

**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

2017, № 1

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

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2017, № 1 (120)

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. Габдуллаевна

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Р.Х. Гильмееева, д.п.н., профессор

А.Н. Грязнов, д.псих.н.

А.В. Гумеров, д.э.н., профессор

А.Р. Камалеева, д.п.н., доцент

В.В. Королев, к.философ.н., доцент

В.Ш. Масленникова, д.п.н., профессор

Р.Р. Фахрутдинов, д.ист.н.

В.Г. Холоднов, к.ю.н., доцент

Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент

В.С. Щербаков, к.п.н., доцент

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.А. Вербицкий, академик РАО, д.п.н., профессор (Россия)

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

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

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

В.Ю. Голубовский, д.ю.н., профессор (Россия)
А.К. Кусаинов, академик АПН Казахстана, д.п.н., профессор (Казахстан)

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

М. Куокната, PhD, профессор (Италия)

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

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

С. Маккини, PhD, профессор (Шотландия)

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

Цзянь Сяоянь, к.п.н., (Китай)

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

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

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

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

Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Включен 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.

Журнал распространяется по подписке

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

© Казанский педагогический журнал, 2017

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2017, № 1 (120)

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. Gabdullaevanova

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, Academy of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

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

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

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

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

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

M. Kukonata, PhD, Professor (Italy)

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

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

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

S. McKinney, PhD, professor (Scotland)

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

Jiang Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

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

R. Hunagov, doctor of social sciences (Russia)

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

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

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

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

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

Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan,

Isaev st., 12, apt. 320.

E-mail: kpj07@mail.ru

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

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

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

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

**СОДЕРЖАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Чистякова С.Н. СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПЕРЕМЕН.....	7
Хасanova Г.Б. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТРАЕКТОРИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	15
Морозов А.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	21

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Горшков А.С. ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ: АНАЛИЗ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ.....	27
Алмазова Е.Ю. ЦЕЛЕВАЯ ПРОГРАММА КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РАЙОННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	31
Левина Е.Ю. МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ СТРАНОВЫЙ АНАЛИЗ.....	36

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р. О ФЕНОМЕНЕ ФАСИЛИТАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....	45
Ильясов Д.Ф., Ильясова О.А. ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ СРЕДИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ.....	51
Самсикова Н.А., Стефанова Н.Л. РОЛЬ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ.....	56
Сухова О.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	61

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Семенихина С.Ф., Семенихин В.В., Агадиева М.С. ВЗАИМНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО С РАБОТОДАТЕЛЯМИ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА.....	65
Мухаметзянова Л.Ю. КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА.....	68
Плотников С.М., Плотникова С.П. СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ ДЛЯ ДИСЦИПЛИН ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО ЦИКЛА: АНАЛИЗ И РЕКОМЕНДАЦИИ.....	73

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Репина К.Г., Краснощекова Т.В. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ КОМПОЗИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА..... **76**

Зубкова Ю.О., Ивашкевич О.Г. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ТЕХНОЛОГОВ-КОНСТРУКТОРОВ ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА..... **84**

Семенихина С.Ф., Семенихин В.В. СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ..... **90**

Золотарев В.А. ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА..... **93**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

Родионова Е.В., Фирсова С.П. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В «НЕПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЙ» МАГИСТРАТУРЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 45.04.02 «ЛИНГВИСТИКА»..... **96**

Кушнарева Т.И. МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МАГИСТРАТУРЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА..... **99**

Мезинова О.В. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМА ДОГАДКИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ..... **102**

Андреева Е.А., Мазитова Ф.Л., Корнева И.Г. ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЯЗЫКЕ..... **106**

Ахметзянова Г.Н., Багатеева А.О. ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ..... **109**

Спатарь-Козаченко Т.И. ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ «МАСТЕРСКАЯ ПИСЬМА» НА УРОКЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА..... **112**

Ильдуганова Г.М. РАЗВИТИЕ ЭТИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ..... **115**

Смолова М.А. РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК ВИД УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА РОССИЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО ВУЗА..... **120**

