь в родной стране. В данной группе испытуемых четко выражена внутренняя мотивация изучения иностранного языка. Так как более половины выпускников (67,5%) выбрали в качестве ведущих внутренние мотивы. Этот показатель демонстрирует положительную тенденцию среди выпускников к развитию более осознанного подхода к процессу обучения в ВУЗе и становлению будущих специалистов.

Рассмотрев данную проблему и экспериментально изучив ведущие мотивы изучения иностранного языка у студентов 1, 2 и выпускного курсов, можно сделать вывод, что изменение мотивации имеет следующую тенденцию: на первом курсе выражена

внутренняя мотивация, что обусловлено воодушевлением первокурсников тем фактом, что они поступили в университет. Ко второму курсу данный уровень снижается в силу объективных обстоятельств, таких как – сложность предмета, необходимостью постоянно заниматься специализированными предметами. Но к выпускному курсу наблюдается неуклонный рост повышения внутренней мотивации, так как карьерные перспективы и мысли о будущей трудовой деятельности занимают одно из ведущих мест в жизни выпускника, что неминуемо ведет к увеличению внутренней мотивации к изучению иностранного языка. Исследование мотивационных факторов изучения иностранного языка имеет большое значение для создания развивающей образовательной среды, в которой каждый студент мог бы реализовать свои возможности и потребности в изучении иностранного языка.

Литература:

1. Архипова М.В., Шутова Н.В. Психологические возможности использования музыкального искусства в процессе изучения иностранного языка школьниками / М.В. Архипова, Н.В. Шутова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. - № 1. - С. 68-71.

2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – Москва. - 1976. - 159 с.

3. Елфимова Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ / Н.В. Елфимова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 162–168.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва. – 1986. - С. 130–134.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва. – 1989. - С. 111–112.

Сведения об авторах:

Смоловик Ольга Васильевна (г. Нижний Новгород, Россия), аспирант кафедры классической и практической психологии, преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, e-mail: olga.nnspu24@gmail.com

Шутова Наталья Вадимовна (г. Нижний Новгород, Россия), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры классической и практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Data about the authors:

O. Smolovik (Nizhny Novgorod, Russia), postgraduate student of Department of Classical and Practical Psychology of Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin, e-mail: olga.nnspu24@gmail.com

N. Shutova (Nizhny Novgorod, Russia), Ph.D. in Psychology, Professor, Professor of Department of Classical and Practical Psychology of Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin.

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Н. Котина

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, нацеленного на выявление социально-психологических механизмов функционирования самоотношения детей младшего подросткового возраста как важнейшего фактора социального развития в условиях совместно-распределенной учебной деятельности. Выявлено, что на содержание и структуру самоотношения младшего подростка оказывают влияние опыт построения социальных отношений в учебной группе; смена ролей субъекта обучения; педагогическая оценка и оценки сверстников; учебная рефлексия и успешность решения учебной задачи.

Ключевые слова: социальное развитие, самоотношение, младший подростковый возраст, совместно-распределенная учебная деятельность.

SOCIAL DEVELOPMENT OF THE YOUNGER TEENAGER IN ITS JOINT DISTRIBUTED LEARNING ACTIVITIES

N. Kotina

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying socio-psychological mechanisms of functioning of self-relation of children in their early teenage years as the most important factor of social development in the conditions of joint-distributed learning activity. Revealed that the content and structure of self-relation of younger adolescents is influenced by the experience of building social relations in the study group, changing roles of subject learning, teacher evaluation and evaluation of peers, academic reflection and the success of a task.

Keywords: social development, self-relation, the junior adolescence, jointly-distributed learning activities.

Подростковый возраст – значимый период в жизни человека. Это время повышенной ранимости ребенка, эмоциональной впечатлительности, становления его подлинной индивидуальности: формирования ценностей, социальных ориентаций, установки форм поведения, черт характера, способов эмоционального реагирования. [1;5]. Особого внимания заслуживает младший подростковый возраст. Г.А. Цукерман [8] называет этот возраст «ничья земля» - дети уже не относятся к младшему школьному возрасту, но еще не являются подростками. Учебная деятельность, хотя и перестает быть для них ведущей, но составляет значительную часть жизни и успешность в ней все еще важна для формирующегося самоотношения, самооценки.

Основной социальной средой ребенка остается образовательная организация, но происходит трансформация его отношений с учителями и сверстниками, что связано с изменениями в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций личности подростка, стремящегося занять достойное место в группе сверстников, быть взрослым с присущими этому состоянию правами на определенное поведение и собственную точку зрения.

К основным задачам социального развития подростка можно отнести: формирование идентичности, целостности «Я», развитие коммуникативной компетентности, социального интеллекта, способности к самореализации и социальной адаптации и в результате к формированию целостной концепции жизни [1;4].

Мы исследуем проблему формирования самоотношения как основного регулятора поведения и деятельности в процессе социального развития, оказывающего непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и саморазвития именно в младшем подростковом возрасте. В качестве технологии нами выбрана совместно-распределенная учебная деятельность, реализация которой обеспечивает ситуацию выбора личностью собственной позиции в различных ситуациях; обращение к личностным смыслам подростков в процессе деятельности; предоставление возможности обучающимся проживания разнообразных ролей для овладения нормами общения со сверстниками и взрослыми; накопление опыта осознанного выбора и освоение различных видов рефлексии. За этим стоит умение видеть позицию другого, оценивать её, соглашаться или оспаривать, а

главное - иметь собственную точку зрения, отличать её от другой, уметь отстаивать [4].

Цель исследования - выявить социально-психологические механизмы изменения самооотношения обучающихся младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности.

Выборку составили подростки 12 - 13 лет (контрольная группа – 75 испытуемых, экспериментальная группа – 76 испытуемых), обучающиеся 6 классов школ № 2117 и 2120 г. Москвы. Исследование проводилось в 2014 - 2015 гг.

Методы исследования. Для изучения уровня притязаний и особенностей представлений детей о «Я – реальный и «Я – идеальный мы воспользовались методикой «Личностный дифференциал», структуру самооотношения изучали с помощью опросника самооотношения В.В. Столина. статус подростка в учебной группе и групповые социометрические индексы анализировали с помощью социометрии М.Битяновой, а с методикой «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой исследовали рефлексивность испытуемых.

В процессе освоения предметных областей было сформировано особое образовательное пространство, для которого характерно: отсутствие традиционно регламентированных статусно-ролевых предписаний субъектам обучения, обеспечение совместного обсуждения учебных задач и высказываний различных позиций и точек зрения [6;7]. В работе с экспериментальной группой педагоги опирались на ряд принципов: в общении с подростками признавать права каждого на собственное мнение, безоценочно воспринимать личностные особенности подростков, сопереживать их успехам и неудачам, признавать и подчеркивать уникальность каждого, обеспечить индивидуальный вклад каждого обучающегося в результат решения общей учебной задачи, проводить совместный с педагогом-психологом систематический анализ проведенных мероприятий. Из трудностей, возникших в процессе работы, следует выделить неумение подростков слушать собеседника, поддерживать разговор, выражать свои чувства, реагировать на критику, преобладание эгоистических тенденций, неприятие позиций и требований взрослых, порой неадекватные претензии на статус и роли в различных группах. Педагогам, в свою очередь, необходимо было преодолеть сложившиеся в результате многолетнего опыта

преподавания субъект-объектные отношения с обучающимися, учитывать их индивидуальные особенности с точки зрения уникальности внутреннего мира, а не помехи в процессе преподавания предмета; анализировать собственные «болевы точки» в процессе реализации совместно-распределенной учебной деятельности; видеть перспективы каждого ребенка сквозь призму их достижений, а не только требований программы.

В процессе решения учебных задач обучающимся предлагались позиции педагогов, критиков, аналитиков, агитаторов, помощников, которые помогали неуверенным в себе детям попробовать себя в роли лидера, ответственного за свою команду; активистам – использовать внутреннюю саморегуляцию и, в качестве помощника, исполнять указания ведущего группы; а, главное, участники группы осознали, что вклад каждого из них, независимо от того, лидерская роль у них или нет, важен для достижения общего результата, что обеспечило повышение уровня самоуважения, аутосимпатии ($p = 0,014$ и $0,032$ в экспериментальной группе, в контрольной группе изменения не выявлены). Следует отметить, что среднее значение показателя самоинтереса по итогам повторной диагностики составило 65,6, и это самое высокое значение из всех компонентов самооотношения. Процесс освоения социальных ролей способствовал увеличению степени дифференциации «Я-образа» подростков. То, насколько человек может представить себя на месте другого, дает информацию одновременно и о его состоянии, и о самом себе, что способствует социальной регуляции межличностных отношений, успешности в общении при достижении общих целей [2]. Также были получены изменения групповых индексов сплоченности (0,07-0,11; 0,06-0,125; 0,05-0,09 в трех классах экспериментальной группы до и после эксперимента соответственно). Следует также отметить снижение группового индекса конфликтности в экспериментальных классах (0,57; 0,73; 0,8); подростки ориентированы на формирование микрогрупп для решения общих задач, даже если эмоциональное отношение к партнеру не отражает дружеского отношения. Отмечено уменьшение количества отверженных членов группы.

В процессе экспериментальной работы с детьми использовалась более дифференцированная и опирающаяся на субъективные возможности ребенка оценка

педагога. В процессе оценивания использовались экспертные и дорожные карты, листы наблюдений, анкеты. Важной являлась оценка как доказательство, убеждающее обучающегося в том, что он способен развиваться. Задача педагога – ввести личность в режим развития, пробудить в ученике потребность саморазвития, самосовершенствования, помочь приблизиться к «Я желаемому», удовлетворить его уровень притязаний на признание, уважение. В таком случае ученики не избегают учебного процесса, более высоко оценивают себя в деятельности, стремятся к новым достижениям, более сложным задачам. По итогам диагностики развития волевых сторон (фактор силы в методике «Личностный дифференциал») 75% (57) испытуемых склонны рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, уверены в себе. Коэффициент корреляции между «Я сейчас» и «Я идеальный» снизился с 0,65 до 0,47, актуализировав механизм развития самооотношения – гармонизацию отношений между «Я реальным» и «Я идеальным». Подростки стали меньше стремиться к крайней степени проявления своих качеств в образе желаемого Я, понимая свои индивидуальные особенности и формируя отношение к себе в ситуации внутренней свободы и стремления к саморазвитию.

Ранее мы обозначали, что младший подростковый период характеризуется еще только зарождающейся личностной рефлексией, которая позволяет человеку находить социально и личностно значимые способы реализации себя в общении, деятельности. Поэтому особое внимание мы уделили развитию учебной рефлексии, в ходе которой обеспечивались предпосылки функционирования рефлексии личностной. Подростки стали оценивать себя с точки зрения собственных достижений, учебной успешности, точек роста. На уроках использовались приемы самоконтроля, самоанализа, взаимо- и группового контроля. Хотя, следует признать, что и детям, и педагогам реализовать это было непросто. Возможности подростка отрефлексировать происходящее с «Я» (о чем я думал? что почувствовал? Что во мне изменилось? Чем я помог команде?) еще серьезно ограничены. Тем не менее, среднее значение количества высказываний по методике «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой увеличился с 6,3 до 15,3, в ответах появились личностно-идентификационные характеристики

(догадливая, неразговорчивый на уроках, саморазвивающийся, хорошая рукодельница).

Итак, решающим фактором развития ребенка является социальная ситуация, в которой ядерным структурным элементом является общение в единстве всех аспектов (интерактивном, перцептивном и коммуникативном). Общение, рассматриваемое как деятельность, имеет своеобразный продукт – отражение качеств не только партнера, но и формирование образа «Я», эмоционально-ценностного отношения к себе.

По результатам факторного анализа содержательного наполнения самооотношения подростков экспериментальной группы мы можем констатировать, что структура самооотношения после эксперимента основана на самоуважении, самопонимании, что обеспечивает внутреннюю устойчивость личности, уверенность в себе, а выявляемые в ходе рефлексии проблемные моменты станут для ребенка стимулом к саморазвитию и самоизменению. В структуре самооотношения экспериментальной группы в конце года отсутствует самообвинение; это поможет подростку быть более стойким в своем самооотношении и, в случае неуспеха, не заниматься самобичеванием, вынесением самоприговоров. При этом мнение окружающих не является основополагающим и устанавливающим самооотношение, а служит определенным основанием для самооценивания, приобретения знаний о себе и наполнения самооотношения эмоционально-ценностным содержанием [3].

У испытуемых контрольной группы все еще слабая дифференциация компонентов самооотношения. Наиболее значимыми факторами являются разномодальные по своему содержанию интегральное самооотношение и самоинтерес. С помощью критерия Вилкоксона были выделены значимые различия в следующих параметрах самооотношения: интегральное самооотношение (0,00013), самоуважение (0,014), аутосимпатия (0,032), ожидаемое отношение от других (0,0014), самоуверенность (0,0084), отношение других как отбор информации о себе (0,00009), самопринятие (0,027).

В контрольной группе достоверные различия определены лишь по показателям: интегральное самооотношение (0,004) и отношение других (0,0004). Явно прослеживается тенденция влияния общения как ведущего вида деятельности на самооотношение личности ребенка.

Таблица 1. – Факторный анализ структуры самооотношения экспериментальной группы (2014)

Общий объем объясненной вариации	Фактор	Переменные
73,3%	Отношение других	Ожидаемое отношение от других (0,884)
		Отношение других как отбор информации о себе (0,842)
		Самоинтерес как установка на действие (0,747)
		Интегральное самооотношение (0,705)
13,6%	Аутосимпатия/ Самообвинение	Аутосимпатия (0,937)
		Самообвинение (-0,706)
13,0%	Самопонимание	Самопонимание (0,760)
		Самоуважение (0,665)
9,2%	Самопоследовательность	Самопоследовательность (0,931)

Таблица 2. – Факторный анализ структуры самооотношения экспериментальной группы (2015)

Общий объем объясненной вариации	Фактор	Переменные
36%	Самоуважение	Самоуважение (0,872)
		Самоуверенность (0,782)
		Самопонимание (0,612)
13,6%	Аутосимпатия	Аутосимпатия (0,898)
11,8%	Самоинтерес	Самоинтерес (0,747)
		Самоинтерес как установка на действие (0,627)
9,6%	Отношение от других	Отношение от других (0,867)
		Отношение от других как отбор информации о себе (0,855)

Таблица 3. – Факторный анализ структуры самооотношения контрольной группы (2014)

Общий объем объясненной вариации	Фактор	Переменные
17,86%	Интегральное самооотношение	Самоуважение (0,745)
		Интегральное самооотношение (0,790)
16,97%	Аутосимпатия\ самообвинение	Аутосимпатия (0,579)
		Самообвинение (-0,527)
16,03%	Самопонимание	Самопонимание (0,613)
14,44%	Отношение других	Отношение других (0,547)
		Отношение других как отбор информации о себе (0,542)

Таблица 4. – Факторный анализ структуры самооотношения контрольной группы (2015)

Общий объем объясненной вариации	Фактор	Переменные
23,38%	Интегральное самооотношение	Интегральное самооотношение (0,843)
		Самоинтерес (0,728)
18,756%	Аутосимпатия/ самообвинение	Аутосимпатия (0,670)
		Самообвинение (-0,713)
13,096%	Отраженное самооотношение	Самоуважение (0,542)
		Отношение от других (0,528)
		Самопоследовательность (0,619)
10,74%	Самопонимание	Самопонимание (0,685)

И все же, несмотря на то, что учебная деятельность отходит на второй план в сфере интересов подростка, нам удалось, используя заложенные в совместно-распределенной учебной деятельности личностный подход, постановку подростка в положение субъекта обучения с возможностью приобрести опыт освоения различных социальных ролей, стимулирование рефлексивной деятельности инициировать движение детей к самопониманию и установлению позитивного отношения к себе на основе самоуважения и

принятия ценности и уникальности своей личности.

Таким образом, понимание самоотношения как активности субъекта в адрес своего «Я», в котором происходит осознание личностью ее собственных качеств, черт ценностей и выработка того или иного отношения к себе дает основания для социального развития младших подростков, стремящихся открыто воспринимать новый жизненный опыт, чувствуя уверенность в своих силах.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 2000. – 380 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1996. - 356 с.
3. Кольшко А.М. Психология самоотношения / А.М. Кольшко. - Гродно: ГрГУ, 2004. - 102 с.
4. Кондратьев Ю.М. Типологические особенности психосоциального развития подростков / Ю.М. Кондратьев // Вопросы психологии. - 1997. - № 3. – С. 69-78.
5. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. - М., 1994.
6. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
7. Селевко Г.К. Технологии развивающего обучения / Г.К. Селевко. - Москва: НИИ школьных технологий, 2005. – 185 с.
8. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «Ничья земля в возрастной психологии» / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. - 1998. - № 3. - С. 17-31.

Сведения об авторе:

Котина Наталья Николаевна (г. Ярославль, Россия), аспирант кафедры консультационной психологии ФБГОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», e-mail: knata83@mail.ru

Data about the author:

N. Kotina (Yaroslavl, Russia), postgraduate, Department of counseling psychology P.G. Demidov Yaroslavl State University (YSU), e-mail: knata83@mail.ru



ВОСПРИЯТИЕ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ ШКОЛЬНИКАМИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Е.Л. Аршинская

Аннотация. В статье представлены результаты исследования восприятия учебной нагрузки учащимися 6 - 9 классов общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением отдельных предметов. Проведенное исследование явилось основой для разработки психопрофилактической программы, направленной на предупреждение учебных перегрузок посредством поэтапного и планомерного формирования компетентности обучающихся, по организации, реализации и развитию навыков интеллектуального труда с учетом возрастных особенностей школьников и актуализации собственных ресурсов, что в целом приводит к снижению показателей учебной перегрузки.

Ключевые слова: учебные нагрузки, восприятие учебной нагрузки, психологическое здоровье, психопрофилактические программы.

SCHOOL EDUCATIONAL LOADS AND THEIR PERCEPTION BY THE STUDENTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF VARIOUS TYPES

E. Arshinskaya

Abstract. The results of investigations on the perceptions of school educational loads among the students of sixth to ninth forms in comprehensive schools, lyceums, gymnasiums and schools with intensive study of certain subjects have been presented. The investigation conducted has become the basis for the development of Psychoprophylaxis Program intended for the prevention of school overloads by the gradual step-by-step formation of the students competences to organize, realize and acquire the habits of their works, subject to the age-related features. The Program is aimed to actualize of the student own native mental resources that results in the decreasing of factors of educational loads integrally.

Keywords: educational loads, perception of school educational loads, mental health, Psychoprophylaxis Programs.

Среди так называемых «болезней цивилизации» многие исследователи справедливо называют «болезни истощения», которые являются следствием нервно-психического переутомления человека. С ощущением чрезмерной усталости и загруженности впервые человек сталкивается в период школьного обучения. Одни дети начинают чувствовать воздействия учебной нагрузки в начальной школе, другие позже – в среднем или старшем звене. Проведенный нами анализ литературы, позволяет сделать вывод о том, что с данной проблемой сталкиваются не только современные школьники, так 1966 году Т.Д. Демиденко, И.М. Черниловская отмечали, что у учеников общеобразовательных школ наблюдались признаки утомления при неправильно спланированной нагрузке. О необходимости обратить серьезное внимание на разработку вопросов умственной и психической гигиены учащихся говорил В.Н. Мясищев [1, с.73]. Таким образом, можно говорить о том, что образовательный процесс является одним из факторов риска возникновения болезней связанных с интеллектуальным

перенапряжением и переутомлением. В большинстве случаев решение проблемы осуществляется за счет регламентации учебной нагрузки, что нашло свое отражение в СанПиНах, которых стараются придерживаться в образовательных учреждениях. Как справедливо отметил вице-президент Российской академии образования, действительный член РАО А.А. Кузнецов, определять учебную нагрузку школьников только через подсчет учебных часов – неправильно, нагрузка определяется многими факторами, и число учебных часов стоит в иерархии этих факторов только на третьем-четвертом месте [4].

Педагоги, психологи, физиологи предлагают решить проблему путем оптимизации учебного процесса, усовершенствования учебных программ [2;3;5]. Анализ литературы по проблеме позволил предположить, что снизить учебные перегрузки школьников возможно через формирование у обучающихся здоровьесберегающей компетентности, которая предполагает способность понимать, объяснять, регулировать функциональное

состояние, поведение, образ жизни в целях сохранения здоровья, качества жизни и среды. Это предусматривает развитие у школьников таких умений как: способность регулировать функциональное состояние; использование индивидуально-рациональных приемов и способов учебной деятельности; владение навыками безопасного поведения, на основе мотивации правильного образа жизни. Проведенный анализ отношения к психическому и психологическому здоровью показал, что педагоги, родители и сами дети уделяют больше внимания физическому, нежели психологическому здоровью, возможно в силу того, что этот показатель для них более понятен, поскольку наличие или отсутствие физических болезней становится заметным сразу. Поэтому о влиянии учебных перегрузок на здоровье школьников многие участники образовательного процесса задумываются не сразу.

Цель нашего исследования заключалась в изучении восприятия учебной нагрузки школьниками образовательных учреждений, с разным уровнем сложности и объемом учебной нагрузки. Для этого был проведен анкетный опрос среди обучающихся шестых – девярых классов на предмет того, как они воспринимают учебную нагрузку. В опросе

приняли участие ученики общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением отдельных предметов (ШУИП), городов Иркутска, Ангарска, Шелехова (N=1000). Результаты опроса показали, что существуют не только отличия в восприятии учебной нагрузки учениками различных типов школ, но и различия на параллелях, так ощущение повышенной учебной нагрузки учащимися начинает увеличиваться к девятому классу. Отметим некоторые отличительные характеристики исследуемых групп школьников. Обучающиеся общеобразовательных школ были более разнородны по результатам успеваемости. Ученики лицеев, гимназий прошли конкурсный отбор при поступлении в эти учебные заведения и отличались высокими результатами в учебе; это участники олимпиад и других конкурсов по предметам различного уровня. Тоже можно сказать и о ребятах из школ с углубленным изучением отдельных предметов (ШУИП), только конкурс они проходили по предмету «углубления». Уровень учебной нагрузки в последних двух типах образовательных учреждений был выше, чем в общеобразовательной школе. Результаты опроса представлены в табл. 1.

Таблица 1. – Результаты анкетного опроса по восприятию учебной нагрузки школьниками

Считают, что хорошо справляются с учебной нагрузкой %				
	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.
Общеобразовательные школы	79	73	38	51
Школы с угл. изуч. отд. предметов	95	92	50	76
Лицей, гимназия	72	74	78	84
Уровень учебной нагрузки способствует интеллектуальному развитию %				
Общеобразовательные школы	87	86	84	60
Шк. с угл. изуч. предм.	100	87	77	70
Лицей, гимназия	93	90	81	85
Сложно в полном объеме усваивать учебный материал %				
Общеобразовательные школы	9	5	12	34
Шк. с угл. изуч. предм.	0	9	17	20
Лицей, гимназия	0	0	8	11
Для развития нужны более сложные задания %				
Общеобразовательные школы	4	5	4	6
Шк. с угл. изуч. предм.	0	4	6	10
Лицей, гимназия	7	10	10	4
Случается, что в конце дня болит голова %				
Общеобразовательные школы	40\42	40\40	84\12	45\33
Шк. с угл. изуч. предм.	60\5	52\18	73\10	62\8
Лицей, гимназия	57\18	52\16	64\15	46\33
Связывают головные боли с учебой %				
Общеобразовательные школы	40	40	42	46
Шк. с угл. изуч. предм.	25	30	17	38
Лицей, гимназия	36	38	25	42

<i>Продолжение табл. 1.</i>				
Практически всегда не досыпают из-за выполнения домашних или других учебных заданий %				
Общеобразовательные школы	18	12	28	41
Шк. с угл. изуч. предм.	10	29	35	35
Лицей, гимназия	17	16	18	28
Иногда не досыпают из-за необходимости выполнять учебные задания %				
Общеобразовательная	36	46	56	35
Шк. с угл. изуч. предм.	40	43	39	40
Лицей, гимназия	52	54	50	48
Гуляют ежедневно %				
Общеобразовательные школы	42	43	27	37
Шк. с угл. изуч. предм.	60	55	22	26
Лицей, гимназия	34	32	35	35
Получают положительные эмоции от обучения %				
Общеобразовательные школы	15	17	17	19
Шк. с угл. изуч. предм.	10	22	31	20
Лицей, гимназия	38	38	25	23
Не получают положительные эмоции от обучения %				
Общеобразовательные школы	8	12	17	22
Шк. с угл. изуч. предм.	15	17	6	10
Лицей, гимназия	3	3	4	6
Скорее да, чем нет %				
Общеобразовательные школы	65	58	42	36
Шк. с угл. изуч. предм.	65	39	37	45
Лицей, гимназия	45	50	54	54
Скорее нет, чем да %				
Общеобразовательные школы	12	13	24	23
Шк. с угл. изуч. предм.	10	22	22	22
Лицей, гимназия	14	9	17	17
Считают, педагоги регулируют учебную нагрузку и считаются с нагрузкой по другим предметам %				
Общеобразовательные школы	53	54	68	32
Шк. с угл. изуч. предм.	45	62	22	30
Лицей, гимназия	69	61	50	41
Считают, что педагоги не считаются с тем, что есть еще нагрузка по другим предметам %				
Общеобразовательные школы	47	40	32	68
Шк. с угл. изуч. предм.	55	35	77	72
Лицей, гимназия	41	43	69	72
Устают к концу учебной недели %				
Общеобразовательные школы	40	40	45	54
Шк. с угл. изуч. предм.	10	61	39	60
Лицей, гимназия	31	45	50	55
Домашние задания по объему и сложности соответствуют уровню возможностей и способностей %				
Общеобразовательная	36	56	86	31
Шк. с угл. изуч. предм.	65	39	17	30
Лицей, гимназия	41	40	42	46
Домашние задания частично соответствуют уровню способностей и возможностей %				
Общеобразовательная	61	40	10	65
Шк. с угл. изуч. предм.	35	52	72	60
Лицей, гимназия	48	44	48	51
Домашние задания слишком сложные %				
Общеобразовательная	0	4	4	4
Шк. с угл. изуч. предм.	0	9	11	8
Лицей, гимназия	3	8	2	1

<i>Продолжение табл. 1.</i>				
Домашние задания слишком легкие %				
Общеобразовательная	3	0	0	0
Шк. с угл. изуч. предм.	0	0	0	2
Лицей, гимназия	8	8	8	2

Анализируя представленные данные, мы можем увидеть, что только 60% всех опрошенных учащихся общеобразовательных школ считают, что учебная нагрузка соответствует их возможностям, в ШУИП – 78%, а в лицеях и гимназиях – 77%. Во всех типах школ есть ученики, которые считают, что нагрузка для них недостаточна, больше всего таких обучающихся в лицеях и гимназиях, где, как было отмечено, учебная нагрузка выше. На вопрос: «Способствует ли учебная нагрузка Вашему интеллектуальному развитию?» положительно ответили большая часть всех опрошенных школьников; разброс составил от 60% до 100%.

Мы можем наблюдать, см. табл. 1, что в общеобразовательных школах на каждой последующей параллели возрастает ощущение невозможности справиться с учебной нагрузкой. Примерно также обстоит дело и в школах с углубленным изучением отдельных предметов. В лицеях и гимназиях ощущение невозможности справиться с учебной нагрузкой также нарастает к старшим классам, но не так значительно. Необходимо отметить, что во всех типах образовательных учреждений есть ученики, которые считают, что для развития им необходима более высокая учебная нагрузка. Следовательно, можно предположить, что некоторые школьники наоборот чувствуют недостаток в объеме и сложности учебных заданий. Достаточно много школьников во всех образовательных учреждениях и на всех параллелях отмечают наличие головных болей. Считают, что головные боли связаны с учебной от 17% до 46% обучающихся; самое большое количество (40% – 46%) отмечено в общеобразовательной школе. Выше было отмечено, что учебная нагрузка в этих школах ниже, чем в двух других типах образовательных учреждений. Можно предположить, что общее физическое состояние этих учеников хуже, а также ниже психофизиологические возможности организма.

Анализируя данные таблицы 1, можно отметить, что многие современные школьники не успевают восстановить свои силы: не высыпаются из-за выполнения домашних заданий; не гуляют большинство школьников

всех типов образовательных учреждений. Получают положительные эмоции в процессе обучения однозначно – до 17% учеников общеобразовательных школ, 21% ШУИП и 31% учащихся лицеев и гимназий; скорее да, чем нет 50% учеников общеобразовательных школ, 47% ребят из школ с углубленным изучением отдельных предметов и 51% лицеистов и гимназистов. Значительно меньше учащихся, отметивших, что не получают положительные эмоции от учебы. Самый низкий процент таких учеников в лицеях и гимназиях от 3% до 17%, в ШУИП от 6% до 22% и самое большее количество учеников, которые считают что не получают от учебной деятельности положительных эмоций в общеобразовательных школах от 8% до 24%.

Ощущение того, что педагоги не считаются с учебной нагрузкой по другим предметам нарастает у школьников к девятому классу во всех типах образовательных учреждений: среди девятиклассников общеобразовательной школы 68% выбрали это утверждение; 72% учеников девятых классов ШУИП; 72% девятиклассников лицеев и гимназий.

Ощущение усталости к концу учебной недели в общеобразовательных школах на параллелях относительно одинаковое; отмечается постепенное увеличение к девятому классу от 40% до 54%. В школах с углубленным изучением предметов эти ощущения на параллелях меняются скачкообразно, см. табл. 1. Возможно, что контингент обучающихся на параллелях значительно отличался по своим психофизиологическим характеристикам на предмет утомляемости. В лицеях и гимназиях отмечается плавное и постепенное увеличение количества школьников, ощущающих усталость к окончанию учебной недели от 31% до 55%.

Слишком сложными кажутся домашние задания 4% учеников общеобразовательных школ; от 8% до 11% учащихся ШУИП считают домашние задания слишком сложными и от 1% до 8% обучающихся лицеев и гимназий придерживается этого мнения. Наибольшее количество обучающихся, считающих домашние задания слишком легкими, оказалось в лицеях и гимназиях 8% на каждой параллели в шестых – восьмых классах; на

параллели девятых классов 2% учеников оценили домашние задания как слишком легкие.

На вопрос о необходимости получения знаний о том, как справляться с учебными нагрузками, положительно ответили от 38% до 62% обучающихся всех типов образовательных учреждений. Ответы на вопрос о том, какими конкретно знаниями по этому вопросу хотят овладеть школьники, были получены следующие ответы: организация и рациональное распределение времени и нагрузки; обучение эффективным способам интеллектуальной деятельности (приемы быстрого запоминания, развитие внимательности, мыслительных процессов, обучение навыкам скоротечения и т.д.); овладение различными приемами релаксации и способами регулирования эмоциональных состояний, умение справляться со стрессами. Таким образом, ощущают учебную перегрузку и ее последствия ученики всех типов образовательных учреждений. Школьники считают, что для решения проблемы им необходимо развивать свои внутренние психологические ресурсы.

Теоретический анализ литературы, позволил нам выдвинуть предположение, что эффективным способом предупреждения возникновения учебных перегрузок будет организация психопрофилактической деятельности, направленной на формирование компетентности по организации, реализации и развитию навыков интеллектуального труда. Мы определили психопрофилактику учебных перегрузок как деятельность психолога, направленную на формирование навыков по умению справляться с учебными нагрузками через использование индивидуально-рациональных приемов и способов учебной деятельности; развитие способностей регулировать эмоциональные и функциональные состояния социально-приемлемыми способами. При этом необходимо учитывать, что в психопрофилактике понятие навык – это реализованные умения, которыми человек пользуется в конкретных жизненных ситуациях и которые позволяют ему адекватно взаимодействовать с окружающей действительностью [6, с.130].

Цель психопрофилактической программы – предупреждение учебных перегрузок школьников через развитие здоровьесберегающей компетентности и актуализации психологических ресурсов.

Задачи программы: осознание ценности психологического здоровья как важного фактора успешности в учебной и внеучебной деятельности; приобретение знаний и формирование навыков рациональной организации интеллектуального труда с учетом индивидуальных особенностей личности; формирование специальных знаний и навыков по использованию рациональных способов и приемов самостоятельной организации учебной деятельности; формирование навыков психической саморегуляции; развитие познавательных способностей как инструмента, позволяющего успешно справляться с учебными нагрузками. Разработанная программа состоит из трех блоков, последовательно сменяющих друг друга.

I. Ориентировочно-организационный блок – предполагает формирование общей направленности на здоровый образ жизни; осознание и принятие целей предстоящей работы; постановка индивидуальной цели.

II. Развивающий блок – направлен на развитие и совершенствование психических качеств; актуализацию психологических ресурсов личности; формирование индивидуального стиля учебной деятельности.

III. Завершающий блок – предусматривает закрепление навыков сформированных в процессе прохождения программы; рефлексии достижений; целеполагание на последующие этапы возрастного развития.

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что восприятие учебных нагрузок школьниками зависит не только от объективных временных показателей, затрачиваемых на учебную деятельность, а, в большей степени, обусловлено индивидуальными особенностями. Сами обучающиеся предполагают, что для предотвращения учебных перегрузок им необходимо не снижение объемов учебной нагрузки, а развитие интеллектуальных возможностей, формирование и совершенствование навыков работы с информацией. Разработанная программа психопрофилактики была апробирована и показала свою эффективность в общеобразовательной школе и в центре образования, что позволяет использовать новые способы предупреждения учебных перегрузок в образовательном процессе.

Литература:

1. Беляев И.И. Очерки психогигиены / И.И. Беляев. - М.: Медицина, 1973. - 232 с.
2. Безруких М.М. Материалы курса «Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса»: учебно-методическое пособие / М.М. Безруких. - М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 44 с.
3. Журавлев Д.В. Психическое здоровье во многом определяет физическое / Д.В. Журавлев // Народное образование. - 2004. - № 8. - С. 147-153.
4. Кузнецов А.А. Основные направления деятельности РАО по созданию школьных стандартов нового поколения / А.А. Кузнецов // Проблемы современного образования. - 2010. - № 1. - С. 14-17.
5. Табарданова Т.Б. Адаптивность педагогической системы как средство предупреждения учебных перегрузок учащихся профильных классов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Табарданова Татьяна Борисовна. – Ульяновск, 2004. - 224 с.
6. Харитоновна Т.Г. Онтология, специфика и особенности организации психопрофилактики в деятельности практического психолога: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Харитоновна Тамара Геннадьевна. – Нижний Новгород, 2012. - 468 с.

Сведения об авторе:

Аршинская Елена Леонидовна (г. Иркутск, Россия), старший преподаватель кафедры психологии образования и развития личности Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: larshinskaya@yandex.ru

Data about the author:

E. Arshinskaya (Irkutsk, Russia), senior lecturer at the Department of psychology of education and personality development of the Pedagogical Institute of Irkutsk state University, e-mail: larshinskaya@yandex.ru



СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.П. Жавнерко

Аннотация. Особенности эмоциональной сферы являются одной из наиболее выраженных особенностей становления психики детей с задержкой психического развития. Автору представляется целесообразным исследовать не только особенности узнавания эмоций детьми с задержкой психического развития, но и то, как ребенок понимает предметность эмоций и выражает эмоции в контексте эмоциогенной ситуации. На этапе младшего школьного возраста происходит становление психических функций, прежде всего как функций культурных, при этом эмоции не являются исключением. Особенности предметности и выражения эмоций у детей с задержкой психического развития могут выступать не только как критерии социализации, но и как факторы, определяющие направление коррекционной работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: эмоция, предметность эмоций, эмоциогенная ситуация, дети с задержкой психического развития, младший школьный возраст.

SOCIALIZATION OF EMOTIONS IN SCHOOL-AGE CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS

A. Zhavnerko

Abstract. Features of emotional sphere is one of the most marked features of the formation of the psyche of children with mental disorders. The author seems appropriate to examine not only the features of the identification of emotions of children with mental disorder, but also how the child understands the objectivity of emotions in the context of emotiogenic situation. At the stage of primary school age is the establishment of mental functions primarily as a cultural functions. Features objectivity and emotional expression in children with mental disorders can act not only as the criteria of the socialization, but also as factors that determine the direction of correctional work with children in this category.

Keywords: emotion, objectivity emotion, the emotion situation, children with mental disorder, younger school age.

Дети с особенностями психофизического развития составляют 6% от общей численности детей в Республике Беларусь. Из них 17% – дети с задержкой психического развития. Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что в структуре нарушений развития детей с задержкой психического развития преобладают нарушения эмоционально-волевой регуляции [1, с.243; 3]. Знание того, каким образом происходит становление эмоциональной сферы в условиях нарушенного развития, может быть использовано в психологической коррекционной работе, направленной на компенсацию нарушенных сторон психики ребенка [2,3;5,6].

Особое внимание при этом должно быть уделено тому, как трансформируются эмоции во взаимодействии, а именно – социализации эмоций. Оказывается ли ребенок с задержкой психического развития чувствителен к влиянию общения с другими; насколько он способен регулировать свои действия при взаимодействии с другим человеком (взрослым или сверстником); воспринимает ли он другого и себя самого как субъекта

общения – все эти особенности эмоционального взаимодействия рассматриваются в описанном ниже эксперименте.

В нашем исследовании приняли участие 60 детей ГБОУ г. Москвы и 57 детей специальной (коррекционной) школы-интерната № 8.

В экспериментальную группу вошли 57 детей с задержкой психического развития, из них 28 детей в возрасте 8 - 9 лет, обучающихся в 1 классе, и 29 детей в возрасте 10 - 12 учащихся 4 классов.

В контрольную группу вошли 60 детей с нормальным развитием, среди которых – 30 детей-учащихся 1 классов в возрасте 6 - 8 лет и 30 детей 10 - 11 лет, обучающихся в 4 классах.

Социализация эмоций, будучи неявно представленной в различных формах эмоционального реагирования, доступных конкретному ребенку и используемых им, может быть исследована объективно и содержательно в рамках генетико-моделирующего эксперимента в русле теории Л.С. Выготского. Обобщая наиболее существенные характеристики генетико-моделируемого эксперимента, необходимо

подчеркнуть, что эксперимент должен быть направлен на выявление процесса развития того или иного явления, а не его сложившейся структуры; также он должен выявлять происхождение той или иной функции, объяснять ее становление; кроме этого, генетико-моделирующий эксперимент помогает выявить соответствие внешней формы явления ее структуре, иными словами, он основывается не на фенотипической схожести явлений, но на их внутренних взаимосвязях друг с другом.

Программа исследования.

Процедура исследования состояла из групповых занятий по 4 - 5 человек. Отдельно исследование проводилось с группами детей с нормальным развитием и с задержкой психического развития. Экспериментальное задание представляло собой зачитывание рассказа В. Драгунского «Главные реки Америки» (в сокращении). В процессе чтения детям предлагалось ответить на ряд вопросов, касающихся эмоциональных переживаний главного героя, и сравнить их со своими собственными эмоциями.

Основное содержание рассказа может быть представлено в виде последовательности схем «эмоциогенная ситуация – эмоция». При этом эмоциогенная ситуация задается текстом, в то время как эмоции героев рассказа должны быть идентифицированы испытуемыми.

После чтения каждого эпизода, соответствующего схеме, чтение рассказа останавливалось и детям предлагалось ответить на вопросы, касающиеся эмоционального состояния героев рассказа и причин его возникновения. Анализировались эмоции всех участников ситуации, однако повествование и, соответственно, восприятие ситуации, представлялось от первого лица главного героя. Такое представление стимульного материала способствует, с одной стороны, идентификации испытуемых с одним из героев рассказа со схожими обстоятельствами (а именно – учебной ситуацией), с другой – ставит необходимость выделить эмоциональные состояния других участников событий.

В целом, форма рассказа позволяет ребенку «вжиться» в ситуацию и децентрироваться от сиюминутных переживаний, а также проделать необходимую работу в рамках знаково-символической функции понимания эмоций: декодировать эмоцию, поместить ее в контекст предметной ситуации и выразить собственное эмоциональное отношение к ней.

Следующим этапом исследования стала драматизация услышанного рассказа. Особое внимание было уделено обозначению эмоций героев рассказа. Фиксировались различные способы выражения эмоций (вербальные и невербальные), отношение испытуемых к заданию, согласованность действий, удержание программы действий, опора на знаковые формы. Кроме этого, дети давали друг другу взаимную обратную связь, когда экспериментатор просил их ответить на ряд вопросов: Какую эмоцию показывал (имя испытуемого)?; Как он показывал ту или иную эмоцию?; А как еще можно показать эту эмоцию?

Для акцентирования внимания детей на выражение эмоций в ходе разыгрывания рассказа были предложены условные обозначения эмоций в виде бейджей, которые можно было прикрепить на одежду. Детям в зависимости от выбранной роли необходимо было определить, какую эмоцию им нужно будет изображать в ходе исполнения роли, и взять соответствующее изображение.

В результате исследования нами были получены данные, указывающие на качественное своеобразие развития эмоциональной сферы детей с нормальным развитием и детей с задержкой психического развития.

Предметность эмоций у детей с нормальным развитием и с задержкой психического развития, учащихся в 1 классе.

Нами изучалось наличие предметности как свойства эмоций у детей в возрасте 7 - 8 лет с нормальным развитием и с задержкой психического развития. Предметность понимается нами как способность вычленять эмоциогенную ситуацию и определять в ней факторы, вызывающие эмоцию. Испытуемые, ориентируясь на ситуацию, в которой находился герой рассказа, должны были определить его эмоциональное состояние и причины, его вызвавшие. В самом рассказе прямого указания на испытываемую эмоцию не содержалось.

Дети с нормальным развитием и с задержкой психического развития давали различные виды ответов на вопросы об эмоциональном состоянии героев рассказа.

Для детей с нормальным развитием в возрасте 7 - 8 лет характерны ответы, указывающие на эмоции и причины, их вызывающие. К данной группе относились такие примеры высказывания, как: «Он боялся, что опоздает на урок», «Учительница сердилась на мальчика, потому что он не

выучил стихотворение», «Детям было смешно из-за ответов мальчика», «Друг обиделся на мальчика, потому что его наругали» и т.д. Общая доля таких ответов составила 72%.

Оставшиеся ответы представляли собой указание на эмоцию без указания причин ее возникновения (17%), указание на обстоятельства, вызвавшие эмоции, без указания самой эмоции (10%). Небольшое количество испытуемых затруднялось ответить (1%).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что дети в возрасте 7 - 8 лет с нормальным развитием понимают связь между эмоциями и обстоятельствами ситуации, способны вычленять эмоции в конкретной эмоциогенной ситуации. Результаты данного этапа согласуются с результатами, полученными на первом этапе настоящего исследования, в соответствии с которыми при свободном определении эмоций дети в возрасте 7 - 8 лет связывают эмоции с происходящими событиями.

Ответы детей с задержкой психического развития оказались менее однородными по сравнению с ответами детей с нормальным развитием. По результатам анализа полученных данных оказалось возможным выделить следующие тенденции:

- дети с задержкой психического развития делают ошибки в определении эмоций в контексте эмоциогенной ситуации (43%);

- ошибки в определении эмоций носят характер диффузного замещения «правильной» эмоции эмоцией, сходной по качеству переживания. Так, страх заменяется на грусть («расстроился»), обида на стыд и т.д. Это касалось только отрицательных переживаний – грусть, страх, гнев, обида и т.д.

- по сравнению с детьми с нормальным развитием дети с задержкой психического развития использовали меньше существительных-наименований эмоций. Вместо этого преобладали глаголы, которые, скорее, указывали на эмоциональные действия или состояния героев.

- более 20% детей с задержкой психического развития в качестве ответов предлагали повторение или пересказ действий героев рассказов. К примеру, на вопрос о том, что чувствует герой, когда спешит на урок, испытуемый давал ответ: «он так спешил, что даже не зашнуровал кроссовки».

Таким образом, дети с задержкой психического развития испытывают трудности с выявлением эмоциогенных факторов; при отсутствии указания на экспрессивный

компонент эмоций стремятся либо обозначить эмоцию действием, на нее указывающим, либо называют обстоятельства, которые могли бы вызвать эту эмоцию.

Обобщая полученные на двух этапах исследования определения и предметности эмоций у детей с задержкой психического развития в возрасте 7 - 8 лет, необходимо отметить ряд выраженных затруднений в понимании связи эмоций и событий окружающей среды, выделения причин возникновения эмоций. Данные затруднения особенно выражены при отсутствии экспрессивных компонентов эмоций.

Ранее были получены экспериментальные данные об успешном опознавании эмоций на картинках детьми с задержкой психического развития [3;5, с.243]. По результатам сравнения выполнения экспериментальной и контрольной групп детей старшего школьного и младшего школьного возраста значимых отличий не было выявлено. Полученные в настоящем исследовании данные о затруднении определения эмоции по ситуации могут указывать на существование определенного «разрыва» между представленностью эмоций в структуре сознания детей с задержкой психического развития. В соответствии с этим разрывом дети с задержкой психического развития на протяжении старшего дошкольного и младшего школьного возраста усваивают внешние признаки эмоций, однако связь эмоций как динамических состояний сознания, выражающаяся в комплексной реакции на те или иные значимые события, оказывается им недоступной. Испытывая то или иное эмоциональное состояние, дети с задержкой психического развития не могут связать его с ситуацией и, таким образом, произвольного его регулировать.

Предметность эмоций у детей с нормальным развитием и с задержкой психического развития, учащихся в 4 классе.

Дети с нормальным развитием успешно определяли эмоциональное состояние героев рассказа, давали развернутые характеристики эмоций героев, указывали на причины их возникновения (87% ответов). По сравнению с детьми с нормальным развитием, учащихся в первом классе, ученики 4 класса старались не столько дать ответ на вопрос о том, какие эмоции испытывали герои рассказа, сколько выразить личную оценку поведения героев, объяснить, в чем, на их взгляд, состоит ошибка главного героя, как ему следует себя вести и т.д.

Дети с задержкой психического развития в возрасте 11 - 12 лет, в большинстве своем, правильно определяли эмоции героев рассказа (73%). Уменьшилось количество ошибок, при которых испытуемый называл эмоцию, близкую по качеству (13%).

Ответы детей стали более развернутыми с использованием объяснений той или иной эмоции. По количеству верно названных эмоций и указаний на обстоятельства, их вызывающие, дети с задержкой психического развития приближаются к ответам детей с нормальным развитием (73% и 87% соответственно). Однако необходимо отметить низкую выраженность стремления выразить личностное отношение к событиям, излагаемым в рассказе, по сравнению с контрольной группой. Дети в экспериментальной группе не стремились дать оценку действиям героев рассказа, и в целом, были мало мотивированы экспериментальным заданием. У них возникало много дополнительных вопросов, не связанных со стимульным материалом.

Ошибки в определении предметности эмоций у детей с задержкой психического развития касались, в основном, замены эмоций (13%) и неадекватным указанием на предметность эмоций (14%).