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ларских З.П., Алмазова И.Г., Числова С.Н., Швекова О.С. ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... **124**

Магадиева Г.Ф. ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРОФОРМИРУЮЩЕГО ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... **129**

Давыдова А.А. ДОКУМЕНТЫ АРХИВНЫХ ФОНДОВ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ КАК ПЕРВОИСТОЧНИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ..... **133**

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Хадиуллина М.М. РАННЕЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ..... **136**

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Тришина Г.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	141
Журавлева Ж.И. ПРОЯВЛЕНИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ.....	144

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

Прозерский В.В. ПРОБЛЕМА ТЕКСТА В ПЕРФОРМАТИВНЫХ И ФОРМАТИВНЫХ ИСКУССТВАХ.....	148
Масленникова В.Ш., Шавалеева А.Р. О КУЛЬТУРЕ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НАСЛЕДИИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	152
Сиразева Л.Г. ОСНОВОПОЛОЖНИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ТАССР.....	156

ПСИХОЛОГИЯ

Курусь И.А. ДИНАМИКА КРИЗИСНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ РАЗНОЙ ИСХОДНОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	161
Петрова Р.Г., Рябова Т.В. ВОСПРИЯТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СТУДЕНТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	164
Прялухина А.В., Синкевич И.А. ПОДРОСТКОВАЯ АЛКОГОЛИЗАЦИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ НАУЧНОЙ МЫСЛИ.....	168
Королева Ю.А. СПОСОБНОСТЬ К ВЕРБАЛИЗАЦИИ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ.....	174
Гурьева Е.С. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА БОЛЬНИЧНЫХ КЛОУНОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	178
Сушкив И.Р., Якухина В.И. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ЖЕНЩИН, РЕШИВШИХСЯ НА МЕДИЦИНСКИЙ АБОРТ.....	182
Камшуков А.В., Константинов В.В. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЦ, ОТКАЗЫВАЮЩИХСЯ ПРОХОДИТЬ ОПРОС С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЛИГРАФА (ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ).....	185

СОЦИОЛОГИЯ

Мухаметзянов И.Ш., Галеев И.Ш., Киямова Л.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕРСОНАЛА.....	190
Сыздыкова М.Б. ТРУДОУСТРОЙСТВО МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ.....	195
ИНФОРМАЦИЯ.....	198

ПЕДАГОГИКА

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 378

**СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПЕРЕМЕН**

С.Н. Чистякова

Аннотация. Глобальные социально-экономические изменения в положении России на международной арене, перемены, приведшие к пересмотру приоритетов в экономике и промышленности, сделали необходимым поиск направлений и методов профориентационной работы, отвечающих новым тенденциям в жизни современного российского общества. Автор представляет результаты социологического исследования состояния профориентации в образовательных организациях и предлагает методологическую базу для эффективной организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: система образования, модернизация, профориентация, методология, педагогическое сопровождение.

**SYSTEM ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL MAINTENANCES
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS
IN CONDITIONS SOCIAL AND ECONOMIC CHANGES**

S. Chistyakova

Abstract. Global social and economic changes in a provision of Russia on the international scene, the changes which led to review of priorities in economy and the industry made necessary search of the directions and methods of professional orientation work answering to new tendencies in life of modern Russian society. The author represents results of social research of a condition of career guidance in the educational organizations and offers methodological base for the effective organization of pedagogical maintenance of professional self-determination of students.

Keywords: education system, upgrade, career guidance, methodology, pedagogical maintenance.

В «Законе об образовании РФ» подчеркнуто, что одним из важнейших показателей эффективности модернизации российского образования является успешность профессиональной ориентации. Стандарт общего среднего образования впервые ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»). Личностные результаты освоения основной образовательной программы, наряду с другими, включают осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов, отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем. Однако в настоящее время ресурсы решения этой важной государственной проблемы недостаточны.