Если обратиться к распределению ошибок в определении эмоций по соответствующей схеме, то наибольшие затруднения у детей с задержкой психического возраста вызывали ситуации, связанные с отношениями между главным героем и другими людьми. Приведем ниже последовательность схем эмоциональных ситуаций в рассказе и распределение ошибок в определении эмоций. Если обратиться к предметности эмоций, то в схемах 1,2,3 предметность эмоций составляют формальные отношения учитель-ученик, а все эмоции, представленные в данных ситуациях, касаются учебной деятельности.

Схемы 4,5,6 касаются отношений между главным героем и его другом, см. схему 4, отношением класса к главному герою, см. схему 5, отношением главного героя к самому себе, см. схему 6.

1. Главный герой рассказа проспал в школу и очень спешил на урок. Страх – 1%.

2. Главного героя рассказа вызывают к доске. Сообщается, что к урокам он не готов. Страх - 12%.

3. Главный герой пытается рассказать то, что знает. Учитель начинает сердиться. Гнев - 8%.

4. Главный герой просит друга, подсказывающего ответы, не мешать ему. Обида - 24%.

5. Главный герой пытается ответить на вопросы учителя, ориентируясь на подсказки друга. Получается комичная ситуация. Удовольствие - 19%.

6. Главному герою задают последний вопрос, на который он отвечает неправильно. Ему ставят низкую оценку - 36%.

Так, по схеме 4 примерами ошибочных ответов могут быть: «страх, потому что отвернулся», «обиделся, потому что на него «наругалась» учительница», «испугался, что ему поставят плохую оценку» и т.д.

По схеме 5 давались ответы, нами расцененные как ошибочные, следующего характера: «мальчик смешной, потому что над ним смеются», «детям смешно, потому что мальчик не выучил уроки, так ему и надо», «мальчик неправильно говорит, поэтому дети его дразнят» и т.д.

По схеме 6 примеры ответов: «мальчик расстроился, что получил плохую оценку», «он огорчился и теперь всегда будет учить уроки», «мальчик обиделся на детей» и т.д.

Выражение эмоций у учащихся 1 класса с нормальным развитием и с задержкой психического развития.

По результатам анализа протоколов наблюдения за организацией и драматизацией рассказа был выявлен ряд тенденций, характерных как для обеих групп испытуемых, так и специфических для каждой и них.

Дети с нормальным развитием с энтузиазмом отнеслись к предложению разыграть только что услышанный рассказ. После распределения ролей им было предложено вспомнить, какие эмоции испытывали герои рассказа, постоянно ли они чувствовали одно и то же, в связи с чем их эмоции менялись и т.д. Далее им было предложено взять бейджи с рисунками, схематически изображающими эмоции. Бейджей было по 4 - 5 штук на каждую эмоцию, поэтому ребенок мог взять несколько сразу. Заранее было оговорено, что разыгрывается только та эмоция, чья картинка на бейдже, прикрепленном к груди ребенка.

Для облегчения выполнения заданий для детей, учащихся в 1 классе, действия в рассказе были разбиты на отдельные сценки, соответствующие схемам возникновения эмоций.

Для детей с нормальным развитием было характерно правильное отображение эмоций, которое достигалось за счет некоего преувеличения эмоционального поведения.

Это выразалось в большом количестве вербальных и невербальных действий.

Вербальное выражение эмоций осуществлялось посредством наличия междометий и восклицаний, в том числе не относящихся к событиям рассказа.

Невербальное выражение эмоций было более широко представлено; дети использовали активную жестикуляцию, позирование, мимику.

В процессе драматизации дети контрольной группы часто соскальзывали в гиперболическую эмоционализацию – ярко выраженное эмоционально акцентированное поведение, которое становилось его мотивом. При этом основная цель задания отходила на задний план, и ребенка необходимо было ограничивать для того, чтобы ее актуализировать. Таким образом, у детей с нормальным развитием были отмечены сложности в удержании программы эмоционального поведения, что может говорить о незавершенности развития произвольности поведения и интеллектуализации эмоций.

У детей с задержкой психического развития также были выявлены сложности в организации программы разыгрывания рассказа. Однако они носят интеллектуальный, а не эмоциональный характер, что выражается в большом количестве проб разыгрывания, в ходе которых ребенок не ориентировался на свою роль и на бейдж с эмоцией, а произносил реплики из рассказа, которые помнил.

В процессе распределения ролей и выбора бейджей большое значение имела помощь экспериментатора. После получения роли ребенок часто случайным образом выбирал бейдж, ориентируясь на красивую картинку или цвет фона. Экспериментатору необходимо было проговорить с ребенком действия его героя в рассказе, помочь вычленив основную эмоцию и выбрать соответствующий бейдж.

Для детей экспериментальной группы разбивка рассказа на сценки была критическим фактором, без которого не получалось выполнение данной экспериментальной серии. В рамках одной сценки дети выражали эмоции, соответствующие героям рассказа. Однако необходимо отметить ряд тенденций, характерных для детей экспериментальной группы:

– по сравнению с детьми из контрольной группы отмечено менее выраженное эмоциональное поведение: практически отсутствовали междометия как средство выражения эмоций; среди невербального

эмоционального поведения преобладали жесты, в меньшей степени – мимика;

– для детей экспериментальной группы также была характерна потеря программы деятельности, однако она была связана не с подменой мотива деятельности на эмоциональное поведение, а с потерей последовательности действий. Иными словами, дети с задержкой психического развития быстро теряли заданную программу действий и нуждались в помощи экспериментатора для ее восстановления;

– отмечалась низкая степень согласованности действий детей экспериментальной группы. Ребенок с задержкой психического развития действовал обособленно, что выражалось в большом количестве случаев несогласованного поведения.

Таким образом, у детей обеих исследовательских групп отмечались в ходе исследования трудности, связанные с удержанием программы деятельности. Однако для детей контрольной группы это происходило вследствие недостаточной произвольности эмоций, в то время как затруднения детей экспериментальной группы носили, скорее, интеллектуальный характер.

Выражение эмоций у учащихся 4 класса с нормальным развитием и с задержкой психического развития.

Дети с нормальным развитием в 12 - 13 лет в большинстве случаев не нуждались в разбивании рассказа на этапы; они были способны полностью показать весь сюжет рассказа по ролям, соблюдая качество эмоций героев рассказа и очередность эпизодов. Дети ориентировались на исполнение роли друг друга, соблюдали очередность и могли направлять тех, кто ошибался или забывал сюжет.

Эмоциональное состояние героев рассказа выражалось при помощи мимики, жестов и речи. По сравнению с детьми, учащимися в 1 классе, выражение эмоций детьми-учащимися 4 классов становится менее преувеличенным, более естественным. Дети используют меньшее количество жестов, не используют междометия и яркие позы. Вместо этого у них появляется большая тональность речи, при помощи которой выражается основная эмоция героя.

С удержанием программы задания у детей с нормальным развитием не возникло затруднений. Большой интерес, чем само задание, вызвало у детей обсуждение особенностей его выполнения. Они

заинтересованно слушали высказывания своих одноклассников об особенностях их поведения, стремились дать эмоционально окрашенные оценки другим детям.

В экспериментальной группе примерно треть детей нуждалась в разбивке рассказа на сценки. Дети самостоятельно распределяли роли, при напоминании экспериментатора подбирали бейджи соответствующих эмоций. Отмечались затруднения при выборе нужного бейджа, а также при их использовании. В целом у детей экспериментальной группы была отмечена низкая мотивация выполнения данного задания.

В процессе разыгрывания дети экспериментальной группы соблюдали очередность, однако было отмечено отсутствие согласованности: каждый ребенок «играл» собственную роль, не ориентируясь на особенности «игры» другого ребенка. Поведение детей было лишено эмоциональной окраски и часто было формальным.

Для выражения эмоционального состояния героя использовались жесты, мимика и речь. Жесты часто носили нейтральный характер, однако ребенок использовал его для обозначения эмоции. Например, махал рукой, когда изображал злость.

Речь дети обозначали эмоциональное состояние героев, говоря как бы про себя, что он боится, радуется или огорчается. Тональность речи как средство выражения эмоции также присутствует, однако зачастую носит преувеличенный характер, как в случае детей с нормальным развитием в возрасте 7 - 8 лет.

Мимика использовалась детьми экспериментальной группы как основное средство выражения эмоционального состояния героев. Дети старались воспроизвести эмоцию героя, изображая посредством мимики схематически лицевую экспрессию, соответствующую той или иной эмоции. Часто при этом отмечалась ориентация на бейдж, выбранный ребенком. Данное явление может быть рассмотрено как использование предмета в качестве псевдо-знака, а именно – использование предмета по его назначению в преувеличенной форме с игнорированием других средств.

Таким образом, можно выделить основные особенности выражения эмоций детьми с

задержкой психического развития в возрасте 12 - 13 лет:

- у части детей сохраняются затруднения в удержании программы эмоциональных действий;

- основное средство выражения эмоций – это мимика;

- отсутствие согласованности в эмоциональном поведении.

Исходя из анализа характера ошибок, можно сделать вывод о том, что около 30% детей с задержкой психического развития испытывают затруднения в определении эмоций, связанных с межличностными отношениями. Определение смысла ситуации и причинно-следственных связей, отражающихся в эмоциональном состоянии ее участников, остается для таких детей недоступным. Вследствие чего они неправильно определяют эмоции участников общения, что с большой вероятностью препятствует установлению устойчивых отношений между людьми. Напротив, в ситуациях, регулируемых учебной деятельностью, количество ошибочных суждений резко снижается. Можно предположить, что учебная деятельность, извне регулируя поведение ребенка, также оказывает формирующее воздействие на представление ребенка об эмоциях и свойствах эмоций [6;7]. Иными словами, в учебных ситуациях ребенок с задержкой психического развития, лучше ориентируется в определении эмоций других людей, в то время как ситуации, не имеющие заданного регламента поведения и норм, вызывают у него сложности в определении эмоций других людей.

Означенные выше особенности понимания эмоций могут рассматриваться не только как критерии социализации эмоций и становления эмоций как высшей психической функции, но и как направления коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития. Содержание такой работы должно строиться, исходя из логики развития эмоций как высшей психической функции. Это подразумевает собой не сколько расширение спектра доступных для понимания ребенком эмоций, сколько помощь в развитии способности осознавать предметность эмоций, умения выражать эмоции в общении и использовать их для построения отношений между людьми.

Литература:

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский. - Москва: Изд-во Эксмо, 2006. - 1136 с.
2. Горбунова М.Ю. Междисциплинарные основы социологического исследования эмоций [Электронный ресурс] / М.Ю. Горбунова // Психология, социология и педагогика. - 2012. - № 11. - Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/11/1195>
3. Дервянкина Н.А. Эмоциональный мир ребенка ЗПР [Электронный ресурс] / Н.А. Дервянкина // Дошкольное детство: эл. журн. - № 14, 2004. - Режим доступа: <http://dob.1september.ru>
4. Карелина И.О. Проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста / И.О. Карелина / Ярославский педагогический вестник. - 2010. - № 4. - Том 2. - С. 240-247.
5. Кочегарова Ю.С. Изучение особенностей эмоциональной сферы у младших школьников с ЗПР [Электронный ресурс] / Ю.С. Кочегарова // Современные научные исследования и инновации. - 2015. - № 4. - Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/04/49965>
6. Поляков А.М. Символическая функция сознания как основа развития субъектности / А.М. Поляков // Философия и социальные науки. - Минск. - 2008. - № 1. - С. 76-81.
7. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. - СПб.: Питер. - 2008. - 192 с.

Сведения об авторе:

Жавнерко Анастасия Павловна (г. Минск, Республика Беларусь), аспирант кафедры психологии Факультета Философии и Социальных Наук Белорусского государственного университета, e-mail: nastasi_ya13@mail.ru

Data about the author:

A. Zhavnerko (Minsk, Belarus), post-graduate student of the Department of Psychology of the Faculty of Philosophy and Social Sciences of the Belarusian State University, e-mail: nastasi_ya13@mail.ru



ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Е.П. Пчелкина, В.И. Орехова, А.С. Бобылева

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы творческого мышления детей дошкольного возраста, воспитывающихся в детских домах. Рассмотрены подходы к понятию «творческое мышление». Показано, что условия жизни, особенности воспитания детей дошкольного возраста в детских домах влияют на развитие их творческого мышления. Обозначена необходимость исследования особенностей творческого мышления дошкольников, получающих воспитание в детских домах. Выдвинуто предположение о наиболее «страдающей» зоне творческого мышления дошкольников, воспитывающихся в детских домах, представленной такими компонентами творческого мышления как гибкость и оригинальность.

Ключевые слова: творчество, мышление, дошкольный возраст, дошкольники из детских домов, факторы творческого мышления, развитие творческого мышления, воспитательный процесс, психическое развитие, процесс общения, феномен ситуативности.

CREATIVE THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN FROM ORPHANAGES

E. Pchelkina, V. Orehova, A. Bobyleva

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of the creative thinking of children of preschool age are brought up in children's homes. "Creative thinking" Approaches to the concept. It is shown that the conditions of life, especially education of preschool children in orphanages influence the development of their creative thinking. It highlighted the need for studies of the creative thinking of preschool children receiving education in children's homes. It is suggested the most "suffering" zone of creative thinking of preschool children who are brought up in children's homes provided by components such as the flexibility of creative thinking and originality.

Keywords: creativity, thinking, preschool age, preschool children from children's homes, the factors of creative thinking, the development of creative thinking, the process of upbringing, mental development, the process of communication, situational phenomenon.

Творческое мышление человека играет важную роль в современном обществе, которое высоко расценивает способность создавать нечто новое, оригинальное и одновременно полезное, удачное и красивое. Сегодня от людей требуются не шаблонные привычные действия, а новизна идей, подвижность, гибкость мышления, быстрая ориентация и адаптация к новым условиям. Необходимо учитывать и тот факт, что доля умственного труда стремительно возрастает практически во всех профессиях, а механическая, однообразная, исполнительская работа все более автоматизируется, отходит к деятельности с применением машин и новых технологий.

Очевидно, что умственные возможности человека включают творческие способности как один из основных показателей их развитости. В свою очередь, развитие творческого мышления является одной из важнейших задач в воспитании современного человека. Высокая значимость для общества способности человека к творческому мышлению доказывается тем, что именно результаты творческой деятельности людей

составляют все культурные достижения и ценности, накопленные человечеством.

Качество последующих поколений также определяется не только их высокой квалификацией, специализацией, но в значительной степени творческим потенциалом подрастающего поколения, возможностью расширенного общественного воспроизводства [11].

Проблеме творческого мышления посвящено немало научных исследований. В отечественной психологии проблемой творческого мышления занимались такие ученые, как Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, Я.А. Пономарев, А.М. Матюшкин, Е.Е. Туник, В.В. Гагай и др. Среди зарубежных исследователей, посвятивших свои исследования творческому мышлению, можно выделить Дж.П. Гилфорда, Э.П. Торренса, К. Тэйлора, Г. Грубера и др. Многочисленные работы, посвященные различным вопросам творческого мышления, указывают на актуальность данной проблематики.

Существуют разные определения понятия творческого мышления. Так, по мнению Дж.

П. Гилфорда, «Творческое мышление – это «универсальная познавательная способность», которая включает процессы преобразования когнитивного опыта и создания нового» [5, с.314].

Согласно Э.П. Торренсу, «творческое мышление – это процесс ощущения трудностей, проблем, разрывов в информации, недостающих элементов, проверка и оценка этих гипотез; их пересмотр и перепроверка; сообщение результата» [12, с.493].

Я.А. Пономарев, описывая механизм творческого процесса, отмечает единство интуитивного и логического в реализации творческого мышления, при этом организация этого единства включает в себя иерархию плавно переходящих один в другой структурных уровней [7].

Д.Б. Богоявленская раскрывает понятие творческого мышления в рамках концепции интеллектуальной активности. Интеллектуальная активность является единицей исследования творчества. В качестве меры интеллектуальной активности, ее наиболее значимой качественной характеристики может выступать интеллектуальная инициатива. Интеллектуальная инициатива есть продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы [1].

Рассматривая концепцию Д.Б. Богоявленской, В.В. Гагай отмечает, что творческое мышление – это «система взаимосвязанных компонентов, между которыми существуют сложные, неоднозначные взаимозависимости. Специфика когнитивных и личностных компонентов и характер их взаимодействия определяют продуктивность творческого мышления и динамику его развития» [3, с.29].

С позиции системно-структурного подхода творческое мышление выступает как «системное качество, обладающее свойствами многомерности, многоуровневости, полидетерминированности и динамичности. Основу творческого мышления составляет система взаимосвязанных когнитивно-личностных конструктов, выступающих в качестве его структурных элементов» [3, с.34].

Обзор существующих определений творческого мышления свидетельствует об отсутствии однозначного определения данного понятия. Также актуальной остается проблема формирования и развития творческого

мышления, в рамках которой важным является изучение проблемы творческого мышления детей дошкольного возраста, поскольку данный возрастной период является сенситивным к развитию творческого мышления.

Как известно, в дошкольном возрасте у ребенка развиваются все познавательные процессы: речь, восприятие, мышление, память, воображение, внимание. Еще Л.С. Выготский указывал на то, что в дошкольном детстве осуществляется организация внутренней взаимосвязи между мышлением, воображением, произвольностью и свободной деятельностью. Именно эта развивающаяся взаимосвязь познавательных процессов выступает предпосылкой для формирования результатов творчества, которые оказывают положительное воздействие на психическое развитие ребенка [2].

Актуальным и, в то же время, малоизученным является вопрос об особенностях формирования и развития творческого мышления у дошкольников в детских домах. Для детей, воспитывающихся вне семьи, особо значимо развитие творческого мышления для их лучшей социально-психологической адаптации и успешной самореализации в социуме.

Детский дом – учреждение закрытого типа, где присутствует жесткая регламентация жизнедеятельности воспитанников, практически отсутствует спонтанность. Так, вся жизнедеятельность детей в детских домах в жесткой степени подчинена режиму, в котором практически нет перерывов. Режим задает постоянное ощущение казенности, так как он не зависит от желания ребенка, тем более не выстраивается с ориентацией на ребенка, даже когда возникает в этом острая необходимость, как это бывает в обычных семьях (например, когда ребенок заболевает).

Согласно исследованиям М.И. Никитиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.А. Поварничиной, к основным недостаткам организации воспитательного процесса в детских домах и интернатах относятся: однообразные формы и методы воспитательной работы; ориентация педагогов на «усредненного» ученика, на безликий коллектив, где ребенок является объектом воспитания; организация воспитательного процесса, при котором игнорируются личностные устремления, интересы ребенка; подмена воспитания в процессе отдельных воспитательных мероприятий, носящих фрагментарный характер; ограничение

деятельности рамками учреждения, что сужает социальные контакты детей, ограничивает, обедняет их представления об окружающем мире, затрудняет формирование социального опыта; отсутствие атмосферы доверия и творчества, недостаточное сотрудничество педагогов и воспитанников [9].

Исследования И.В. Дубровиной показали, что психическое развитие воспитанников детского дома отличается ситуативностью, которая проявляется в самых разных сферах деятельности, сознания и личности ребенка, к примеру, в познавательной сфере – в неспособности решения задач, требующих внутренних операций, без опоры на практические действия [4].

Условия жизни дошкольников в детском доме оказывают огромное влияние на формирование их творческого мышления. Различные проявления этого влияния хорошо объяснимы с привлечением идей, описанных в работах о творческом мышлении Е.Е. Туник. Исследователь рассматривает следующие факторы творческого мышления, опираясь на теорию Дж. Гилфорда.

Во-первых, людей с высоким уровнем творческого мышления характеризует быстрота мышления, а именно – способность высказывать максимальное количество идей (в данном случае важно не их качество, а их количество).

Во-вторых, творческое мышление характеризует гибкость – способность высказывать широкое многообразие идей.

Следующая особенность – это оригинальность, или способность порождать новые нестандартные идеи (это может проявляться в ответах, решениях, несовпадающих с общепринятыми).

И наконец, четвертой отличительной характеристикой творческого мышления выступает точность, то есть фактор, характеризующий стройность, логичность творческого мышления, выбор адекватного решения, соответствующего поставленной цели [10].

Мы предполагаем, что наиболее «страдающей» зоной творческого мышления дошкольников, воспитывающихся в детских домах, является гибкость и оригинальность. Данное предположение основано на следующей выявленной особенности детей из детских домов. Так, у таких детей практически отсутствует игровая деятельность. Это можно объяснить тем, что сфера действительности, с

которой сталкиваются дети, не отличается разнообразием. Наиболее отрицательным моментом является отсутствие такой формы игры дошкольников, как сюжетно-ролевая игра. А ведь, именно осваивая новые роли в игровой форме, ребенок постигает многообразие форм общения, поведения, узнает новые личностные качества людей [8]. «Опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре», – по мнению В.С. Мухиной: «ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение» [6, с. 263].

Кроме того, в детском доме практически отсутствует совместная деятельность ребенка и взрослого, особенно спонтанная, по запросу ситуации или по желанию ребенка. При этом общение со взрослыми имеет преимущественно директивный характер. Не всегда бывает постоянство состава групп, в которых воспитывается дошкольник. Дети, в значительной степени, изолированы от окружающего мира в силу специфики учреждения. В детском доме присутствует жесткость границ групп воспитывающихся, так как отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных, напоминая отношения между братьями и сестрами. В отличие от них дети, воспитывающиеся в семьях, знают, что в группе детского сада с ними играют не братья и сестры, а другие дети, которые принадлежат к своим семьям, имеют таких же, как у них родителей. Дети знают, что в группах они находятся временно. Дети же из детских домов знают, что дети в группе находятся с ними преимущественно постоянно, а временными, в большей степени, бывают взрослые. Такие отношения не способствуют проявлению индивидуальности.

Таким образом, условия жизни, особенности воспитания детей дошкольного возраста в детских домах не могут не отразиться на развитии их мышления, тем более творческого. Вероятно, что такие свойства творческого мышления детей, как оригинальность и гибкость будут страдать в большей степени. В связи с данным предположением, представляется актуальным эмпирическое изучение особенностей творческого мышления дошкольников, воспитывающихся в детских домах.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества: монография / Д.Б. Богоявленская. - Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1983. - 176 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк / Л.С. Выготский. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1991. - 96 с.
3. Гагай В.В. Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Гагай Валентина Васильевна. - М., 2000. - 357 с.
4. Дубровина И.В. Психологическое развитие воспитанников детского дома / И.В. Дубровина. - М.: Педагогика, 1990. - 264 с.
5. Ледовских И.А., Ручкова Н.А. Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии / И.А. Ледовских, Н.А. Ручкова // Вестник КГУ: научно-метод. журн. Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова. - 2010. - Вып. 3. - С. 310-316.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. Вузov / В.С. Мухина. - 6-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 456 с.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. - М.: Наука, 1976. - 303 с.
8. Пчелкина Е.П. Игра как фактор развития творческих способностей дошкольника / Е.П. Пчелкина // Актуальные проблемы психологии в образовании: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием 4 - 6 апреля 2011 года: в 2 т.; отв. ред. И.А. Синкевич. - Мурманск: МГТУ, 2012. - Т. 1. - С. 274-278.
9. Роготнева А.В. Организация воспитательной работы в детских домах и интернатных учреждениях / А.В. Роготнева. - М.: ВЛАДОС, 2008.
10. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. - СПб.: СПб УПМ, 1997.
11. Чупров В.И., Зубок Ю.А. Молодежь в общественном воспроизводстве: проблемы и перспективы / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок. - М., 2000.
12. Torrance E.P. Guiding creative talent. Englewood cliffs. N.Y.: Prentice-Hall, 1962.

Сведения об авторах:

Пчелкина Евгения Петровна (г. Белгород, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»), e-mail: pchelkina@bsu.edu.ru

Орехова Виктория Ивановна (г. Белгород, Россия), магистр кафедры общей и клинической психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»), e-mail: 647038@bsu.edu.ru

Бобылева Анастасия Сергеевна (г. Белгород, Россия), магистр кафедры общей и клинической психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»), e-mail: anastasiyaon.line@yandex.ru

Data about the authors:

E. Pchelkina (Belgorod, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor, department of general and clinical psychology of the Belgorod State National Research University (NRU «BelSU»), e-mail: pchelkina@bsu.edu.ru

V. Orehova (Belgorod, Russia), master department of general and clinical psychology of the Belgorod State National Research University (NRU «BelSU»), e-mail: 647038@bsu.edu.ru

A. Bobyleva (Belgorod, Russia), master department of general and clinical psychology of the Belgorod State National Research University (NRU «BelSU»), e-mail: anastasiyaon.line@yandex.ru

УЧАСТИЕ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ДОПРОСА МАЛОЛЕТНИХ ПОТЕРПЕВШИХ

А.В. Иванов

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию особенностей участия педагогов и детских психологов в производстве допросов детей, являющихся потерпевшими или свидетелями по уголовным делам. Автором сформулированы правила, использование которых повышает эффективность получения показаний у допрашиваемого ребенка; предлагается внесение изменений в действующее уголовно-процессуальное законодательство. На основании изученной судебно-следственной практики выявлены типичные ошибки, допускаемые при привлечении педагогических работников к участию в уголовном судопроизводстве.

Ключевые слова: педагог, психолог, малолетний потерпевший и свидетель, допрос, специалист, детская психология.

FEATURES OF PARTICIPATION OF TEACHER IN THE PROCESS OF INTERROGATION VERY YOUNG AND WITNESSES

A. Ivanov

Abstract. The real article is sanctified to research of features of participation of teachers and child's psychologists in the production of interrogations of children being victims or witnesses on criminal cases. An author is set forth rules the use of that promotes efficiency of receipt of testimonies for the interrogated child, making alteration is offered in a current уголовно-процессуальное legislation. On the basis of the studied судебно-следственной practice the typical errors assumed at bringing in of pedagogical workers to participating in a criminal trial are educed.

Keywords: teacher, psychologist, very young victim and witness, interrogation, specialist, child's psychology.

Как показывает судебно-следственная практика, допросы детей и подростков отличаются повышенной сложностью, требуют применения особых тактических приемов и знания основ детской психологии и педагогики. Многие специалисты-правоведы критически относятся к возможности получения от малолетних субъектов уголовного процесса объективных и достоверных показаний [1, с.121]. Это обуславливается такими психическими особенностями детей, как повышенная внушаемость, склонность к фантазированию, неправильное выстраивание причинно-следственных связей и т.п. Известны случаи, когда ребенок менял свои показания в зависимости от выражения лица, утвердительного или отрицательного кивка головой своих близких, присутствующих при допросе. Приведем следующий пример. Г. обвинялся в совершении изнасилования своей тринадцатилетней дочери. Потерпевшая, первоначально дававшая обвинительные показания против отца, при последующих допросах заявила, что изнасилования не было. Впоследствии было установлено, что девочка изменила свои показания из-за угрожающего жеста матери, присутствовавшей на допросе [2]. Тем не менее, при правильной организации

и проведении допроса малолетних потерпевших и свидетелей от них могут быть получены вполне надежные и точные показания. Пример. Расследовалось уголовное дело по факту изнасилования четырехлетней девочки. В ходе допроса следователь пытался выяснить у потерпевшей описание признаков внешности преступника. Потерпевшая О. не могла описать лицо и фигуру насильника, но сказала, что видела у него на тыльной стороне кистей левой и правой рук «цветочки», а на пальцах правой руки – «буковки». Следователь предположил, что изнасилование было совершено лицом, ранее отбывавшим наказание в местах лишения свободы и имеющим на руках соответствующие татуировки. В качестве подозреваемого был задержан ранее судимый Г. При освидетельствовании последнего на тыльной стороне кисти левой руки была обнаружена татуировка в виде сердца со стрелами, а на правой – в виде заката солнца («цветочки»), на пальцах правой руки татуировка в виде кольца («буковки»). Вина Г. была доказана приговором суда, и он был осужден к длительному лишению свободы [3, с.5].

Согласно ч. 1 ст. 191 УПК РФ, допрос потерпевшего или свидетеля в возрасте до четырнадцати лет проводится с обязательным

участием педагога [4, с.106]. Для того, чтобы участие педагога при допросе стало наиболее продуктивным и не сводилось к простому присутствию, следует, по нашему мнению, соблюдать следующие правила. Первое. Педагог и допрашиваемое лицо должны быть ранее не знакомы друг с другом. В этом случае ребенок будет меньше стесняться и не станет опасаться, что какие-то неприятные для него факты станут известны его знакомым (например, одноклассникам). Второе. Перед началом допроса следователь должен сообщить педагогу, что ему известно о личностных особенностях малолетнего потерпевшего или свидетеля, какова цель допроса, что предстоит выяснить, какая именно помощь может потребоваться. Третье. До производства следственного действия целесообразно предложить специалисту провести с ребенком беседу на темы, не относящиеся к предмету допроса. Это необходимо для «снятия» психологического напряжения и подготовки к непосредственному получению показаний. Четвертое. В процессе допроса следователь разъясняет педагогу его право задать малолетнему какие-либо вопросы, относящиеся к существу дела. Пятое. По окончании допроса следует предложить педагогу высказать свое мнение о достоверности выслушанных показаний, а также отмеченных им психологических особенностях допрашиваемого лица.

Однако не каждый педагогический работник обладает должными познаниями в области детской психологии. Поэтому целесообразно использование в ходе допроса помощи специалиста-психолога. Специалист в области детской психологии способен оказать следователю существенную помощь, определив в показаниях ребенка признаки фантазирования, элементы искажения информации и т.п. [5]. Приведем пример успешного использования специалистом-психологом своих профессиональных познаний в ходе допроса малолетней потерпевшей. При расследовании уголовного дела, возбужденного по факту изнасилования девятилетней девочки, следователь пригласил психолога для участия в допросе. Психолог, ознакомившись предварительно с материалами дела и побеседовав с девочкой и ее матерью, сделал следующие выводы. Он отметил, что потерпевшая, несмотря на малолетний возраст, хорошо развита интеллектуально, однако легко утомляется и, устав, может заменять воспоминания о произошедших событиях

собственными фантазиями. Вследствие чего, специалист посоветовал следственному работнику делать во время допроса небольшие перерывы, а также заранее приготовить «контрольные» вопросы, чтобы потом сравнивать информацию, полученную от потерпевшей при ответах на вопросы, поставленные в различной форме и на различных этапах допроса. Следователь построил допрос на основе означенных рекомендаций и получил от потерпевшей объективные показания, которые были приняты судом, как одно из доказательств стороны обвинения. Обвиняемый был признан виновным в инкриминируемом ему деянии и осужден [6, с.50].

Кроме непосредственного участия в допросе, специалист-психолог, в соответствии с п. 3.1., ч. 2 ст. 74 и ч. 3 ст. 80 УПК РФ, имеет право составить письменное заключение по вопросам, поставленным перед ним следователем. Типичными вопросами, подлежащими постановке перед психологом, будут следующие: каков уровень интеллектуального развития потерпевшего или свидетеля; следует ли с доверием относиться к данным им показаниям, могли ли они, в силу своего возраста, осознавать значение, совершаемых с ними действий; не являются ли показания потерпевшего или свидетеля плодом их фантазии и пр. После того, как специалист составит заключение, последнее надлежит приложить к материалам уголовного дела. После получения заключения следователь уполномочен провести допрос специалиста-психолога по результатам проведенного им исследования. При этом следует учитывать, что, в соответствии с ч. 2 ст. 71 УПК РФ, специалист не может принимать участие в производстве по уголовному делу, если он находился или находится в служебной или иной зависимости от сторон или их представителей. Поэтому категорически запрещено приглашать в качестве специалиста сотрудников правоохранительных органов, например, штатных психологов МВД.

Действующее уголовно-процессуальное законодательство Российской Федерации не содержит норм об участии в следственных действиях, проводимых с участием малолетних, специалистов-психологов. Поэтому, мы считаем целесообразным предложить внести в ч. 1 ст. 191 УПК РФ соответствующие изменения. По нашему мнению, ее следует изложить в следующей редакции: «допрос потерпевшего или

свидетеля в возрасте до четырнадцати лет, а по усмотрению следователя и допрос потерпевшего и свидетеля в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет проводится с обязательным участием педагога или специалиста в области детской психологии». В качестве специалиста-психолога следует приглашать лиц, имеющих высшее психологическое образование со специализацией в области детской или подростковой психологии со стажем работы не менее трех лет. Следует указать, что представители Следственного комитета РФ отмечают необходимость включения в штат отделов криминалистики детских психологов, или (как это сделано в следственных управлениях ряда регионов) работа с ним должна осуществляться в соответствии с гражданско-правовым договором [7].

В заключении нам хотелось бы показать собственные результаты изучения материалов судебно-следственной практики (архивные уголовные дела Верховных судов Республики Татарстан, Республики Марий-Эл и Чувашской Республики, всего 252 уголовных дела). В ходе допросов малолетних потерпевших и свидетелей, нередко, допускались грубые процессуальные ошибки. Почти в 50% изученных нами случаев в качестве педагога участвовал сотрудник полиции из отдела по предупреждению преступлений несовершеннолетних, т.е. заинтересованное лицо. Зафиксированы случаи, когда допрос малолетнего свидетеля проводился вообще без педагога [8]. Ни в одном случае в допросе малолетнего свидетеля не участвовал психолог.

Литература:

1. Галимов О.Х. Малолетние лица в уголовном судопроизводстве / О.Х. Галимов. - С.-Петербург: Питер, 2001. - 224 с.

2. Архив Верховного суда Республики Татарстан за 1995 г. Уголовное дело № 2-45.

3. Коченов М.М., Осипова Н.Р. Психология допроса малолетних свидетелей. - М.: Всесоюзный институт по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, 1984. - 35 с.

4. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации. - М.: Эксмо, 2013. - 272 с.

5. Стрельцов И.А., Михайлова Ю.А. Психологическое сопровождение расследования преступлений: участие специалистов – психологов Следственного комитета Российской Федерации в проведении следственных иных процессуальных действий с несовершеннолетними / И.А.

Стрельцов, Ю.А. Михайлова // Вестник Академии Следственного комитета РФ. - 2015. - № 4. - С. 171.

6. Коньшева Л.П., Коченов М.М. Использование следователем психологических познаний при расследовании дел об изнасилованиях несовершеннолетних: методическое пособие. - М., Всесоюзный НИИ проблем укрепления законности и правопорядка, 1989. - 54 с.

7. Хмелева А.В. Процессуальные и тактические особенности производства допроса и других вербальных следственных действий с участием несовершеннолетних потерпевших и свидетелей / А.В.Хмелева // Вестник Академии Следственного Комитета Российской Федерации. - 2014. - № 1. - С. 63.

8. Архив Верховного суда Чувашской Республики за 2002 г. Уголовное дело № 2-30.

Сведения об авторе:

Иванов Антон Викторович (г. Казань, Россия), кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права и уголовного процесса Университета управления «ТИСБИ», e-mail: anton.dar2010@yandex.ru

Data about the author:

A. Ivanov (Kazan, Russia), candidate of legal sciences, associate professor of department of criminal law and criminal procedure of University of management of "TISBY", e-mail: anton.dar2010@yandex.ru

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.2

ВЛИЯНИЕ КУНОВСКОЙ КОНЦЕПЦИИ НАУЧНЫХ РЕВОЛЮЦИЙ НА «ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ» ОТ СОЦИОЛОГИИ НАУКИ К СОЦИОЛОГИИ ЗНАНИЯ

Т.А. Бурганова

Аннотация. В статье уточняется рациональная реконструкция одного из наиболее значимых периодов развития современной социологии науки, связанного с переходом от мертоновской парадигмы к «сильной программе социологии знания». Рассмотрено влияние «исторического поворота» в эпистемологии на становление современной социологии знания. Утверждается, что куновская концепция научных революций явилась закономерным итогом преодоления недостатков конвергентного реализма.

Ключевые слова: Р. Мертон, Т. Кун, «сильная программа социологии знания», конвергентный реализм, «исторический поворот».

THE INFLUENCE OF THE HISTORIC UPHEAVAL IN THE EPISTEMOLOGY ON THE GENESIS OF MODERN SOCIOLOGY OF SCIENCE

T. Burganova

Abstract. A rational reconstruction of the transition from Mertonian sociology to the strong programme of the sociology of knowledge is elucidated. The influence of the "historical turn" in epistemology on the development of modern sociology of knowledge. It is argued that Kuhn's scientific revolutions concept was a necessary result of the efforts to overcome the drawbacks of convergent realism.

Keywords: R. Merton, T. Kuhn, "Strong program of sociology of knowledge", convergent realism, "historical upheaval".

Вплоть до 70-х гг. XX в., социологи, занимавшиеся проблемами исследования научной деятельности, не интересовались проблемами конструирования научных моделей, выводом эмпирических законов, работой экспериментальных установок. Вместо этого, социологи, и, прежде всего, те из них, которые являлись сторонниками структурно-функционального анализа, ограничивались «институциональными» аспектами научной деятельности, жестко абстрагированными от специфических исследовательских контекстов. К последним относились этические ценности и нормы, системы вознаграждения, ролевые требования и т.п. К «социальным» объяснениям прибегали только тогда, когда требовалось объяснить делинквентное или девиантное поведение, т.е. заведомые ошибки, вызванные предвзятыми мировоззренческими или методологическими предрассудками, или, скажем, плагиат и мошенничество.

Как хорошо известно, мертоновской социологии науки в эпистемологии соответствовал наивно реалистский подход, исходивший из объективности не только

изучаемой Природы, но и со все большей степенью точности приближающихся к ней ее аппроксимаций [7, с.19].

В самом деле, известно, что все законы науки делятся на эмпирические и теоретические. Эмпирические законы – это общие утверждения, суммирующие все надежные фактуальные утверждения. Согласно конвергентному реализму [4], факты являются теоретически нейтральными. Поэтому они могут быть описаны на языке, независимом от теории – «языке наблюдений» – как некой объективной данности, являющейся частью физического мира.

Наряду с эмпирическими, существуют еще и теоретические законы, которые, представляя собой связи и отношения между абстрактными теоретическими объектами (идеализациями), из опыта не выводятся. Поэтому эти законы надо жестко отличать от эмпирических [8].

Именно последние образуют подлинный базис научного знания, поскольку они не изменяются от одной эпохи к другой и сохраняются после научных революций. Их рост описывается «кумулятивной моделью» роста научного знания [9], уподобляющей

прогресс науки росту количества монет в фарфоровой копилке.

Поэтому содержание научного знания определяется, согласно принципам наивного реализма, не обществом, а самой Природой. Отсюда следует, что соответствующая этому виду реализма социология науки должна изучать не действительное когнитивное содержание научного знания, а лишь те *социальные условия*, которые делают возможным производство объективного знания. Этот тезис был положен Робертом Мертоном в 1930-х гг. XX в. в основу его исследовательской программы, которая на протяжении более чем 30 лет принципиально отказывалась от исследования *содержания* научного знания. Главная задача этого направления состояла в описании «комплекса ценностей и норм, связывающих воедино всех людей науки» [6, с.268].

В частности, следуя Макс Веберу, Мертон выводил «дух науки нового времени» из английского протестантизма (пуританства) с его утилитаризмом, расчетливостью, эмпиризмом, индуктивизмом, аскетизмом и т.д. В основе научного этоса, по Мертону, лежат свои собственные, специфические этические нормы – четыре множества институциональных императивов – универсализм, коммунизм, незаинтересованность и организованный скептицизм [6, с.270].

Надо признать, что подобная точка зрения сыграла немалую положительную роль в развитии науки, укореняя в ней, в частности, идеи меритократии – положения, когда в настоящем научном сообществе нет и не может быть никакой серьезной корреляции между достигнутым в науке рангом и другими социальными переменными. В итоге, по Мертону, развитая и структурированная нормативная структура является отличительным признаком всякого действительно научного сообщества. Нормы науки рассматриваются как предписывающие ученым то, что они всегда должны быть беспристрастными, непредубежденными, самокритичными и открытыми.

Но ситуация в социологии науки значительно изменилась именно после начавшегося в 60-х гг. прошлого века т.н. «исторического поворота» в философии науки, ознаменовавшегося выходом в свет книги Т. Куна «Структура научных революций» [2] и последовавших за этим событием публикаций работ И. Лакатоса, П. Фейерабенда, Н. Хансона, С. Тулмина и др.

Обратимся к философии науки. Как известно (см., например, [10]) научный реализм постепенно начал возвращать себе статус ведущего направления мировой философии науки. Реализм состоит в принятии следующих основных тезисов. I. «Тезис независимости». Истинность наших суждений относится к миру, который существует независимо от нас. II. «Тезис знания». Как правило, мы знаем, какое из этих суждений является истинным [3]. Правда, мы также знаем – из истории философии, – что в данной выше формулировке реализм вызывает следующий контрдовод (Рене Декарт): если мир никак не зависит от того, сознаем мы его или нет, как же мы можем получать достоверные знания о нем? И все дальнейшие проблемы реализма окажутся, в той или иной мере, с этим контраргументом связанными. Закономерно возникший в рамках реалистической философии «научный реализм» – это точка зрения, согласно которой мы должны свято верить в существование непосредственно ненаблюдаемых объектов, постулируемых нашими успешными научными теориями. Считается, что самым убедительным доводом в пользу научного реализма является аргумент «никаких чудес» (no miracles argument [10]).

В статье «Опровержение конвергентного реализма» Ларри Лаудан [5] зафиксировал положения, лежащие в основе наиболее известной версии научного реализма – «конвергентного» (convergent) (сходящегося) реализма, сторонники которого считают успешной теорию, которая:

- обеспечивает получение подтверждаемых на опыте предсказаний;
- на ее основе мы можем в своих практических действиях вмешиваться в «естественный» порядок вещей;
- она также успешно выдерживает ряд стандартных тестов.

Концепция Томаса Куна возникла как закономерный результат устранения недостатков конвергентного реализма.

Но мы настаиваем на том, что и «сильная программа социологии знания», возникшая под несомненным значительным влиянием куновской концепции и всего «исторического поворота», также обладает этим статусом. Более того, мы утверждаем, что существуют глубокие внутренние расхождения между куновской концепцией и «сильной программой социологии знания», вынудившие Куна отмежеваться от последней. Как известно, в конце концов, Кун назвал

«сильную программу социологии знания» «деконструкцией, которая сошла с ума» [1]. И одним из камней преткновения является проблема прогрессивного развития науки. Вслед за Куном, историки и философы науки стали в большей степени использовать «социологические» виды объяснений, особенно при описании радикальных изменений в структуре и содержании научного знания. Такие авторы, как Людвиг Флек, Томас Кун, Майкл Поляни, Норман Хансон,

Джералд Холтон, Имре Лакатос, Пол Фейерабенд, Стивен Тулмин и др., убедительно раскрыли значимость «конвенций» и творческих компромиссов в деятельности научных сообществ. В результате своеобразного отклика на этот «исторический поворот» социология науки значительно изменилась, так что на смену мертоновской программе пришла «сильная программа социологии знания».

Литература:

1. Кун Т. После «Структуры научных революций» / Т. Кун. - М., АСТ, 2014. – 443 с.
2. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 605 с.
3. Нугаев Р.М. Конвергентный реализм и его альтернативы / Р.М. Нугаев // Теоретический журнал «Credo». – № 3. - Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/1146/67/>
4. Нугаев Р.М. Коперниканская научная революция: синтез физики Земли и математики Неба / Р.М. Нугаев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 304 с.
5. Laudan Larry. A Confutation of Convergent Realism. – In: David Papineau (ed.) The Philosophy of

- Science. Oxford University Press, 1996. – Pp. 107-138.
6. Merton R.K. The Sociology of Science. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1973. – 605 p.
7. Mulkey Michael. Science and the Sociology of Knowledge. London: Routledge, 2015. – 120 p.
8. Nagel Ernest. The Structure of Science. London: Routledge and Keagan Paul, 1961. – 618 p.
9. Scheffler I. Science and Subjectivity. New-York: Hackett Publishing, 1982. – 166 p.
10. Van Fraassen Bas C. To Save the Phenomena. – In: David Papineau (ed.) The Philosophy of Science. Oxford University Press, 1996. – Pp. 82-92.

Сведения об авторе:

Бурганова Танзиля Ахметкаримовна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент, кафедра менеджмента, Казанский Государственный Энергетический Университет, e-mail: tburganova@yandex.ru

Data about the author:

T. Burganova (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor at the Department of Management, Kazan State Power University, e-mail: tburganova@yandex.ru



ПРАКТИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА ДЕТСТВА В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ

А.Г. Филипова, Н.Э. Ракитина, С.В. Гончарова¹

¹Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-03-50091

Аннотация. В работе представлены предварительные результаты исследования практик преодоления социального неравенства детства в городской среде. В соответствии с типами Р. Мертона практики разделены на «конформность», «мятеж», «ритуализм», «бегство» и «инновацию». Неравенство детства рассматривается с позиции внешних и внутренних факторов проявления. Используется авторская проективная методика «Дети и город: факторы неравенства», включающая пять рисунков с изображением проблемных ситуаций. Результаты исследования свидетельствуют о важности выделения и оформления городских пространств с учетом нужд детей и подростков.

Ключевые слова: дети, подростки, город, социальное неравенство, практики, взрослые, проективные методики, социология детства, городские пространства.

PRACTICIANS OF OVERCOMING OF A SOCIAL INEQUALITY OF THE CHILDHOOD IN AN URBAN ENVIRONMENT

A. Filipova, N. Rakitina, S. Goncharova

Abstract. In work preliminary results of research the practices of overcoming of a social inequality of the childhood in an urban environment are presented. According to R. Merton practices are divided into 5 groups: "conformity", "mutiny", "ritualism", "escape" and "innovation". The inequality of the childhood is considered from a position of external and internal factors. The author's projective technique "Children and the city: inequality factors" is used. It includes five drawings with the image of problem situations. Results of research testify to importance of allocation and registration of city spaces taking into account needs of children and teenagers.

Keywords: Children, teenagers, city, social inequality, practices, adult, projective techniques, childhood sociology, city spaces.

Исследовательский интерес к детям в городской среде связан, с одной стороны, с урбанизацией нашего общества, продуцированием городской средой многочисленных рисков для детей. А, с другой, - «город как социальная лаборатория» [3] воспроизводит многочисленные факторы неравенства детства. Мы интерпретируем социальное неравенство детства в городе в терминах внешнего и внутреннего неравенства [4]. Первое проявляется в неравных со взрослыми возможностях удовлетворения потребностей и интересов детства, в особенности потребностей самоутверждения и социального признания. Внутреннее неравенство распадается на неравенство детей и взрослых в повседневной жизни (это проекция неравенства макроуровня на микросоциальный уровень) и неравенство стартовых позиций разных детей.

Целью исследования является изучение детских практик преодоления факторов внешнего и внутреннего неравенства детства в городской среде.

В качестве метода исследования был выбран child-friendly метод – проективная авторская рисуночная методика – «Дети и город: факторы

неравенства». Респондентам были предложены в рисуночной форме пять проблемных ситуаций, воспроизводящих разные факты неравенства детей в городском пространстве: Ситуация 1 – закрытая игровая площадка, один ребенок предлагает другому перелезть через забор; Ситуация 2 – ребенок на инвалидной коляске просится поиграть с детьми в мяч; Ситуация 3 – взрослые с маленькими детьми ругают и хотят выгнать школьниц с качели; Ситуация 4 – ребенок вышел поиграть во двор, но всю детскую площадку перегородили машины; Ситуация 5 – за забором находится стройка, мальчик собирается влезть туда через дыру в заборе. Респондентам было предложено дать ответ от лица второго участника представленного взаимодействия или отреагировать репликой на представленную ситуацию.