Эпштейн М.Н. в статье «Информационный взрыв и травма постмодерна», писал, что мир не просто усложняется; усложнение мира настолько ускоряется, что отдельно взятый человек уже не в

состоянии за ним угнаться, усвоить общечеловеческий опыт, который растет все быстрее. Разрыв между совокупным опытом всего человечества и индивидуальным опытом каждого отдельного человека увеличивается по экспоненте. Это часто вызывает у современных людей переживания, напоминающие симптоматику посттравматического стрессового расстройства, автор назвал его «травмой постмодерна» [8].

Нельзя не согласиться с мнением Н.Ф. Родичева, что изменились и представления об условиях перехода человека от преимущественно внешне предопределенного существования в структурах общего образования к самостоятельной активности по выбору собственного маршрута профессионального становления. Для значительной части будущих выпускников школ произойдет разрушение привычного для модерна алгоритма жизненного пути как одностороннего движения в будущее, происходившего в условиях

значительной предсказуемости. Модель профессионального пути для них будет нелинейной, иметь множество распределенных во времени и пространстве «входов и выходов», а возможность однозначного и точного прогнозирования профориентационно значимых событий уменьшится. Профессия для этой части будущих выпускников перестанет существовать в качестве той единицы, выбор которой происходит в юношеском возрасте, а тем более – на этапе обучения в школе, а выбор профессии сменится выбором социальной страты, потребительских привычек, круга знакомых, образа жизни. Благоприятное стечание жизненных обстоятельств позволит им длительное время находиться в состоянии «отложенного взросления», а «долгое путешествие» в мире профессий сменится «короткими играми» на рынке компетенций. Используя терминологию постмодернизма, можно описать данную ситуацию как смену древовидной модели профессионального самоопределения на ризоматическую.

В наши дни появляются, в том числе, и сугубо психологические исследования самоопределения человека в условиях неопределенности, обусловленной становлением постмодернистского умонастроения.

Так, например, Леонтьев Д.А. представляет теоретический анализ неопределенности как основополагающей характеристики современного мира и тех психологических последствий, которые порождает вызов неопределенности. Выдвижение неопределенности на первый план порождает в обществе проблемы с пониманием природы научного знания, образа человека и самоопределения по отношению к ценностям. Разрешение этих проблем оказывается возможным в русле экзистенциальной картины мира, основанной на признании неопределенности фундаментальных условий бытия. Признание неопределенности и толерантность к ней выступает условием и признаком психологической зрелости и здоровья.

В последние годы также получила развитие дискуссия педагогов, психологов и социологов [6;7] о представленности или отсутствии в отечественной практике явлений, широко описанных в публицистике при помощи метафор «поколение Y» и «поколение Z». Под Y подразумеваются люди, родившиеся 10 - 30 лет назад и демонстрирующие модель социального и профессионального становления, отличающуюся от ожидаемой как их родителями, так и специалистами. Они предпочитают равноправную конкуренцию, а не руководство; партнерство, а не подчинение; принятие решений

на основе обсуждений и экспертных оценок, а не вынужденное выполнение указаний «сверху». Однако существуют опасения, что носителей идей и ценностей «поколения Y» в России гораздо меньше, чем в странах-лидерах. Отечественная молодёжь этого возраста в значительной мере предпочитает не творческую самореализацию, а гарантированную работу под началом авторитетного руководителя, не настроена на предпринимательство и самореализацию в авторских проектах, избегает креативности и ответственности, не ориентирована на устойчивое движение по ступеням профессионального и карьерного роста. При этом ею часто демонстрируются необоснованные амбиции, завышенная самооценка, пренебрежение к профессиональным авторитетам. Проблемы поколения Z в контексте профессионального и жизненного самоопределения связаны, в первую очередь с технологическими сдвигами в обустройстве жизни, образования и карьеры, которые перестали быть технологическими, переродившись в сущностные. И у «поколения Y», и у «поколения Z» при этом, несомненно, изменяются характеристики возрастной периодизации взросления, значимые как для профессионального самоопределения, так и для непрерывного образования в целом.