Исследование проводилось в школах и на детских площадках гг. Владивостока (58 чел.) и Комсомольска-на-Амуре (48 чел.) (далее будут использоваться сокращения: Владивосток – Вл., Комсомольск-на-Амуре – КнА). Возраст детей – 10 - 13 лет.

За основу рассмотрения практик преодоления действия факторов внешнего и внутреннего неравенства детства в городской среде взята классификация типов индивидуального приспособления Р. Мертона - конформность, инновация, ритуализм, бегство, мятеж [1]. В соответствии с задачами исследования данная классификация была модифицирована.

Анализ ответов респондентов-детей в первой ситуации показал преобладание практик «конформности». Дети воспринимают скрытую за забором детскую площадку как нечто им не доступное, находящееся под запретом: «Я не полезу через забор! Видишь замок висит, значит туда нельзя! (дев., 10 л., КНА). В качестве ответных реплик подростки говорят о возможности наказания, опасности, высоте забора. Как варианты «мятежа» можно рассматривать согласие перелезть через забор: «Лишь бы охрана не пришла, уже лезу!» (мал., 12 л., Вл.). «Инновация» иллюстрируется поиском вариантов разрешения возникшей ситуации – «обойти с другой стороны» (мал., 12 л., Вл.), «Давай лучше спросим у дворника, когда откроют площадку» (мал., 12 л., Вл.).

В реакциях респондентов на проблемную ситуацию № 2 на удивление доминирует толерантное отношение к ребенку-инвалиду, подавляющее большинство подростков готово принять его в игру. Однако не все положительные ответы можно отнести к практикам «инновации» или «конформности», это скорее можно назвать «ритуализмом» - согласие по форме, но не по содержанию, поскольку респонденты не всегда предлагают доступные ребенку с ограниченными физическими возможностями варианты игры в мяч: «Да, вставай в ворота» (мал., 12 л., г. Вл.), «Конечно, мы играем в баскетбол» (мал., 12 л., Вл.). Но есть ответы, когда информанты предлагают варианты доступной деятельности: «ребята, давайте играть в слова «съедобное – не съедобное» (дев., 12 л., Вл.), «Судьей будешь» (мал., 12 л., Вл.). «Мятеж» проявляется в отказе, иногда в резкой форме: «Мы бы взяли тебя, но ты – инвалид» (мал., 10 л., г. КНА).

Третья ситуация вызывает большее количество практик «мятежа» и «инноваций»: «А нам домашнее задание не задали и Вы нам не указ» (мал., 12 л., Вл.), «Вот сами и делайте уроки» (дев., 11 л., Вл.), «Мы хотим играть!» (дев., 12 л., Вл.), «Как все достали» (мал., 12 л., КНА). Респонденты воспринимают ситуацию как вторжение взрослых в пространство детей, поэтому есть ответы-оправдания (Мы уже

сделали уроки», «Мы еще 5 минут погуляем и пойдем делать уроки»), ответы-отстаивания своей территории («Но качели же сделаны, чтобы на них кататься», «Нам нельзя разговаривать с чужими людьми»). Практика «ритуализма» сводится к выполнению требований взрослых. Дети признают правоту взрослых, соглашаясь с тем, что это качели не для школьников, а для маленьких детей.

Четвертая ситуация иллюстрирует распространенную модель наступления взрослого мира на детство – загромождение детских территорий автомобилями. Сами дети говорят о сокращении детского пространства в городе: «Как жаль, что площадок все меньше и меньше» (дев., 13 л., Вл.). Практики «мятежа» демонстрируют разные проявления агрессии, в основном со стороны респондентов-мальчиков, - «проткнуть шины», «камнем в стекло», «ударить по колесу, чтобы сработала сигнализация». Есть примеры обращений с жалобами в милицию/полицию, родителям (маме/папе). Однако подростки предлагают и более мирные варианты разрешения проблемной ситуации: «Нужно написать на листике и положить на стекло: «Не ставьте больше машину на площадку детскую, пожалуйста» (дев., 12 л., Вл.), «Нужно для машин сделать отдельное место, ведь детям неудобно играть на площадке» (дев., 12 л., Вл.).

В пятой ситуации представлена опасная зона для детей в городском пространстве. Как свидетельствуют данные психолого-педагогических исследований, детям нравится осваивать опасные территории, испытывать свою смелость и решительность. М.В. Осорина приводит многочисленные примеры освоения детьми неорганизованных, «страшных» и даже опасных «мест» (кладбища, свалки, подвалы и пр.) [2]. Но ответы респондентов, принявших участие в исследовании, можно оценивать как социально желательные – дети стараются остановить мальчика, апеллируя к опасностям для жизни и здоровья: «Эй, мальчик! Нельзя туда лазить. Это очень опасно. Пойдем, я отведу тебя к маме (дев., 12 л., Вл.). При этом респонденты позиционируют себя как более взрослые и ответственные по сравнению с мальчиком, изображенным на рисунке. Один информант вопрошает: «Что это за охрана на территории, на которую можно через дырку в заборе пролезть?», что, вероятно, указывает на встречающиеся случаи незащищенности детей от опасностей городской среды.

В целом анализ способов преодоления неравенства детства в городской среде показал распространение типов «инновация» и «мятеж»

среди мальчиков 12 - 13 лет, в то время как девочки и дети более младшего возраста (10 - 11 лет) проявляют большую конформность и желание избегать конфликтные ситуации. Реакции эмансипации от взрослых и группирования со сверстниками, присущие подростковому возрасту, доказывают важность преодоления факторов неравенства детства в

городской среде. Подростки нуждаются в особой городской среде – необычной, креативной, развивающей, с элементами экстрима. Объекты городской среды (парки, детские и спортивные площадки, развлекательные центры) должны быть доступны в равной мере детям разных возрастных групп, с разным ресурсом здоровья и разным семейным ресурсом.

Литература:

1. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – М.: АСТ, 2006. – 873 с.

2. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – 4-е издание. - СПб.: ПИТЕР, 2008. – 304 с.

3. Парк Р.Э. Избранные очерки / Р.Э. Парк; сост. и пер. с англ. В.Г. Николаев. – М.: ИНИОН РАН, 2011. – 365 с.

4. Филипова А.Г. Социальная защита детства в современной России: монография / А.Г. Филипова. - СПб.: Астерион, 2012. – 247 с.

Сведения об авторах:

Филипова Александра Геннадьевна (г. Владивосток, Россия), доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социальных наук, Дальневосточный федеральный университет», e-mail: alexgen77@list.ru

Ракитина Наталья Эдуардовна (г. Комсомольск-на-Амуре, Россия), ведущий инженер учебно-методического управления, Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет, e-mail: rakitina.nat@gmail.com

Гончарова Светлана Владимировна (г. Владивосток, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальных наук, Дальневосточный федеральный университет, e-mail: goncharova.sv@dvfu.ru

Data about the authors:

A. Filipova (Vladivostok, Russia), doctor of sociological sciences, associate professor, professor of the department of social sciences, Far Eastern Federal University, e-mail: alexgen77@list.ru

N. Rakitina (Komsomolsk-on-Amur, Russia), leading engineer, educational and methodical department, Komsomolsk-on-Amur state technical university, e-mail: rakitina.nat@gmail.com

S. Goncharova (Vladivostok, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor of the department of social sciences, Far Eastern Federal University, e-mail: goncharova.sv@dvfu.ru



ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЕЛАБУЖСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ

И.Н. Валиев

Аннотация. В статье на примере г. Елабуги приводится анализ муниципальной образовательной среды в соответствии с авторской методологией. В совокупности, результаты проведенных исследований зафиксировали серьезную деформацию муниципальной образовательной среды, характеризующуюся несогласованностью позиций органов муниципального управления, системы образования, родителей и учащихся в области целей образования; сведением роли семьи к развивающей (вместо формирующей); переносом акцентов формирующего влияния в область компании и дружеского общения; дистанцированием производства и СМИ от проблем социального становления молодежи. На базе проведенных социологических исследований раскрыты основные характеристики муниципальной образовательной среды, дана оценка ее состояния в современных условиях социально-экономического транзита.

Ключевые слова: образовательная среда, ценность, органы муниципального управления, социальное становление молодежи, общеобразовательная школа.

CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN YELABUGA MUNICIPAL DISTRICT

I. Valiev

Abstract. In the article on the example of an analysis of Elabuga municipal educational environment in accordance with the author's methodology. Taken together, the results of the research have recorded a serious deformation of the municipal educational environment characterized by inconsistency position of municipal governments, the education system, parents and students in the educational goals; by reducing the role of families in developing countries (instead of forming) shift in focus formative influence in the area of company and companionship, distancing production and media on issues of social formation of youth. On the basis of sociological research shows the main characteristics, the estimation of its condition in the current socio-economic conditions of transit.

Keywords: value, educational environment, Municipal governments, the social formation of young people, secondary school.

В процессе взаимодействия с образовательной средой у нового поколения граждан России должны проявиться те личностные качества, которые необходимы обществу с учетом его состояния и осознаваемых тенденций социально-экономического, политического и социокультурного развития. Стремительный переход российского общества к новым формам хозяйственной деятельности привел к возрастанию потребностей в инициативных, предприимчивых, компетентных и ответственных специалистах. В подготовке таких специалистов важная роль принадлежит не только профессиональной, но и общеобразовательной школе, как социальному институту, закладывающему основы для будущего выбора профессии и дальнейшего профессионального образования» [6, с.71]. Достижение этого результата невозможно без специально организованной образовательной деятельности, основанной на четком разделении функций, подкрепленной материальной базой и соответствующими

нормативами. Необходимость организации именно такого рода деятельности и определяет функции институционализированной сферы образовательной среды [1].

Воздействие образовательной среды на социальное становление личности оказывается тройственным по своей природе и осуществляется, соответственно, в трех направлениях. Одно из них задается институционализированной целью обучения и воспитания, второе обуславливается индивидуальными особенностями человека и его социальным окружением, третье определяется спецификой самой образовательной среды, набором присутствующих в ее структуре элементов [2].

«В данном исследовании под образовательной средой мы понимаем совокупность внешних условий, обеспечивающих целенаправленный и социально ожидаемый процесс развития, формирования и воспитания у представителей молодого поколения определенных типов отношения к окружающему миру» [3, с.490].

Образовательная среда имеет структуру, центральный элемент которой представлен собственно институтом образования и призван не только выполнять системообразующую функцию в отношении всех остальных составляющих среды, но и обеспечивать подготовку молодежи к самостоятельному функционированию в обществе в соответствии с интересами общества.

«Общественное сознание представляет собой крайне сложную палитру взглядов, оценок и представлений, что связано с противоречивыми, неоднозначными процессами, происходящими в обществе. Процесс радикальных изменений массового сознания идет крайне противоречиво, и эта противоречивость и неоднозначность зачастую оказывает существенное влияние на место человека в жизни страны, на особенности его политического, социального и экономического поведения» [5, с.326]. В силу естественных причин каждый человек стремится получить от системы как можно больше с минимальными затратами времени и энергии. Социальная система заинтересована в диаметрально противоположном – максимизировать эффективность профессиональной деятельности человека, минимизировав расходы на его содержание.

«Образовательная среда, понимаемая как некоторый целостный комплекс внешних по отношению к личности условий, обеспечивающих ее социальное становление в соответствии с общественными ожиданиями, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, обуславливает социализацию как процесс и

результат усвоения и присвоения человеком опыта социальной жизнедеятельности. Социализация, в свою очередь, обеспечивает молодому человеку вхождение в систему социального взаимодействия в качестве его полноправного участника» [4, с.101].

До сих пор мы считали положение дел в области обучения более или менее адекватным предъявляемым требованиям. Тем более что данные социологических опросов в целом подтверждают удовлетворенность субъектов образовательной деятельности результатами общеобразовательной подготовки детей (по крайней мере, в области передачи школьникам общих знаний). Однако, как показывает анализ документов, в области обучения наблюдаются серьезные нарушения. В частности, улучшение состояния образования по количественным показателям не определяет качество самой образовательной деятельности.

На примере г. Елабуги проведем анализ муниципальной образовательной среды в соответствии с методологией, предложенной автором. Одним из важнейших интегральных показателей соответствия муниципальной образовательной среды потребностям социально-экономического функционирования выступает степень согласованности профессиональных планов молодежи старшего школьного возраста и муниципального рынка труда. По результатам социологических опросов елабужских школьников и их родителей, проведенных в 2016 г., в профессиональных планах выпускников школ преобладает стремление, см. рис. 1 продолжить обучение в высшем учебном заведении (79,6%).

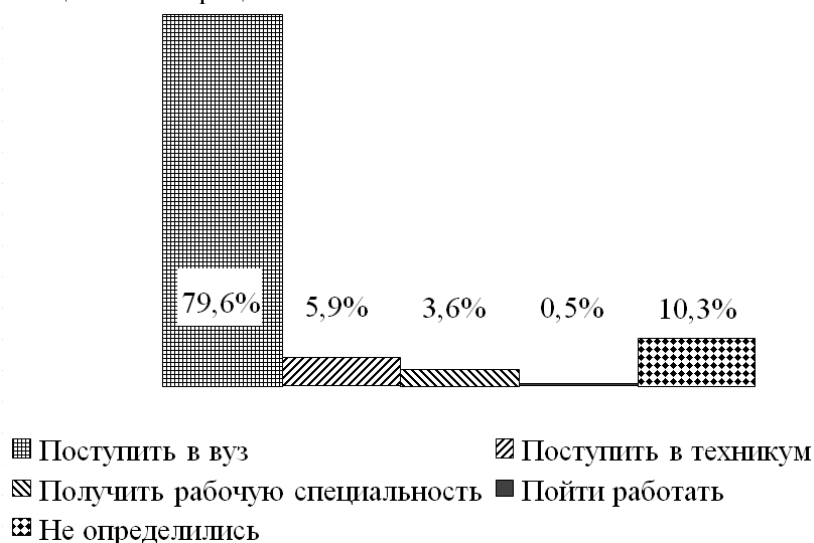


Рисунок 1. – Профессиональные планы выпускников школ

Ситуация принципиально не отличается от той, которая была зафиксирована в результате социологических опросов 2009, 2014 и 2015 гг. Общее распределение кадровой потребности производства - не более 25% руководителей и специалистов, не менее 75% рабочих – указывает на то, что около 50% молодежи, закончившей вуз, не сможет найти себе работу по специальности. Продолжить обучение в техникуме планируют 5,9%, получить рабочую специальность в училище 3,6%, пойти работать сразу после школы 0,5% выпускников.

Результаты корреляционного анализа позволяют предположить, что профессиональный выбор старшеклассников далеко не всегда соответствует не только потребностям рынка труда, ни и их ценностям. Так, например, выбор в качестве области профессиональной деятельности медицины, образования, торговли, правоохранительной деятельности не связан с ценностями общения и жизни; желание работать в области нефтегазодобычи, энергетики, связи, строительстве не коррелирует с любовью к

технике или решению логических задач. Всё это указывает на несоответствие профессиональных планов молодежи их субъективным особенностям и возможностям.

Проведенные исследования выявили серьезные различия в понимании целей образовательной деятельности ее основными субъектами. Мнение учителей положительно коррелирует с мнением руководителей школы ($p < 0,01$), мнение учеников с мнением родителей ($p < 0,01$). При этом позиция одной группы (учителя-руководители школ) с позицией другой группы (дети-родители) не коррелирует, что указывает на несогласованность цели школы с ожиданиями основных заказчиков образовательных услуг. Мнение работников Управления образования не коррелирует ни с мнением учителей и руководителей образовательных учреждений, ни с мнением учеников и их родителей, что свидетельствует о дисфункциональных проявлениях в системе управления образовательной деятельностью, призванной играть интегрирующую роль в муниципальной образовательной среде.

Таблица 1. - Ожидания учащихся и родителей в отношении среднего образования и оценка реальностей школьного обучения

Цели и задачи школы	Ожидания (%)		Оценка состояния (%)	
	Ученики	Родители	Ученики	Родители
Общие знания	48,9	48,9	68,2	74,1
Подготовка к поступлению в учебное заведение (ВУЗ, техникум, училище)	39,6	36,8	14,6	19,0
Формирование мировоззрения, жизненных ценностей	13,6	23,6	10,4	11,5
Помощь в выборе профессии	7,7	8,3	4,8	8,3
Подготовка к самостоятельной жизни	8,9	5,7	6,1	2,9

Анализ документов, нормирующих деятельность школы, подкрепленный результатами анкетных опросов, показывает ориентированность системы образования на процесс обучения (формирование знаний) в ущерб процессу воспитания (формирование мировоззрения и системы ценностей). Анализ результатов опроса учеников и родителей, приведенных в табл. 1, подтверждает, что в отношениях семьи и школы доминируют академические ценности.

В наибольшей степени формирующие функции исторически выполняет институт семьи. Отметим, что в решении проблем воспроизводства системы социально-экономического взаимодействия важно не

только решение проблем формирования молодежи, но и такого «оформления» разнофакторного влияния образовательной среды, которое приводило бы к результату, соответствующему социальным потребностям. Результаты опроса родителей показали, что только 8,3% опрошенных хотели, чтобы дети наследовали их профессию, скорее всего, хотели бы этого также 8,3%. Категорически против такой перспективы – 50,0% родителей; скорее всего не хотели бы этого 33,3%. Отсутствие затруднившихся ответить указывает на ярко выраженную определенность позиции родителей по данному вопросу.

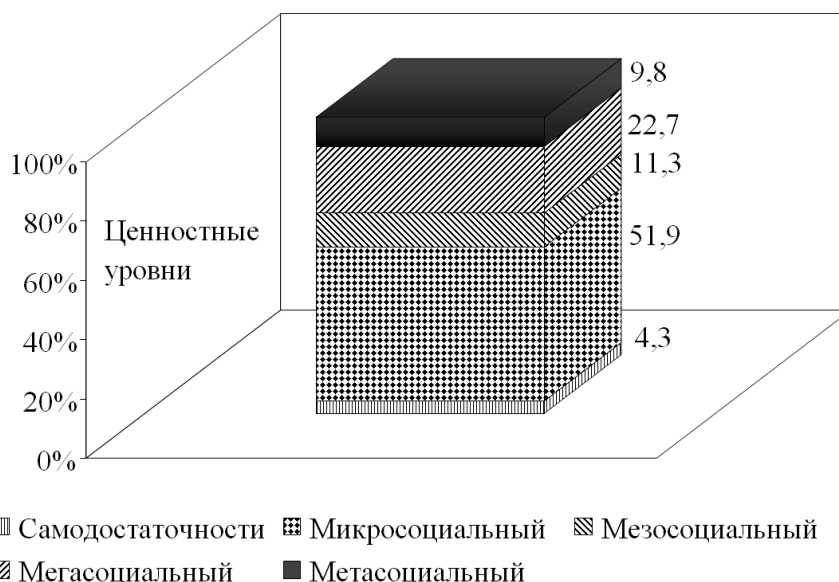


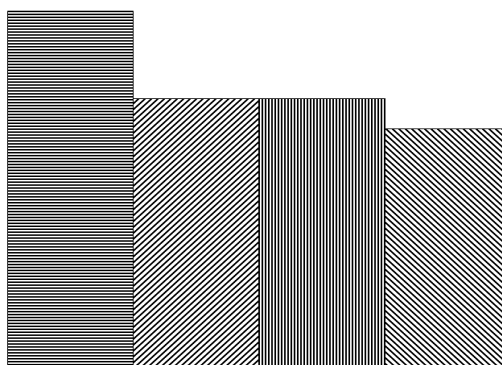
Рисунок 2. - Соотношение групп молодежи, отличающихся уровнем ценностной составляющей личности

Еще более серьезные результаты получены относительно желаний/нежеланий родителей видеть детей работающими в той же организации. Категорически против этого высказалось 83,3%, скорее всего против – 16,7% родителей. Ярко выраженное отклонение ответов от нормального распределения (в отрицательную область) указывает на наличие серьезных проблем в области формирующего воздействия семьи. Очерченная ситуация поддерживается выявленным «провалом» в области ценностей мезосоциального уровня, см. рис. 2,

связанных, в том числе, с малой родиной, что определяет стремление молодежи изменить место жительства: хотят остаться в родном городе только 32,2% выпускников; планируют переехать в другой город РТ 35,1%; в другой город РФ 23,6%; выехать за границу 9,6% старшеклассников.

Статистический анализ результатов, полученных в ходе опроса школьников, позволяет говорить о различной степени влияния тех или иных групп на формирование ценностной составляющей личности старшеклассников, см. рис. 3.

31,5% 23,7% 23,7% 21,1%



■ Семья ▨ Одноклассники ▩ Компания ▧ Друг

Рисунок 3. - Значение различных групп в формировании ценностной составляющей личности старшеклассников

Наибольшим значением в становлении ценностей обладает семья (около трети всего совокупного влияния). Вместе с тем, оставшиеся две трети влияния делят одноклассники, компания и друг. Характерно, что корреляция между отношениями с

учителями и значением каких-либо ценностей не отмечается. Таким образом, можно констатировать серьезное влияние одноклассников, компании и дружеского общения на процесс социального становления молодых людей. Причем, влияние это по

своему совокупному значению более чем конкурирует с влиянием семьи и, тем более, школы.

На фоне этого проявляется усиление влияния улицы на общий процесс становления личности в подростковом и раннем юношеском возрасте. В частности, в улаживании возникающих у молодых людей конфликтов оказываются неавторитетными ни учителя, ни родители. На доминирование компании указывает и анализ степени удовлетворенности старшекласниками отношениями в различных контактных группах. Если в качестве показателя удовлетворенности отношениями мы выберем суммарное значение полностью и в целом удовлетворенных отношениями, то первые места займут компания (90%), одноклассники (87%) и друг (83%). Отношения в семье (78%) и с учителями (70%) займут соответственно предпоследнее и последнее места.

Опрос работников кадровых служб предприятий и организаций с использованием метода фокусированного интервью показал индифферентность их отношения к проблемам социального становления молодежи. Подавляющее большинство предприятий

предпочитает иметь дело с уже сформировавшимися людьми, рассматривая работу с детьми и молодежью как рекламную акцию или социальную повинность. Исключение составляют немногочисленные начинающие предприятия, делающие ставку на высокие технологии.

Местные средства массовой коммуникации также не оказывают серьезного развивающего влияния на молодежь. На вопрос об их роли в выборе социального будущего и дальнейшего образовательного пути оценили эту роль как значимую лишь 5,4% старшекласников. Вместе с тем, роль Интернета подчеркнули 31,2%.

В совокупности результаты проведенных исследований зафиксировали серьезную деформацию муниципальной образовательной среды, характеризующуюся несогласованностью позиции органов муниципального управления, системы образования, родителей и учащихся в области целей образования; сведением роли семьи к развивающей (вместо формирующей); переносом акцентов формирующего влияния в область компании и дружеского общения; дистанцированием производства и СМИ от проблем социального становления молодежи.

Литература:

1. Валиев И.Н. К вопросу о структуре образовательной среды / И.Н. Валиев // Новая наука: современное состояние и пути развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (09 октября 2015 г., г. Стерлитамак). – Стерлитамак: РИЦ АМИ – С. 133-134.

2. Валиев И.Н. Образовательная среда как основа воспроизводства и развития человеческого ресурса / И.Н. Валиев // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы III Международной научно-практической конференции (4 октября 2015 г., г. Чебоксары). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 2(3). – С. 127-129.