По данным ФГБНУ Института стратегических проблем образования РАО, подтверждёнными и другими источниками (Министерство здравоохранения и социального развития РФ, Центра трудовых исследований государственного университета Высшей школы экономики и др.), 50% учащихся, как правило, выбор профессионального будущего не связывают со своими реальными возможностями и потребностями рынка труда; 46% респондентов ориентированы на поддержку взрослых, как-то: родителей, родственников, знакомых; 67% - не имеют представления о научных основах выбора профессии; 44% - не обеспечены сведениями о возможностях обучения в интересующей сфере труда.

Мнение обучающихся о том, предоставляет ли школа достаточно возможностей для правильного выбора будущей профессии, специальности: учебные занятия построены так, чтобы они стимулировали правильный выбор профессии (9 - 11 классы) - 23,6%; профессиональные организации - 15,9%; вузы - 17%.

В школе ведётся специальная работа по профориентации: старшеклассники - 21,6; профессиональные организации - 15,9%; вузы - 20%. «В школе отсутствует специальная

работка по профориентации» - 54,8%, - ответили старшеклассники.

Результаты экспертной оценки опрошенных руководителей вузов свидетельствуют, что качество подготовки выпускников вузов позволяет успешно реализовать себя в профессии примерно в 60% случаев. В 40% случаев это не удается из-за отсутствия необходимого спроса на специалистов со стороны предприятий. Однако среди тех 60%, которые имеют реальные шансы работать по основной специальности, половина из них не стремится работать по ней после окончания вуза.

К причинам сложившегося положения следует отнести: декларированность и практическое отсутствие государственного статуса профориентации молодежи в России; эпизодичность ее осуществления; неподготовленность учителей и других практических работников к ее реализации; недостаточная связь и преемственность школы, родителей, системы профессионального образования, производства, службы занятости и других социальных институтов, а отсюда – подмена и дублирование функций различными субъектами, ответственными за трудоустройство, обеспечение занятости и в целом за судьбу подрастающего поколения.

Каким же образом в современных условиях, с учётом всего выше изложенного, эффективно организовать решение проблемы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в соответствии с изменившейся ситуацией, которая сложилась в обществе, экономике, личности подростка?

Не претендую на исчерпывающий ответ, но исходя из собственного многолетнего опыта и существующей теории и практики в области подготовки обучающихся к профессиональному самоопределению, попытаемся сформулировать основные теоретико-методологические и методические подходы к системному обеспечению данной проблемы.

Теоретическое осмысление различных подходов к сущности педагогического сопровождения в отечественной и зарубежной педагогике позволяет рассматривать данный феномен в связи с совокупностью приемов, способов, методов взаимодействия с ребенком, применяемых с целью создания благоприятных условий (организационных, научно-методических, информационных, кадровых и др.), необходимых для развития и саморазвития личности, способствующих достижению продуктивности совместной деятельности участников педагогического взаимодействия и ускорению процессов раскрытия личностного

потенциала учащегося.

Одним из элементов содержания педагогического сопровождения является та или иная по форме, виду, характеру помочь школьнику, родителю, учителю в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей и создании ситуации успешности. Таким образом, педагогическое сопровождение – принцип, позиция и способ педагогической деятельности, в которой все противопоставлено педагогике воздействия. Сопровождение также предполагает отказ от технологий прямого воздействия, руководства, управления, а обращение к личностроенному ориентированным технологиям, обеспечивающим развитие индивидуальности, неповторимости, самостоятельности посредством оказания помощи школьнику в преодолении трудностей при принятии решений о профессиональном будущем. В этом контексте предметом педагогического сопровождения становится процесс совместного с обучающимся определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему самоопределиться в профессиональном выборе, профессиональной карьере.

В данной статье большее внимание будет уделено рассмотрению и системному анализу теоретических подходов и соответствующих методов, зарекомендовавших себя, как эффективно ориентированных на развитие творчества, самостоятельности обучающихся не только в обучении, но и принятии решения о профессиональном выборе, как важнейшей составляющей цели обучения.