3. Валиев И.Н. Ценностная составляющая образовательной среды / И.Н. Валиев // Казанский

педагогический журнал. – 2015. – № 6(113). - Т. 2. – С. 490-495.

4. Valiev I.N. Education as a Process of Social Types' Formation. Mediterranean Journal of Social Sciences. MCSER Publishing, Rome-Italy, July 2015. Vol. 6 No 4 S1. - P. 101-107.

5. Sedov S.A., Valiev I.N. Education, Science and Production Integration as a Condition of Dynamics of Social Interaction Stereotypes // World Appl. Sci. J., 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication): 325-328, 2013.

6. Sedov S.A. Formation of the individual's technological culture in general education and professional school // Mediterranean Journal of Social Sciences. MCSER Publishing, Rome-Italy, July 2015. Vol. 6 No 4 S1. - P. 71-75.

Сведения об авторе:

Валиев Ильдар Накипович (г. Елабуга, Россия), кандидат философских наук, доцент, Казанский федеральный университет, e-mail: val2876@mail.ru

Data about the author:

I. Valiev (Yelabuga, Russia), PhD, Associate Professor, Kazan Federal University, e-mail: val2876@mail.ru

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

О.С. Донцова

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы становления родительской идентичности с точки зрения современного общества; обращение к классикам педагогики по данной проблеме; теоретико-методологические подходы в работе социального педагога; роль социального педагога в профилактике девиантного родительства; вопросы помощи родителям по самокоррекции и самоконтролю; обозначается проблема личностного поиска нравственных ориентиров; намечается схема социально-педагогического консультирования родителей; раскрывается взаимосвязь процесса становления родительской идентичности на формирование личности подростка; рассматривается профилактика девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: профилактика девиантного родительства, социальное воспитание, образовательное пространство школы, формирование родительской идентичности, консультирование родителей, отношение к родительству.

THE PROBLEM OF PARENTAL IDENTITY FORMATION IN THEORY AND PRACTICE

O. Dontsova

Abstract. Problems of parental identity formation, theoretical and methodological approaches in social pedagogue's work, the role of the social pedagogue in prevention of deviant parenting, prevention of teenagers' deviant behavior.

Keywords: prevention of deviant parenting, social education, school education space, the formation of parental identity, parental counseling, attitude to parenthood.

Вопросы становления личности всегда волновали человечество. Каким должен быть человек? Понятия об этом формировались в обществе в зависимости от эпохи социального и культурного развития. Человек в современном социальном пространстве изменяет окружающий мир быстрее, чем самого себя, свое сознание, составляющие своей личности (а значит и родительскую составляющую), а поэтому его родительская идентичность не успевает вписываться в условия современности и становится девиантной. В связи с этим, современные родители неадекватно оценивают себя и искусственно пытаются выглядеть реализовавшимися родителями, не являясь таковыми на самом деле, культивируют безответственное отношение к супружеской идентичности [1;4;5].

В педагогическом процессе школы социальный педагог во взаимодействии с родителями обучающихся наблюдает «практику притворства», когда родитель представляет себя другим в виде приличной маски как необходимого условия успешной социализации [1].

В педагогической литературе рассматривался вопрос взаимодействия работы родителя над собственной личностью и воспитанием ребенка [1;2;8;9].

П.Ф. Каптерев А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, указывали на то, что осознать свои родительские девиации недостаточно.

Необходимы целенаправленная работа по самокоррекции и педагогическая помощь родителю. Невозможно изображать терпеливость и педагогический такт, не являясь терпеливым и тактичным человеком на самом деле.

Работа социального педагога в образовательном учреждении в виде педагогической помощи родителям – это помощь личности в процессе становления ее родительской идентичности. У незрелой личности этот процесс происходит через накопление привычек, у зрелой личности – через собственный поиск, переработку усвоенного в виде привычки личного опыта. Задача социального педагога – сопровождение этого процесса, придание ему осмысленности и конечной направленности. Конкретную помощь семье по вопросам становления родительской идентичности возможно оказать в образовательном пространстве школы, которая сейчас является центром общественной жизни и обладает всеми ресурсами для того, чтобы этот процесс был наиболее эффективным.

Родители неохотно соглашались с допущенными педагогическими ошибками. В этом случае актуальны занятия по педагогическому просвещению родителей. Выстраивая эту работу, мы обращались к классикам педагогики, но необходимо было и обеспечение научными подходами.

Исходя из психодинамической теории З. Фрейда (классический психоанализ), главным

источником развития личности являются биологические факторы (инстинкты), или общая биологическая энергия (либидо). Эта энергия действует сразу по двум направлениям: первое – продолжение рода, а значит, родительская идентичность является отчасти инстинктивным порождением. Второе – саморазрушение – и именно это обосновывает негативное влияние на становление родительской идентичности, тормозит ее, деформирует. Мы считаем, что личность обладает свободой воли. Благодаря формированию навыков волевой регуляции и возможна работа по становлению родительской, супружеской и личностной идентичности [3;7]. В процессе системного социально-педагогического консультирования социальный педагог мотивирует родителей на самоформирование воли, дисциплинированности, указывает нравственные ориентиры. Основной задачей социального педагога в этой связи является создание соответствующих для самостроительства личности родителей условий на основе современных психолого-педагогических технологий. Эта деятельность осуществляется в виде педагогического группового или индивидуального консультирования. Социальный педагог сопровождает этот процесс, отслеживает его скорость и эффективность, контролирует, как изменения в личности родителя сказываются на детях по таким показателям: успеваемость по учебным предметам, развитие осмысленной коммуникации, позитивный эмоциональный фон ребенка.

Консультационно-тренинговая работа социального педагога ведется на основании следующих научных подходов.

Личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Н.А. Бердяев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) предполагает формирование ответственного отношения к своим мыслям, чувствам, эмоциям, поведению. Контроль за проявлениями чувств, наличие навыков самокоррекции негативных эмоций являются частью развитой родительской идентичности. Таким образом, деятельность личности по осознанному формированию системы ценностей на основании гуманистических идей, осуществление ответственного самоконтроля, целенаправленная самокоррекция девиантных проявлений – вот основные признаки реализации личностно-деятельностного подхода по становлению родительской идентичности.

Системный подход (И.В. Блауберг, К. Боулдинг, Н.В. Кузьмина, В.Н. Садовский, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин, В.Я. Якунин). Система –

отражение среды, в которой она существует. Система обменивается со средой энергией, влияет на нее и сама подвержена влиянию среды. Таким образом, образовательная среда оказывает влияние на семейную, супружескую и детско-родительскую среды. Супружеская среда влияет на детскую среду и формирует ее. А супружеская среда формируется личностью родителей, исходя из их особенностей, достижений, ментальности, нравственности, степени социализации и других показателей. То есть, родительская идентичность формирует личность ребёнка.

Воспитание включает в себя целый комплекс элементов, таких как передача накопленного предыдущими поколениями опыта, воздействие коллектива и воспитателей, формирование мировоззрения, этических навыков и эстетических взглядов, адаптация личности в обществе и другие. А накопленный семейный опыт не всегда позитивный. Тогда обучение конструктивным навыкам выхода из неблагоприятных проявлений наследственности и объясняет взаимодополнение этих направлений-целей педагогического воздействия на родителей. Такое обучение содержит компоненты, составляющие единую систему. К ним относятся:

1. Цель обучения. Цели подразделяются на общие и частные. Общая цель – это передача совокупности знаний, умений и навыков от социального педагога к родителям.

2. Содержание обучения. Установление количества, качества и степени трудности информации, необходимой для родителей, сложность ее запоминания и применения на практике.

3. Социальный педагог. Это главная фигура в процессе обучения, которая является носителем содержания образования и воспитания, устройтеlem образовательного пространства для родителей в процессе консультационной работы по становлению родительской идентичности. Социальный педагог передает знания, организует деятельность, активизирует мотивацию и развивает у родителей потребность в получении знаний.

4. Родитель. В процессе обучения в сознании родителя происходит сложнейший процесс отражения реальной действительности при помощи научно обоснованных методов обучения, затем идет рефлексия на свою детскую семейную ситуацию. Возникает острая необходимость безэмоционального, грамотного осмысления собственной «педагогической генетики».

5. Методы обучения. Они представляют собой различные технологии обучающего взаимодействия социального педагога и

родителей. Их эффективность зависит от осознания родителями каждого метода работы.

6. Организационные формы обучения, позволяющие правильно распределить по времени и, в зависимости от содержания, совместную познавательную деятельность социального педагога и родителей.

7. Самостоятельная индивидуальная работа родителей закрепляет полученную на занятиях и тренингах информацию, дает родителям возможность для самообразования.

8. Педагогическая диагностика представляет собой совокупность методов, способов и приемов, которые направлены на раскрытие качества знаний, глубину их усвоения и крепость закрепления навыков.

Воздействие на родителя с целью воспитания и обучения невозможно без осознания уникальности каждой личности как в психологическом, так и в физиологическом плане. Невозможно осуществлять педагогическое воздействие без учета наследственности [3]. Кроме того, эффективное воспитание и обучение невозможны без понимания того, что личность в процессе своего формирования может кардинально изменяться под влиянием коллектива, средств массовой информации, литературы, произведений искусства и других факторов [3;8;9]. Это необходимо учитывать при осуществлении педагогического воздействия и обязательно отслеживать, какое именно влияние на становление родительской идентичности оказывают эти факторы. Активно использовать их положительное воздействие и нивелировать негативное воздействие – вот основные аспекты профилактической деятельности социального педагога.

Полисубъектный или диалогический подход предполагает, что сама сущность личности родителя значительно разностороннее и сложнее, чем процесс деятельности, в которую включен родитель. В этой связи личность, в известном смысле, есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т.е. intersubjectное образование.

Полисубъектный подход основан на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования по различным направлениям. Это предполагает и саморазвитие родительской идентичности.

Члены семьи взаимодействуют друг с другом и создают систему взаимоотношений. Эта система взаимодействует с другими системами, например, образовательной. Как родители, так и дети, в определенной мере являются продуктами этих взаимодействий. В этой связи и возникает

вопрос об обеспечении этого взаимодействия в той мере и качестве, какое необходимо для становления позитивной родительской идентичности.

Личностно-деятельностный подход в педагогике утверждает представления о социальной, деятельной и креативной сущности человека, включая и его деятельность как воспитателя и родителя. Этот подход предполагает ориентацию при построении и осуществлении педагогического воспитательного, профилактического и мотивирующего воздействия на личность родителя. Он настоятельно требует признания уникальности каждой личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании взрослых людей на естественный процесс саморазвития имеющихся наследственных положительных задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Антропологический подход. Впервые антропологический подход разработал и обосновал К.Д. Ушинский (1824 – 1870 г.г.). В его понимании – это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [8]. Это положение К.Д. Ушинского остается актуальным для темы исследования и современной педагогики в целом. Таким образом, социальному педагогу для осуществления профилактической работы необходимо глубокое изучение личности каждого родителя. В этом процессе – начало становления родительской идентичности и профилактики родительских девиаций. Социальный педагог в таком случае это также антропотехник, который применяя консультирование как инструмент воздействия на родителей, координирует процесс становления позитивной родительской идентичности [6].

Опираясь на перечисленные подходы, мы выстраивали консультационно-тренинговую работу с родителями в течение 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015 учебного года и отслеживали ее результативность по состоянию детей. Всего в исследовании приняли участие 95 родителей и 110 детей в возрасте 11 – 15 лет.

Контролировали успеваемость по учебным предметам, развитие осмысленной коммуникации, позитивный эмоциональный фон ребёнка. Успеваемость измерялась по количеству отметок «4» и «5» за учебный год; сформированные коммуникативные навыки

выявлялись по результатам опроса, а также на основании наблюдения; эмоциональный фон дети

характеризовали самостоятельно при опросе, см. рис. 1.

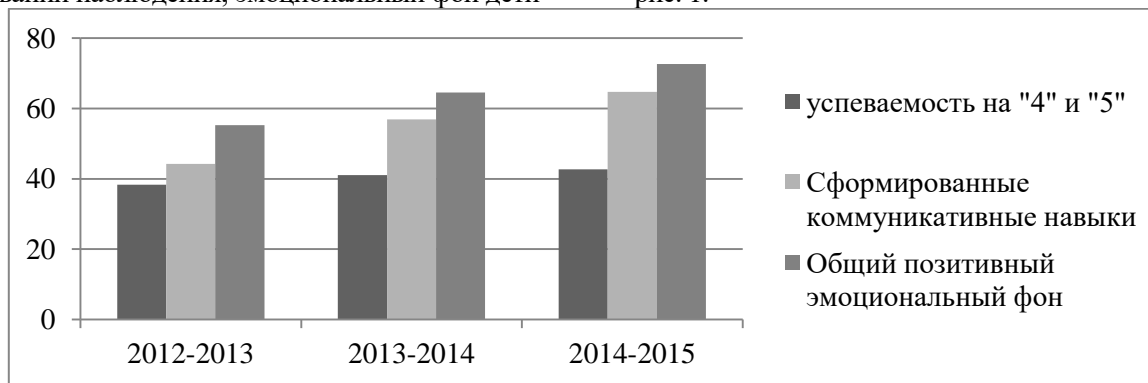


Рисунок 1. – Показатели подросткового благополучия по итогам консультационно-тренинговой работы с родителями

Таким образом, использование общенаучных методологических подходов педагогики позволяет, во-первых, определить научно-теоретические проблемы становления родительской идентичности, установить иерархию подходов, разработать основные способы разрешения противоречий; во-вторых, обосновать, создать и практически реализовать технологические механизмы совершенствования

консультационной практики. В этом и заключается новизна подходов к работе социального педагога по профилактике девиаций в процессе становления родительской идентичности. Эффективность работы социального педагога по данному направлению отслеживается на успешности детей; снижении риска девиантного поведения подростков.

Литература:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К.А. Абульханова // Избранные психологические труды. Серия «Психологи Отечества». - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. - 224 с.
2. Ариарский М.А., Бутиков Г.П. Прикладная культурология на службе развития личности / М.А. Ариарский, Г.П. Бутиков // Педагогика. - 2001. - № 8. - С. 9-16.
3. Донцова О.С., Сморгачева В.П. Проблема исследования наследственных факторов формирования родительской идентичности / О.С. Донцова, В.П. Сморгачева // Особенности исследований в психолого-педагогической практике и социальной работе: сб. материалов Международной научно-практической конференции IX Левитовские чтения (23-24 апреля 2014 г.). - М.: ИИУ МГОУ, 2014. - С. 336-340. - 362 с.

4. Кочюнас. Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. - М., 1999. - 218 с.
5. Крылов А.Н. Эволюция идентичностей: кризис индустриального общества и новое самопознание индивида / А.Н. Крылов. - М.: Изд-во НИИ, 2010. - 272 с.
6. Ушинский К.Д. Грехи воспитания вообще и русского в особенности в отношении нервного организма детей / К.Д. Ушинский // Избранные пед. соч.: в 2 т. - М., 1974. - Т. 1. - С. 270.
7. Фрейд З. Идеал «Я» / З. Фрейд // Психология самосознания: хрестоматия. - Самара. - 2000. - С. 442-447.
8. Gewirtz J. Mechanisms of Social Learning: Some Roles of Stimulaiton and Behavior in Early Human Development / J. Gewirtz // Handbook of Socialization / Theory and Reseach. - Chicago, 1969. - P. 55-212.
9. Stearns P. Identity in the World History // Journal of Social History. - 1995. - № 4. - P. 11-13.

Сведения об авторе:

Донцова Ольга Семеновна (г. Балашиха, Россия), заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Школа № 29», Московский Государственный Областной Университет, e-mail: doncova-68@yandex.ru

Data about the author:

O. Dontsova (Balashikha, Russia) Deputy Director on educational work "School № 29" Moscow State Regional University, e-mail: doncova-68@yandex.ru

НОВЫЙ СТАНДАРТ КАЧЕСТВА: СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ

А.В. Гумеров, Е.Ю. Левина

Аннотация. Актуальность статьи определяется необходимостью непрерывного совершенствования производимых товаров и услуг в условиях высокой конкуренции на экономических рынках. Высокое качество товаров и услуг обеспечивает дополнительные преимущества, «работает» на имидж организации. Цель статьи – на основе анализа и структурирования материалов выявить отличия обновленного стандарта качества ISO 9001 (редакция 2015 года) от его предыдущей версии. Авторами предлагаются рекомендации и пути обновления систем менеджмента качества организаций с учетом выявленных аспектов.

Ключевые слова: стандарт качества, система менеджмента качества, конкуренция, организация, социальные приоритеты.

A NEW STANDARD OF QUALITY: SOCIAL PRIORITIES

A. Gumerov, E. Levina

Abstract. Relevance of article is determined by the need for continuous improvement of produced goods and services in conditions of high competition in economic markets. High quality of products and services provides additional benefits, "working" on the image of the organization. The purpose of this article is based on the analysis and structuring of the materials to identify the differences of the updated quality standard ISO 9001 (edition 2015) from its previous version. The authors offered recommendations and ways to update the quality management systems of organizations based on identified aspects.

Keywords: quality standard, quality management system, competition, organization, social priorities.

Социальное развитие сфер жизнеобеспечения и производства является задачей государства и оценкой эффективности его экономики. Динамика процессов всех видов (экономических, социальных, образовательных, культурных) во многом определяется парадигмой управления, заданными стратегическими ориентирами и приоритетами деятельности с учетом условий микро-, мезо- и макросреды.

Современный вектор развития социально-экономической сферы характеризуется позицией потребителя, который «всегда прав», поскольку, в отличие от социалистической экономики, дефицит товара сменился дефицитом потребителя. Производители находятся в непрерывном поиске преимуществ, обеспечивающих реализацию продукции или услуг и определяющих разработку стратегического плана развития производства.

Изучение закономерностей развития стратегического планирования привело к выделению его ключевых позиций [1-3]:

- определение инновационного вектора развития;
- поиск реальных возможностей развития (real options) для определения объектов инвестиционной деятельности и ее планирования;
- определение методологического подхода к стратегическому планированию;

- установка принципов, определяющих структуру содержание, методы и инструментарий стратегического планирования;
- разработка/адаптация инструментария стратегического планирования;
- оценка стратегических альтернатив;
- организация совместной производственной, организационной и управленческой деятельности субъектов производства;
- мониторинг реализации стратегического плана при непрерывном взаимодействии с оперативным планированием.

Развитие производства товаров и услуг на данном этапе связано с несколькими направлениями научных исследований, переосмыслением теоретических позиций и практики стратегического менеджмента. Одним из таких направлений, безусловно, является *совершенствование качества продукции/услуг*, определяющее «свойства рассматриваемого объекта с точки зрения соответствия своему назначению, предъявляемым требованиям и способностью удовлетворять потребности и запросы потребителя объекта» [4]. Основой данного видения выступает подход, предложенный Дж. Джураном [5], заключающийся в идее интеграции качества в стратегию компании, для полного достижения ее целей, раскрытия потенциала, осуществления постоянного улучшения процесса

стратегического планирования. Согласно разработанной Дж. Джураном так называемой «трилогии качества», см. рис. 1, качество не только пронизывает все аспекты деятельности

организации, но и имеет стратегическое значение, а, следовательно, является основой стратегического планирования.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ		
Планирование качества	Улучшение качества	Управление качеством
<ul style="list-style-type: none"> - выбор целевого рынка; - определение потребностей целевого рынка; - разработка продукции соответствующей требованиям целевого рынка; - оптимизация характеристик продукта с точки зрения удовлетворения потребностей рынка и товаропроизводителя 	<ul style="list-style-type: none"> - разработка производственных процессов для предполагаемого продукта; - оптимизация разработки производственного процесса 	<ul style="list-style-type: none"> - проверка возможности выпуска предполагаемых продуктов в условиях разработанного производственного процесса; - реализация производственного процесса

Рисунок 1.- Трилогия качества по Дж. Джурану

Вторым направлением развития производства товаров/услуг, очевидно, вытекающим из первого, как развитие позиции «удовлетворения потребителя» выступает так называемый «стейкхолдерский подход» [6-8], основанный на признании важности участия стейкхолдеров в постановке целей управления и планирования производства, то есть, всех тех групп, которые оказывают или ощущают на себе влияние деятельности организации, ее продукции/услуг. Это объясняется реакцией на все возрастающую роль крупного бизнеса в экономической, социальной и политической сферах со стороны общества, чьи интересы он затрагивает; возрастающей ролью социальной ответственности производителей товаров/услуг перед потребителем, заключающейся в: уменьшении негативных последствий реализации производственной деятельности; снижении социальных рисков стейкхолдеров; реализации идеи социальной ответственности производителей во всех секторах экономики.

Социальная ответственность бизнеса – стандартизированный вид деловой этики, определяющий позиции крупных промышленных образований в сфере соблюдения прав человека и взаимозависимости между социальными, политическими, экономическими и экологическими вопросами. Ф.Ш. Мухаметзянова отмечает, что «реализация стандарта социальной ответственности через социальные инвестиции, наравне с системой менеджмента качества, становится обязательной для корпоративных образований и играет немаловажную роль в современном

обществе, определяя систему социально-экономических отношений стейкхолдеров и вклад бизнеса в социально-экономическое и экологическое состояние сообщества» [9].

Выделенные приоритетные позиции стратегического менеджмента закладывают базис обеспечения интересов финансовых и нефинансовых стейкхолдеров в зоне координации финансового, интеллектуального и социального капитала и определения способов и методов их реализации. Круг вопросов сохранения баланса заинтересованных групп лежит в сфере определения политических заявлений стратегического характера, финансовом состоянии производства, общепризнанных социальных проблем (занятость, достойная оплата, проблемы окружающей среды и др.). Таким образом, стратегическое управление, в том числе управление качеством товаров и услуг в современных условиях претерпевает серьезные изменения. Эти социальные сдвиги нашли свое отражение в стандартах качества, являющихся инструментом для оптимизации процессов и повышения их эффективности, усиливающим способность организаций удовлетворять своих клиентов и обеспечивающим согласованную основу для устойчивого роста и успеха, так, в сентябре 2015 года было опубликовано последнее издание ISO 9001 - ведущего стандарта по системе менеджмента качества (СМК), разработанного на основе мнений экспертов из более чем 90 стран с целью сближения учета интересов производителей и требований потребителей.

С более чем 1,1 млн. сертификатов,

выданных по всему миру, ISO 9001 позволяет организациям продемонстрировать клиентам, что они могут предложить продукты и услуги стабильно хорошего качества, удовлетворяющие потребителей и содержащие потенциально «избыточное» качество.

Не секрет, что более ранние версии стандарта ISO 9001 (2000 и 2008 гг.) носят довольно директивный характер, с множеством документированных процедур и записей, что существенно затрудняет их внедрение и реализацию и, во многом, способствует лишь номинальной сертификации.

Новая версия ISO 9001:2015 (переход на нее в системе сертификации запланирован до 2018 года) носит менее предписывающий характер, чем предыдущие версии; вместо этого его разработчики сосредоточились на достижении продуктивности и эффективности процессов, добившись этого путем сочетания процессного подхода с риск-ориентированным мышлением, используя подход Plan-Do-Check-Act (планируй-делай-проверяй-действуй) на всех уровнях организации. Новая версия также составляет прочную основу для качества стандартов (автомобильной, аэрокосмической, медицинской промышленности, а также социальных сфер, например, образования) и учитывает потребности стейкхолдеров.

Переход к новым стандартам качества ИСО 9001:2015 (для первоначально сертифицируемых организаций уже с марта 2017 года) и степень изменений в управлении будет зависеть от уровня развития и результативности действующей системы менеджмента, организационной структуры и практик. Общие рекомендации перехода на новую версию стандарта, по нашему мнению, заключаются в следующем:

- идентифицировать недоработки организации в существующей системе менеджмента качества, в частности: устранение формальности процедур оценки качества; установление реальных показателей качества; совершенствование политики в области качества и стратегического развития качества;

- разработать план внедрения новой версии стандарта, обратив особое внимание на недостатки действующей системы и проблемы внедрения новой версии;

- обеспечить соответствующую подготовку и осведомленность по переходу на новую версию стандарта для всех сторон, которые оказывают воздействие на результативность деятельности организации;

- актуализировать (доработать) действующую систему менеджмента качества, чтобы она соответствовала новым пересмотренным требованиям и обеспечить верификацию результативности доработки;

- установить и поддерживать связь с органом по сертификации в отношении осуществления мероприятий по переходу.

Конкретные изменения и отличия в содержании стандарта ИСО 9001:2015 от действующей версии 2008 года заключаются в следующем:

- а) *методологические изменения*: четкая ориентация на учет интересов всех «заинтересованных сторон»; введение концепции «принятие решений с учетом оценки рисков»; введение концепции «компетенции организации»;

- б) *терминологические изменения*: существенный пересмотр и дополнения в терминологии, с тем, чтобы требования стандарта в разных странах были абсолютно идентичными (пример: перевод уже нового стандарта (2015 г.) в пробной русской версии термин «компетенции организации» был заменен на «знания организации», что существенным образом меняет понимание аспектов деятельности и ответственности за нее);

- в) *структурные изменения*: переход на новую «высокоуровневую» структуру стандарта, где акцент сделан на согласовании требований и всех разделов системы менеджмента с учетом интересов и логической взаимосвязи процессов организации; допущение свободы документирования СМК;

- г) *процессуальные изменения*: повышение требований к лидерству высшего руководства и уровня социальной ответственности организации в целом; усиление роли «процессного подхода» и цикла Деминга (PDCA); внедрение инструментов риск-менеджмента.

- д) *результативно-оценочные изменения*: оценка не только процессов и их результатов, но и самой системы менеджмента качества; установление систематической оценки результативности системы менеджмента с целью выявления рисков «нарушения» качества; внедрение «статистического мышления» по отношению к мониторингу качества.

В новой редакции стандартов ИСО серии 9000 внесены определенные изменения и в проект стандарта ИСО 9000:2015. Эти изменения коснулись принципов менеджмента качества: их теперь стало семь (а не восемь,

как было) за счет объединения принципа «процессный подход» и принципа «системный подход к менеджменту», некоторой корректировки формулировок принципов в разделе «Термины и определения». В версии 2015 года принципы менеджмента качества по ИСО 9000:2015 выглядят следующим образом.

1. *Принцип «ориентация на потребителя».* Основное направление менеджмента качества заключается в обеспечении выполнения требований потребителей и в стремлении превзойти их ожидания.

2. *Принцип «лидерство».* Лидеры на всех уровнях обеспечивают единство целей и направления развития и создают условия, в которых работники оказываются вовлеченными в деятельность по достижению целей организации в области качества.

3. *Принцип «вовлечение работников».* Для организации важно, чтобы все сотрудники были компетентными, имели необходимые полномочия и были вовлечены в создание ценностей производимых товаров/услуг.

4. *Принцип «реализация процессного подхода».* Устойчиво получаемые и предсказуемые результаты достигаются более результативно и эффективно, когда деятельность рассматривается и управляется как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих процессов, которые функционируют как согласованная система.

5. *Принцип «непрерывного улучшения».* Определяет успешность организации, ее функционирование и развитие, служит основой разработки стратегии организации.

6. *Принятие решений на основе мониторинга (свидетельств).* Решения, основанные на результатах анализа и оценивания данных и информации, позволяют с большей вероятностью достигать желаемых результатов.

7. *Менеджмент взаимоотношений.* Организации для достижения устойчивого успеха управляют своими взаимоотношениями с заинтересованными сторонами, в целях оптимизации их влияния на свою деятельность.

В целом же, прогнозируемая польза от перехода организаций на новую версию стандарта ИСО 9001:2015 может быть представлена как:

- формирование «единой корпоративной культуры» в организации по отношению к вопросам ответственности за качество продукции и процессов, охрану окружающей среды, охрану здоровья и безопасность труда;

- повышение эффективности

менеджмента и прибыльности организации в условиях современного бизнес-пространства;

- системный подход к окружению организации и к менеджменту рисков бизнеса;

- повышение удовлетворенности потребителей и других заинтересованных сторон;

- повышение компетенций персонала и организации в целом;

- более высокая степень вовлеченности и мотивации персонала;

- меньший объем и дублирование документов и бюрократии;

- более эффективное вложение средств в систему менеджмента, в бизнес.

Безусловно, громоздкие производственные структуры не смогут среагировать на все изменения внешней и внутренней среды достаточно быстро. Залогом эффективности деятельности, удержания конкурентных преимуществ являются определенные сильные стороны, в которых организация сможет сохранить лидерство при любых внешних условиях. Построение концепции стратегических позиций производства требует наличия базиса, источников и механизмов уникальных конкурентных преимуществ и компетенций. То есть, содержание эффективных стратегий состоит в создании гарантий лидерства с учетом интересов заинтересованных групп.

Каждый из участников производственной деятельности заинтересован в получении личной прибыли, причем ожидания стейкхолдеров имеют тенденцию к росту. Отсюда следует вывод – при стратегическом планировании и обеспечении интересов всех заинтересованных групп необходимо образование зоны толерантности производства, в которой оптимально построен баланс сторон, что позволит минимизировать негативное влияние противоречия интересов.

Существует множество научных изысканий, описывающих теорию, методологию и инструментарий повышения конкурентоспособности, однако авторы придерживаются той позиции, что интегратором всех интересов стейкхолдеров производственных структур, уменьшающим их конфликт является характеристика «качество» как основа и цель стратегического планирования, способ достижения конкурентных преимуществ, возможность постоянного развития, позволяющая определить зону толерантности, оптимально обеспечивая разумный баланс интересов и поиск компромиссов.

Литература:

1. Гумеров А.В. Формирование стратегии развития предпринимательских структур с использованием инструментов менеджмента качества: дис. ... доктора экономических наук: 08.00.05 / Гумеров Анвар Вазыхович. – Казань. - 2013. - 343 с.
2. Гумеров А.В. Теоретико-методологические основы функционирования, разработка и реализация стратегии развития предпринимательских структур реального сектора российской экономики с использованием инструментов менеджмента качества / А.В. Гумеров // Казанский социально-гуманитарный вестник. - 2014. - № 1(10). - С. 4-12.
3. Гумеров А.В. Совершенствование стратегического управления предпринимательскими структурами на основе применения адаптированного инструментария менеджмента качества / А.В. Гумеров // Казанский социально-гуманитарный вестник. - 2014. - № 3(12). - С. 35-39.
4. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. - 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М. - 1999 - 479 с.
5. Juran J.M. Strategic Quality Management. - Juran's Quality Control Handbook, chapter 6. - McGraw-Hill, Inc, 1992.
6. Accountability, программа ООН по охране окружающей среды и STAKEHOLDER RESEARCH ASSOCIATES. Практическое руководство по организации взаимодействия со стейкхолдерами: аналитика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://UrbanEconomic.ru>
7. Левина Е.Ю. К проблеме управления развитием образования: стейкхолдерский подход / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-1(113). - С. 11-15.
8. Гумеров А.В. Концепция стратегического планирования на основе методологии менеджмента качества / А.В. Гумеров // Управление экономическими системами: электрон. науч. журн. - 2012. - № 9. - Режим доступа: <http://uecs.ru>
9. Мухаметзянова Ф.Ш. Социальная ответственность образования: приоритеты и закономерности / Ф.Ш. Мухаметзянова // Профессиональное образование. Столица. - 2016. - № 5. - С. 13-16.

Сведения об авторах:

Гумеров Анвар Вазыхович (г. Казань, Россия), доктор экономических наук, профессор, Лениногорский филиал Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева, e-mail: gumerov_anvar@mail.ru

Левина Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: solo73@inbox.ru

Data about the authors:

A. Gumerov (Kazan, Russia), doctor of economics sciences, professor, Leninogorsky branch of Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, e-mail: gumerov_anvar@mail.ru

E. Levina (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior research fellow FGBNU "The Institute of pedagogy, psychology and social problems», e-mail: solo73@inbox.ru



УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАНИИ: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ**Е.Ю. Тернер, Д.М. Шайхутдинова**

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью совершенствования системы управления качеством в образовании. Цель статьи – обоснование нормативных, теоретических и методических основ разработки системы менеджмента качества в образовательных организациях. Авторами приведена иерархическая структура качества образования, позволяющая построить единую систему управления образовательных организаций на общероссийском уровне. Статья предназначена для педагогов, исследователей, руководителей и сотрудников образовательных организаций, занимающихся вопросами совершенствования качества образования.

Ключевые слова: образование, качество, система менеджмента качества, совершенствование, показатели качества.

QUALITY MANAGEMENT IN EDUCATION: HIGHLIGHTS**E. Turner, D. Shaikhutdinova**

Abstract. The relevance of the article is caused by the necessity of improving the quality management system in education. The goal of article is justification normative, theoretical and methodological foundations of quality management system development in educational programs. The authors have shown the hierarchical structure of the educational quality that allows to build unified management system of educational institutions on the all-Russian level. The article is intended for teachers, researchers, managers and employees of educational organizations that involved in improving the quality of education.

Keywords: education, quality, quality management system, improvement, quality indicators.

В последние годы проблема оценки качества образования, а также организационно-управленческие, педагогические и иные методы ее решения кардинально трансформировались, что находит отражение в практической деятельности образовательных организаций РФ разного уровня. Одним из направлений, реализация которого позволила бы системе образования быть конкурентоспособной, является применение принципов всеобщего управления качеством и внедрение систем менеджмента качества. Качество образования в образовательных организациях разного уровня должно соответствовать современным требованиям в области качества, в том числе и тенденциям все более широкого использования наукоемких технологий и информационных ресурсов общества, достижений в области компьютерных информационно-коммуникационных систем, инновационных подходов к формированию и развитию личности субъекта образования [6].

Современную систему управления качеством образования в России можно рассматривать структурно следующим образом: федеральная система, региональная, муниципальная и уровень образовательной организации, см. рис. 1. Каждый уровень характеризуется своими особенностями:

На федеральном уровне система управления качеством регулируется нормативно-законодательной базой: «Законом об

образовании», и другими нормативными актами, например: приказ Министерства образования и науки РФ от 5 декабря 2014 г. N 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» и др. В Законе об образовании РФ имеется ряд статей, устанавливающих регламент в области обеспечения и контроля качества образования. Статья 93. Государственный контроль (надзор) в сфере образования включает в себя федеральный государственный контроль качества образования и федеральный государственный надзор в сфере образования. В этой же статье есть разъяснение: «Под федеральным государственным контролем качества образования понимается деятельность по оценке соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающихся в организации, осуществляющей образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, требованиям федеральных государственных образовательных стандартов посредством организации и проведения проверок качества образования и принятия предусмотренных законодательством Российской Федерации мер по пресечению и устранению выявленных нарушений требований федеральных государственных образовательных стандартов» [1].

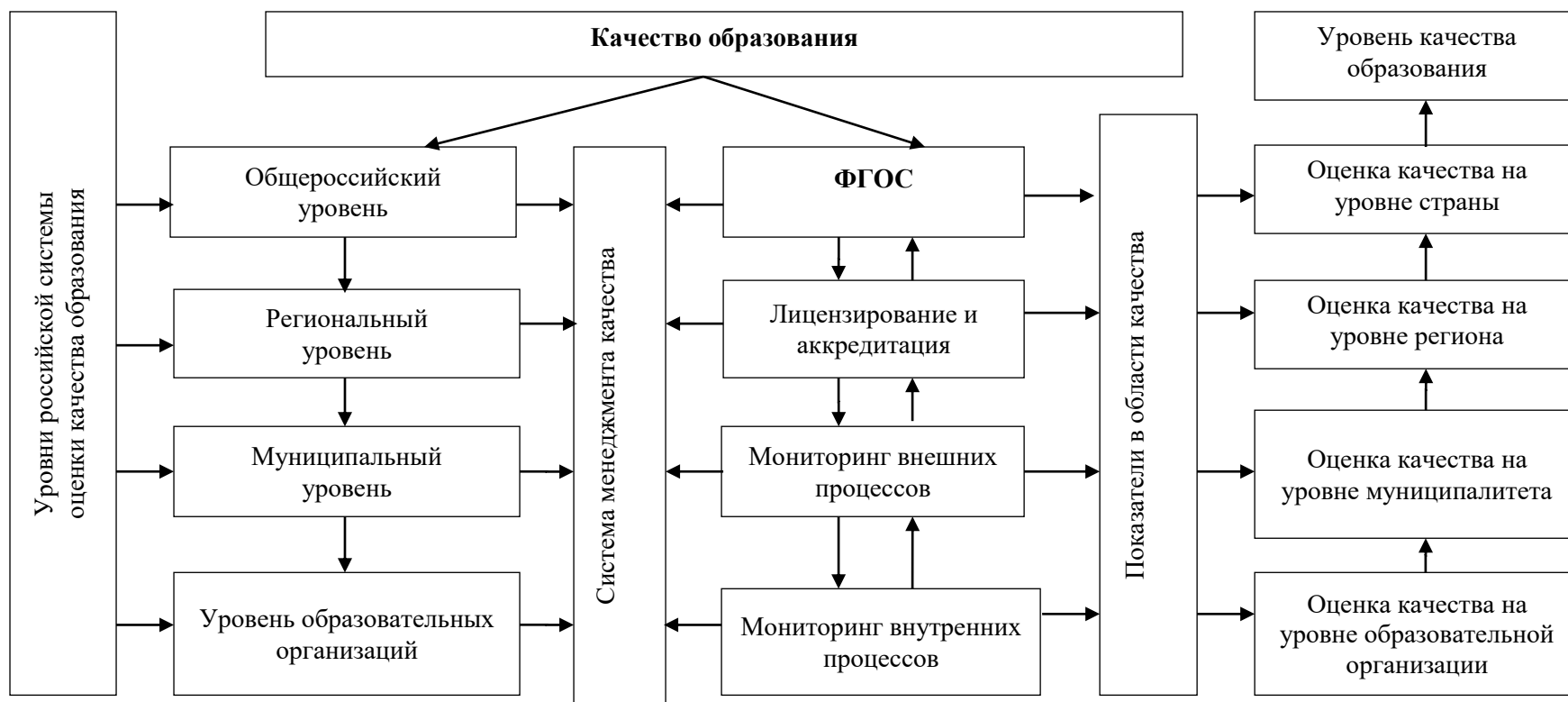


Рисунок 1. – Иерархия качества образования

В статье 95 вышеназванного закона описана деятельность организаций, осуществляющих независимую оценку качества образования в образовательных организациях разного уровня. «Независимая оценка качества образования - рассматривает соответствие предоставляемого образования потребностям физического лица и юридического лица, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность, оказания им содействия в выборе организации, осуществляющей образовательную деятельность, и образовательной программы, повышения конкурентоспособности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и реализуемых ими образовательных программ на российском и международном рынках». Однако, любая оценка, проведенная в рамках данной статьи, не ведет за собой ответственных мер и решений, например, таких как лишение лицензии или аккредитации, в данном случае, функционально такие проверки направлены на выявление уровня организации работы учреждений образования по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации. В статье 90 Закона об образовании установлен регламент образовательной деятельности, который включает в себя:

- 1) лицензирование образовательной деятельности;
- 2) государственную аккредитацию образовательной деятельности;
- 3) государственный контроль (надзор) в сфере образования.

Таким образом, Закон об образовании как регулирующий документ предполагает осуществления контроля и оценки качества образования по следующим основным позициям:

- качество образовательной программы;
- качество потенциала научно-педагогического состава, задействованного в образовательном процессе;
- качество потенциала обучающихся (на входе учебного заведения - качества потенциала абитуриентов, на выходе — качества потенциала выпускников);
- качество средств образовательного процесса (материально-технической, лабораторно-экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения, учебных аудиторий, транслируемых знаний и др.);
- качество образовательных технологий;

- качество управления образовательными системами и процессами (управленческих технологий в образовании) [5].

Эти процедуры заложены в аккредитационные и лицензионные показатели оценки качества образования, контролируются Рособнадзором РФ. Важнейшим показателем для выдачи лицензии и аккредитации образовательной организации является соответствие предоставляемых образовательных услуг населению федеральным государственным образовательным стандартам.

Следующие два уровня – *региональный и муниципальный* – в сфере управления качеством образования осуществляют сходные функции, т.к. руководители надзорных органов в сфере образования также руководствуются основным документом «Законом об образовании», кроме него, могут применяться региональные и локальные нормативные акты, регулирующие деятельность образовательных организаций в области качества образования. По нашему мнению, именно на данных уровнях могла бы быть сосредоточена основная деятельность по оценке качества образования в образовательных организациях региона и муниципалитета.

Во-первых: управление качеством образования входит в общую структуру управления образованием. Введение системы управления качеством серьезно повышает функциональность общего управления – регламентацию коммуникаций между органами образования, руководителями образовательных организаций, общественными организациями (и в частности теми организациями, которые проводят независимую экспертизу качества образования в образовательных организациях).

Во вторых, регламенты управления качеством образования, подробно прописывающие последовательность выполнения операций, сами операции, способы, отдельные приемы и действия, являются основой для обеспечения качества образования, так как в значительной степени гарантируют эффективное исполнение принятых управленческих решений. Логика развития системы управления качеством образования, опирающаяся на системную и объективную оценку деятельности образовательных организаций, участие общественных экспертов во внешних независимых процедурах оценки качества образования и развитие электронного

управления образовательной организацией, объективно обуславливает разработку и внедрение систем менеджмента качества (СМК) в образовательных организациях. Более того, наличие СМК в образовательных организациях позволит в будущем решить задачу переноса центра тяжести с процедур внешнего контроля качества и оценки результатов образовательного процесса на использование результатов внутреннего контроля и самооценки, что при открытости для общественного наблюдения данных процедур многократно повысит уровень доверия к образовательным организациям.

В-третьих, СМК позволит структурировать документооборот и выделить определенный перечень документов:

1. Нормативно-закрепленные заявления о миссии, целях и программных задачах образовательной организации в области обеспечения качества образования.

2. Документы, регламентирующие деятельность структур, созданных для управления качеством, требования к качеству образовательного процесса: критерии и показатели, увязанные с ФГОС и образовательной программой ОО, документированные процедуры (регламенты) системы управления качеством.

3. Документированные регламенты ведения документации по исполнению требований ФГОС, включая ведение личных дел работников, сопутствующие процессы: отбор кадров, хозяйственную деятельность и бухгалтерский учет.

4. Документированные регламенты реализации образовательных программ, включая учебную, внеучебную и практико-ориентированную деятельность обучающихся; регламенты развития самоуправления в образовательных организациях.

5. Документы, необходимые для планирования, осуществления процессов и управления ими.

6. Документы, регламентирующие связь с потребителями образовательных услуг: договоры, публичный доклад, записи архивов по прохождению обращений, включая жалобы, запросы, контракты, заказы, задания.

7. Документы, регламентирующие сам документооборот: формы документов, обеспечивающие их идентификацию и восстановление, требования к процедуре ведения документооборота, срокам хранения и изъятия [6].

Таким образом, введение СМК в образовательных организациях позволит

решить многие проблемы в управлении качеством образования на региональном и муниципальном уровнях.

Последний уровень - *уровень образовательной организации* является ключевым в развитии системы оценки качества образования, т.к. на уровне образовательной организации ведется контроль в области внешних и внутренних процессов, процедур независимой оценки качества образования, аудита, самооценки.

В Статье 28 «Закона об образовании» указано - «К компетенции образовательной организации в установленной сфере деятельности относятся: осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установление их форм, периодичности и порядка проведения; индивидуальный учет результатов освоения обучающимися образовательных программ...»; обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования в образовательной организации). Введение СМК, как было сказано выше, позволит решить проблему объективности в оценке качества образования, а также унифицировать данную систему в единый общепринятый алгоритм, и принять общую методику оценки качества в образовательных организациях.

СМК как система способна предоставлять информацию о качестве образования по всем основным показателям: соответствие предоставляемых образовательных услуг образовательной организацией ФГОС, соответствие основных и вспомогательных процессов в образовательной организации лицензионным и аккредитационным показателям, мониторинг внешних процессов (например, социальное партнерство), мониторинг внутренних процессов (аттестация обучаемых, повышение квалификации преподавателей и т.д.). На наш взгляд, также важным достоинством СМК является сбор и анализ информации о качестве образования в образовательных организациях на разных уровнях от федерального до муниципального: при этом в СМК есть возможность использовать результативные и эффективные методы. Например, к таким методам относятся: отслеживание удовлетворенности субъектов образования и других заинтересованных сторон; внутренние аудиты; измерение финансовых показателей; самооценка. В свою очередь эти показатели делятся на информацию об удовлетворенности участников образовательного процесса,

анкетирование и обзоры; отчеты образовательных организаций; сообщения в различных средствах информации, т.е. всегда можно найти источник несоответствия показателя качества заданным критериям.

К сожалению, приходится констатировать, что основная проблема СМК в образовании – это ее декларированность, но не внедрение, и отчасти, поэтому не соблюдение норм качества, отсутствие непрерывного совершенствования, излишняя документированность. Авторы считают, внедрение СМК на всех уровнях образования может способствовать:

- созданию единой концептуально-методологической базы и единых подходов к измерению качества образования [8];

- консолидации деятельности различных организаций (от федеральных до муниципальных), занимающихся проблемами качества образования;

- научно-методическому обеспечению процесса оценки качества образования;

- решению кадрового вопроса в области оценки качества образования;

- оценке качества образования на всех ступенях и уровнях образования, а не только оценке качества обучения;

- оценке качества строго по рекомендуемым в СМК процедурам, а не по инструментарию, разработанному в образовательной организации, авторскому или какому-либо другому.

Литература:

1. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/>

2. ГОСТ Р 52614.2-2006 - Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2011 в сфере образования.

3. Бадертдинова Э.М. Управление качеством образовательного процесса в системе среднего профессионального образования / Э.М. Бадертдинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Выпуск № 77. – 2008. – С. 252-256.

4. Логинова О.Б. Проблемы оценки качества образования в педагогической теории и практике [Электронный ресурс] / О.Б. Логинова. - Режим доступа: <http://psyhoinfo.ru>

5. Шайхутдинова Д.М. Вопросы стандартизации качества в сфере среднего профессионального образования / Д.М. Шайхутдинова // Современное профессиональное

образование: проблемы, прогнозы, решения: Сборник докладов Международной научно-практической заочной конференции (16 мая 2016 г.); под научной редакцией член-корр. РАО, д.п.н., профессора Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань: «Данис», 2016. – С. 174-179.

6. Управление качеством образования современной школы (методические материалы) // автор - состав. Покасов В.Ф., к.и.н. – Ставрополь: СКИРОПК и ПРО, 2012. – 145 с.

7. Шайхутдинова Г.А. Мониторинг воспитательного процесса в учреждениях профессионального образования / Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2009. - № 5. - С. 98-203.

8. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Ф.Г., Гильманов А.З. Индикаторы качества профессиональной подготовки выпускника вуза на современном рынке труда / Ф.Ш. Мухаметзянова, Ф.Г. Мухаметзянова, А.З. Гильманов // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 6(101). - С. 9-16.

Сведения об авторах:

Тернер Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и предпринимательской деятельности Института управления инновациями ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: elurmax@mail.ru

Шайхутдинова Далия Маратовна (г. Казань, Россия), магистрант 1 курса факультета промышленной политики и бизнес-администрирования, ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: usds@yandex.ru

Data about the authors:

E. Turner (Kazan, Russia), candidate of pedagogic science, Associate Professor at the Department of management and and entrepreneurship Innovation Management Institute in Kazan National Research Technological University, e-mail: elurmax@mail.ru

D. Shaikhutdinova (Kazan, Russia), 1st course Master's student of faculty of industrial policy and business administration in Kazan National Research Technological University, e-mail: usds@yandex.ru

ТРУДОВЫЕ СТРАТЕГИИ В СФЕРЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Е.Ю. Шубина

Аннотация. В данной статье рассмотрена теоретико-методологическая база изучения трудовых стратегий с позиции различных подходов, описаны трудовые стратегии предпринимателей в зависимости от таких факторов как этап экономической деятельности субъекта, время его пребывания на рынке, наличие конкуренции и т.д. Особое внимание уделено трудовым стратегиям в период экономической нестабильности. Также, статья содержит эмпирическую часть, основанную на исследовании специфики трудовых стратегий молодых предпринимателей Республики Мордовия.

Ключевые слова: трудовые стратегии, предпринимательство, молодежь, регион, государственная поддержка.

LABOR STRATEGY IN THE SPHERE OF BUSINESS

E. Shubina

Abstract. The methodological base of studying of labor strategy from a position of various approaches is considered in this article, labor strategy of businessmen are described depending on such factors as a stage of economic activity of the subject, time of his stay in the market, competition existence, etc. The special attention is paid to labor strategy in the period of economic instability. Also, article contains the empirical part based on research of specifics of labor strategy of young businessmen of the Republic of Mordovia.

Keywords: labor strategy, business, youth, region, state support.

На сегодняшний день изучению трудовых стратегий в бизнесе уделяется немало внимания, поскольку выбор стратегии и ее реализация составляют основную часть содержания деятельности по стратегическому управлению. В предпринимательской среде существует множество бизнес-тренингов, способствующих как личностному развитию предпринимателя, совершенствованию управленческих навыков, так и развитию компании в сфере продаж и оказания услуг [12]. Данные программы направлены на совершенствование самых различных навыков, начиная с личной эффективности, повышения конкурентоспособности организации, урегулирования конфликтных ситуаций и заканчивая повышением навыков стратегического планирования и управления, что является крайне важным в повышении эффективности организации на рынке.

Изучение данного феномена имеет особую актуальность на сегодняшний день, так как представляет интерес не только с точки зрения экономической эффективности, но и с позиции поведенческой парадигмы в социологии.

Понятие «стратегия» позволяет наиболее полно проанализировать специфику трудовой деятельности отдельных экономических субъектов и их поведение на рынке труда, а также является универсальным инструментом для анализа интегративных процессов, социального самочувствия тех или иных социальных групп

[11]. Данный термин применяется для описания любого этапа экономической деятельности, начиная со стратегии создания, адаптации, развития, решения конфликтных ситуаций, победы и заканчивая стратегией выживания и банкротства.

При анализе трудовых стратегий следует выделять различные периоды предпринимательской деятельности, в соответствии с которыми трудовые стратегии могут существенно различаться, к примеру – трудовые стратегии начального этапа формирования бизнеса и стратегии ведения бизнеса, а также стратегии, включающие в себя планы и прогнозы на будущее.

В социологических теориях стратегии рассматриваются, в основном, как планирование действий на долгосрочную перспективу. Условно можно выделить два подхода: социокультурный, сторонниками которого являются О.С. Елкина, Ю.М. Резник, Е.А. Смирнов, и деятельностный подход, в рамках которого работали Б.С. Гладарев, В.Б. Тореев и В.В. Радаев.

По мнению Д. Моргана, термин «стратегия» может быть социологическим инструментом, основанным на тщательной оценке последствий, ресурсов и ограничений, доступных социальным акторам в определенный период» [14].

В то же время можно констатировать, что единой точки зрения по содержанию категории «стратегия» не сформировано.

Г. Кроу определяет понятие «стратегия» как «существование сознательных и рациональных решений в долгосрочной перспективе» [13].

Ю.М. Резник и Е.А. Смирнов также отмечают, что стратегия – есть «динамическая, саморегулирующаяся система социокультурных представлений личности о своей будущей жизни, ориентирующая и направляющая ее текущее (повседневное) поведение в течение длительного времени» [7].

Однако, напротив, как отмечает М.В. Киблицкая «если под термином «стратегия» подразумевать долгий период, например, полгода, год или даже два, то в наше нестабильное время иметь какую-либо заранее подготовленную стратегию невозможно» [5].

Особое место при анализе стратегий занимает концепция П. Бурдые, и хотя данное понятие не является центральной категорией в его теориях наряду с габитусом, социальным полем и пространством, тем не менее, позиция Бурдые имеет особое значение, поскольку, во многом, отличается от вышеприведенных теорий. В своих теориях П. Бурдые рассматривает такие стратегии как стратегии воспроизводства, деторождения, образовательные, экономические, стратегии наследования и матримониальные стратегии. Сам ученый определял свое учение как «философия действия», потому что понятие действия является в нем центральным [2].

Наибольший интерес представляет раскрытие данной категории с позиций экономического подхода.

В частности, Б.С. Гладарев в своей работе «Трудовые стратегии и изменения повседневной жизни в трансформирующемся обществе» дает определение понятию «трудовая стратегия»: это совокупность и последовательность действий людей, позволяющая им наиболее удовлетворительно, с их точки зрения, сохранять или улучшать свой социально-экономический статус [3].

О.С. Елкина так определяет понятие «трудовые стратегии»: это приоритетная, устойчивая, лично значимая жизненная направленность личности, связанная с выбором оптимального для индивида положения в сфере оплачиваемой занятости, формирующаяся исходя из ориентации на определенный доход при определенной величине трудовых затрат [4]. В своей работе «Основные закономерности стратегий экономического поведения работников на рынке труда (на основе данных социологических исследований)» О.С. Елкина приводит типологию реализации трудовых стратегий с позиции соотношения «уровень дохода - уровень труда».

В.Б. Тореев определяет трудовые стратегии как «осознанный выбор работником направления долгосрочной трудовой деятельности» [10]. В своей работе «Трудовые стратегии россиян» ученый анализирует ряд факторов, влияющих на способность людей к выбору оптимальной трудовой стратегии. К таким факторам он относит состояние здоровья, врожденные качества характера, воспитание, образование, социальную среду, институциональную среду. Рассматривая трудовые стратегии молодежи, автор отмечает, что «Основное отличие молодежи от других акторов на рынке труда состоит в том, что молодые люди могут выбрать любую трудовую стратегию. На них не давит груз прошлых ошибок. Общим для всех российских молодых людей является влияние внешней среды, т.е. телевидения, радио, социальных сетей, электронных игр и т.д.» [10].

В.В. Радаев в своей работе «Некоторые институциональные условия формирования Российских рынков», основанной на исследованиях предпринимателей в ноябре 1997 - январе 1998 годов, подробно рассматривает коррупционные и бюрократические особенности предпринимательской деятельности, а также деловые стратегии предпринимателей в рамках их отношений с государственными структурами. В.В. Радаев выделяет «пассивную стратегию» или «стратегию откупа», согласно которой предприниматель стремится уйти от давления так называемых вымогателей, что связано с дополнительными издержками и «активную стратегию» или «стратегию подкупа», когда взятка приводит к получению преимуществ перед конкурентами и, в конечном счёте, к прибыли [8].

Для деятельности предпринимателей характерно множество стратегий, таких как товарная, ценовая, финансовая стратегии, выработка которых зависит от таких факторов как финансовые возможности предпринимателя, характер выпускаемой продукции, этап жизненного цикла товара (новый товар или уже известный потребителю), стратегии конкурентов, а также потребительский спрос, научно-технический прогресс и т.д.

Трудовые стратегии предпринимателей также различаются в зависимости от времени их пребывания на рынке. К примеру, «стратегия новичка» состоит в поиске собственной ниши на рынке и закреплении в ней; «стратегия ведомых» заключается в том, что, как правило, в целях экономии средств и сил они идут по уже известному пути вслед за другими компаниями; и, наконец, «стратегия претендента на лидерство» и «стратегия лидера» предполагают активное

развитие рекламной, ценовой, товарной политики ввиду высокой конкуренции на право лидерства.

В меняющихся экономических условиях и в период трансформации экономических отношений наиболее распространены два основных типа стратегий, которые можно условно назвать «стратегия выживания» и «стратегия развития». «Стратегия выживания» – это чисто оборонительная стратегия, которая применяется предпринимателем в случаях полного расстройстве экономической деятельности предприятия, в состоянии, близком к банкротству» [1]. В период экономической нестабильности, когда наблюдается падение спроса, объемов продаж и прибыли, предприниматель вынужден проводить перестройку финансовой стороны деятельности, сокращая расходы на маркетинг, а также в случае необходимости совершать кадровые перестановки, вплоть до сокращения штата сотрудников. Под «стратегией развития» понимается сбалансированное состояние предприятия на рынке, когда его позиция является устойчивой, и происходит полное использование внутренних и внешних возможностей для достижения прибыли. И та, и другая стратегия могут быть характерны для одной компании в разные периоды ее существования. В целом, трудовые стратегии редко носят ярко выраженный характер, как правило, распространены смешанные типы.

Также можно выделить «агрессивную стратегию» ведения бизнеса, которая характеризуется определенным риском, интенсивностью развития и направлена, как правило, на быстрое достижение максимально высокой прибыли в короткий срок, и так называемую «осторожную стратегию», которой свойственно поступательное экстенсивное развитие, но с меньшей прибылью. Во многом, данные стратегии зависят от сферы, в которой осуществляется предпринимательская деятельность.

Одним из ведущих ученых в области изучения экономических явлений, в частности в области стратегического планирования в области конкуренции, является американский экономист М. Портер. Среди его работ особое место занимает методика для анализа отраслей и выработки стратегий бизнеса, именуемая «Пять сил». Данная методика включает в себя: анализ угрозы появления продуктов-заменителей, анализ угрозы появления новых игроков, анализ рыночной власти поставщиков, анализ рыночной власти потребителей и анализ уровня конкурентной борьбы [15]. Майкл Портер с помощью пяти структурных единиц,

свойственных каждой отрасли, описал стратегии формирования конкурентного преимущества и долгосрочной прибыльности товара, а также способы, с помощью которых компания в долгосрочном периоде может удерживать свою прибыльность и сохранять конкурентоспособность [9].

Анализируя трудовые стратегии предпринимателей нельзя не обратиться к теории А. Маслоу, его известной иерархии потребностей, так называемой «пирамиде Маслоу», поскольку данная теория отражает основные трудовые стратегии. Анализируя предпринимательскую деятельность с точки зрения данной теории можно отметить следующее: предпринимательская деятельность является одним из способов удовлетворения потребностей, успешное ведение «своего дела» дает возможность практически одновременно удовлетворить все уровни пирамиды потребностей – от физиологических потребностей, потребности в безопасности до уважения, признания и самореализации. Самоактуализация может иметь две формы – с одной стороны это проявление творческих способностей при ведении предпринимательской деятельности, с другой стороны – реализация своих потребностей с помощью заработанных средств. Стремясь к максимальной прибыли, уважению и высокому статусу предприниматель вкладывает в свою работу все знания и умения, творческие способности и профессиональный опыт.

Наиболее детально изучить специфику трудовых стратегий молодых предпринимателей, а также предпринимательский климат Республики Мордовия позволило исследование, проведенное во второй половине 2015 г., в ходе которого методом экспертного интервью было опрошено 20 экспертов. Критериями отбора экспертов послужили следующие условия: статус «Индивидуальный предприниматель», зарегистрированный на территории Республики Мордовия, участие в федеральной программе поддержки молодых предпринимателей «Ты - предприниматель» и успешная предпринимательская деятельность (на официальном сайте программы «Ты - предприниматель» размещены портфолио наиболее успешных предпринимателей Республики Мордовия).

По результатам проведенного исследования на сегодняшний день основным мотивом прихода в бизнес молодежи является стремление к свободе и независимости с преобладанием ценностей духовного порядка, однако, отводя финансовую составляющую в плане успешности

на второй план, предприниматели отмечают необходимость усиления такой меры поддержки как субсидирование. Также, по мнению экспертов, в регионе сильна поддержка со стороны властей, однако, развитие бизнеса в ближайшее время будет определять, скорее, экономическая обстановка в стране и регионе. В связи с затянувшимся экономическим кризисом и, как следствие, снижением покупательской способности населения, большинству предпринимателей придется перейти со «стратегии развития» на «стратегию выживания», сократив всевозможные расходы. В ближайшее время в регионе будет более востребована сфера услуг, нежели сельское хозяйство или производство, поскольку данная сфера требует меньшего начального капитала и допускает возможность переориентирования бизнеса в условиях нерентабельности.

В качестве мер поддержки эксперты отметили необходимость акцентировать внимание на снижении налоговой ставки в период кризиса, так называемых «налоговых каникулах», а также увеличении финансирования и субсидирования проектов. Не менее важным, по мнению экспертов, является создание консультативных центров на бесплатной основе вне зависимости от статуса предпринимателя, поскольку в большинстве существующих центров бесплатные консультации могут получить лишь те предприниматели, которые являются участниками региональных программ.

Таким образом, несмотря на успешность своей предпринимательской деятельности, практически все опрошенные эксперты отмечают «непростые времена» в экономике региона и страны в целом, что, несомненно, влияет на предпринимательский климат региона, давая возможность сохранения стабильности одним – более сильным и отсеивая с рынка более слабых.

Очевидно, что изменения в экономической обстановке влияют также и на выбор предпринимателями той или иной трудовой стратегии. Несмотря на то, что по официальным данным «Социально-экономическая ситуация в Республике Мордовия в I полугодии 2015 года характеризовалась увеличением по сравнению с аналогичным периодом 2014 года объемов в ряде отраслей промышленности, сельскохозяйственного производства, стабильной ситуацией на рынке труда. Увеличились среднемесячная номинальная начисленная заработная плата и денежные доходы на душу населения» [6], тем не менее, многие предприниматели констатируют факт снижения покупательской способности, и, как следствие, перехода многих предпринимателей от «стратегии развития» к «стратегии выживания».

В целом, можно сделать вывод, что трудовые стратегии в сфере предпринимательства во многом зависят от экономической ситуации как в стране, так и в регионе, ценностных ориентаций самого предпринимателя, а также его личностных и статусно-ролевых характеристик.

Правильная выработка трудовой стратегии организации зависит от множества факторов - уровня профессиональной компетентности руководителя, экономической ситуации, сложившейся в регионе, политикой региональных властей и т.д. Однако, в основе любого стратегического планирования лежит человеческий потенциал, способный направить производственную деятельность организации на запросы потребителей, реагировать как на внешние изменения, так и изменения внутри самой организации, а также добиваться конкурентных преимуществ, что обеспечивает организации не только производственную эффективность, но и возможность долгосрочного планирования.

Литература:

1. Авдеев С.В., Замедлина Е.А. Основы бизнеса / С.В. Авдеев, Е.А. Замедлина. - М.: Юрайт-Издат, 2005. - 190 с.
2. Бурдые П. Начала. Choses dites. М.: Socio-Logos, 1994. – 288 с.
3. Гладарев Б.С. Трудовые стратегии и изменения повседневной жизни в трансформирующемся обществе / Б.С. Гладарев // Отечественные записки. - 2003. - Вып. № 3.
4. Елкина О.С. Основные закономерности стратегий экономического поведения работников на рынке труда (на основе данных социологических исследований) / О.С. Елкина // Вестник Омского университета. - 2007. - № 1. - С. 89-96.
5. Киблицкая М.В. Исповеди одиноких матерей

[Электронный ресурс] / М.В. Киблицкая. – Режим доступа: <http://www.socnet.narod.ru/library/authors/Kiblitskaya/mothers/4.html>

6. Официальный сайт органов государственной власти РМ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.e-mordovia.ru/news/view/25475>

7. Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) / Ю.М. Резник, Е.А. Смирнов. - М.: Институт человека РАН, Независимый институт гражданского общества, 2002. - 260 с.

8. Радаев В.В. Некоторые институциональные условия формирования российских рынков / В.В. Радаев // Социологический журнал. - 1998. - № 3-4. - С. 57-85.

9. Сайт по маркетингу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://powerbranding.ru/biznes-analiz/porter-model/>

10. Тореев В.Б. Трудовые стратегии россиян / В.Б. Тореев // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз - 2015. - № 2(38). - С. 90-103.

11. Фофанова К.В., Борисов Д.М. Образование иностранных мигрантов как стратегия интеграции / К.В. Фофанова, Д.М. Борисов // Трансформация социальных систем: проблемы и поиски путей решения. - Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2015. - С. 153-158.

12. Шубина Е.Ю. Игровые практики в контексте предпринимательской деятельности / Е.Ю. Шубина // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2016. - № 1(57). - С. 202-212.

13. Crow Gr. The use of the concept of “strategy” in recent sociological literature. *Sociology*. - 1989. - Vol. 23. - No. 1. - P. 1-24.

14. Morgan D. Strategies and sociologist: a comment on Crow. *Sociology*. - 1989. - Vol. 23. - No. 1. - P. 25-29.

15. Porter Michael E. The Five Competitive Forces that Shape Strategy. *Harvard Business Review*. - 2008. - P. 86.

Сведения об авторе:

Шубина Елизавета Юрьевна (г. Саранск, Россия), аспирант кафедры социологии, Историко-социологический факультет, кафедра социологии, Мордовский Государственный Университет им. Н.П. Огарева, e-mail: __elis__@bk.ru

Data about the author:

E. Shubina (Saransk, Russia), Graduate student of department of sociology, Historical and sociological faculty, department of sociology, The Mordovian State University of N. P. Ogarev, e-mail: __elis__@bk.ru



КОНКУРС

на соискание премии им. академика Г.В. Мухаметзяновой за лучшую научную работу (проект) в области инновационного развития профессионального образования Республики Татарстан в 2016 году

Премия присуждается за научную работу (проект), содержащую(ий) выдающиеся научные результаты теоретического или прикладного характера в области профессионального образования РТ, ранее не отмеченную(ый) государственными премиями РФ и РТ.

На соискание премии могут быть выдвинуты работы (монографии, сборники научных трудов, оригинальные учебники, учебно-методические пособия), созданные автором или коллективом авторов, опубликованные за последние 5 лет. К рассмотрению также принимаются инновационные проекты в области профессионального образования, представленные студентами, аспирантами, учеными, преподавателями.

Контрольные даты:

Приём заявок на конкурс осуществляется до **25 июня 2016 г.**

Итоги конкурса будут подведены до **10 августа 2016 г.**

Торжественная церемония подведения итогов конкурса
состоится **2 сентября 2016 года.**

Контакты:

Приемная Академии социального образования **(843) 555 – 61 – 77**

Приемная Института педагогики, психологии и социальных проблем
(843) 555 – 66 – 54

e-mail:

aso-ksui@mail.ru

us-ippoo-rao@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ

О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

ANNOUNCEMENTS

According to the **Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014** “The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses” and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychological science

22.00.00 Sociological science

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации, в которых публикуются основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям педагогика, психология, социологические науки.

Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, без содержания плагиата и самоплагиата (уникальность не менее 80%), без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера. Все статьи проходят закрытую экспертизу в Экспертном совете журнала. Возможен возврат на доработку. Статьи, содержащие обзор научной литературы по теме исследования, не рассматриваются.

Объем публикации – 5 – 15 страниц.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статьи.

Для публикации в «Казанском педагогическом журнале» материалы отправляются на e-mail: **kpj07@mail.ru**

Материалы, отправленные в редакцию, должны содержать:

- Заявку автора на публикацию статьи в Казанском педагогическом журнале;
- Рецензию доктора наук по специальности, соответствующей тематике статьи);
- Текст статьи, оформленный по требованиям Казанского педагогического журнала (наименование файла: «Фамилия И.О. первого автора»).

Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати, выражает свое согласие со всеми требованиями журнала, обязуется не публиковать данную статью в других журналах.

Номер выпуска размещается на сайте журнала.

Требования к оформлению статьи:

- объем статьи от 5 страниц; формат – А4, все поля – 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегель 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); отступ – 0,6;
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе MicrosoftWord, кегель 12, все рисунки должны быть выполнены только в черно-белой гамме;
- в тексте авторы источников: И.О. Фамилия;
- статья должна содержать 5 – 15 ссылок на источники;
- ссылки в тексте [7, с. 17] или [7].

Структура статьи:

УДК

Название статьи (прописные полужирные буквы)

И.О. Фамилия автора

Аннотация (3 – 5 предложений, не менее 50 слов)

Ключевые слова (5 – 10 слов)

Название статьи (прописные полужирные буквы) (англ.)

И. Фамилия автора (англ.)

Abstract. (англ.)

Keywords: (англ.)

ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ

Литература: (оформленная по требованиям ГОСТ):

Сведения об авторе (авторах):

Фамилия Имя Отчество (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы, e-mail.

Data about the author (authors):

И. Фамилия (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы (**англ.**), e-mail.

INFORMATION FOR AUTHORS

This peer-reviewed Journal is included into the list of periodicals recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation for publishing doctoral research results in the fields of education, psychology, sociological science.

The submitted article should be relevant, free of plagiarism and self-plagiarism (no less than 80% unique), imply scientific, theoretic and practical novelty. The articles should be free from extremist, libelous or inciting implication. All the papers submitted to the editors undergo an expertise at the Expert council. The article can be returned to the submitter for refining. The papers containing a review of scientific literature on the subject of research are not accepted.

The volume of the article should be no less than 5 and no more than 15 pages.

The editorial board reserves the right to make editorial changes to the original of the article.

The materials to Kazan Pedagogical Journal should be sent as e-mail attachments to: kpj07@mail.ru

The materials submitted to the editors should include:

- Application of the author for publication in Kazan Pedagogical Journal;
- Review of the expert having PhD degree in relevant fields;
- The article should be formalized in compliance with the requirements of Kazan Pedagogical Journal (file name: "Full name of the main author").

The author submitting the manuscript to the editor takes over personal responsibility for the research originality, authorizes the editorial board to deliver the research to an audience by publishing, accedes to all Journal requirements, agrees not to publish the article in any other journal.

The issue number is posted on the Journal website.

Article requirements:

- The article volume should be no less than 5 pages; A4 format, all margins – 2 cm; without page numbers; without hyphenation;
- the font is Times New Roman; size – 14;
- the line spacing is 1.5 (one-and-half); first line indent – 0.6;
- the full justification of text;
- the tables (superscript) and figures (subscript) captions are made in Microsoft Word, size 12, all figures should be performed only in black/white;
- the article should contain 5 – 15 references;
- the references within the text should be presented: forename, patronymic, surname;
- the references within the text should be presented [7, p. 17] or [7].

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов публикуются в журнале бесплатно.
2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди.
3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать по электронной почте:
 - рецензию научного руководителя;
 - рецензию доктора наук;
 - справку об обучении в аспирантуре.
4. Все статьи проходят экспертизу в экспертном совете журнала.
5. Статья аспиранта с учетом требований к оформлению не должна превышать 6 страниц.

INFORMATION FOR POSTGRADUATE STUDENTS

The following publishing requirements for postgraduate students are established:

1. The articles of postgraduate students are published free of charge.
2. The publication is available on a first-come basis.
3. When submitting the articles postgraduate students should send the following by e-mail:
 - review of the mentor;
 - review of the doctor of sciences;
 - extract from the minutes of the meeting of the unit;
 - letter confirming status of postgraduate student.
4. All the articles undergo an expertise at the Expert council of the Journal.
5. The article of postgraduate student should not exceed 6 pages taking into account the article requirements.

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students.

The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.