Если ведущей целью обучения определено развитие творчества, самостоятельности, то основными психологическими механизмами обучения становятся механизмы творческой деятельности (предвидение, прогнозирование, выдвижение и проверка гипотез, перебор альтернатив, мысленное моделирование, интуитивное обоснование). Средствами такого обучения служат выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач и ситуаций, творческая дискуссия и др. Возникает совершенно иная система проблемного, поискового обучения.

Специфика, сущность задач педагогического сопровождения согласуется с развитием творчества и самостоятельности обучающегося, соответственно, теоретические подходы, рассматриваемые в контексте нашего исследования, проводимого совместно с Л.Ю. Грачёвой, будут соотноситься с системой проблемного, поискового обучения, характерной,

по А.М. Новикову - для современного проектно-технологического типа организационной культуры. Данные подходы возможно разделить на следующие: проблемный; поисково-исследовательский (задачный); информационный; проективный; контекстный; имитационный (моделирующий); продуктивно-комплексный. Рассмотрим их более подробно в контексте взаимодействия обучающегося и педагога, оказывающего ему сопровождение в проектировании профессионального самоопределения, профессиональной карьеры.

Проблемный подход предполагает, что профориентационный материал задается как предмет поиска. При этом могут быть использованы разнообразные методы и методики. Например, метод *проблемного изложения*, отличается тем, что задачу ставит и решает педагог, а обучающиеся присутствуют в открытой лаборатории поиска, соучаствуя, выдвигая свои соображения и формируя свое отношение к излагаемому материалу. *Частично-поисковый (эвристический)* метод реализуется при активном вовлечении обучающихся в процесс решения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи, вопросы. Данные методы эффективны в экспресс-консультациях, когда профориентолог проводит информационно-разъяснительную беседу по результатам диагностического опроса (например, по методикам «Перекресток» Н.С. Пряжникова, «Профориентатор» А.Г. Шмелева), дает рекомендации о стратегиях поиска информации о мире профессий или о наиболее предпочтительных направлениях будущей профессиональной деятельности. Такие экспресс-консультации часто включены в длительную программу профориентационного консультирования, направленного на формирование мотивации профессионального выбора, готовность к нему, актуализацию профориентационных запросов, активизацию поисково-познавательной активности обучающегося (С.Ю. Манухина). *Метод кейсов (кейс-технология)* предусматривает активный проблемно-сituационный анализ конкретных задач-ситуаций профориентационной или даже профессиональной направленности с целью выработать практическое решение; при этом сама проблема не имеет однозначных решений, а процесс обсуждения предполагает реализацию принципа «движение к истине важнее, чем сама истина». *Исследовательский метод* требует наиболее полной самостоятельности обучающихся и может наряду с кейс-технологиями широко применяться в ходе элективных профориентационных курсов на

этапе предпрофильной подготовки и профильного обучения. Он, в отличие от других методов, придает большее значение идеям (гипотезам), которые проверяются последствиями их реализации в процессе наблюдения, а его опытный, «разведывательный» характер предполагает возвращение к мыслям, действиям и наблюдавшим последствиям с целью их осмысливания и подведения итогов.

Достоинством проблемного подхода является непосредственная его направленность на формирование универсальной междисциплинарной компетентности решения проблем, в которой выделяются следующие аспекты: планирование информационного поиска; анализ проблемной ситуации; идентификация проблемы и выявление причин её существования; определение стратегий разработки проблемы; определение целевой аудитории в социуме для коммуникации по поводу проблемной ситуации и ее разрешения; прогнозирование вариантов развития проблемы. Данный подход способствует развитию у обучающихся творческой активности, самостоятельности мышления, а также формированию собственно профориентационно-значимой компетентности, которая предполагает, что ученик не только умеет действовать определенным образом, но и имеет опыт ориентации в разнообразных условиях действования.

Поисково-исследовательский (задачный) подход включает поэтапную организацию постановки задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Сущность такого подхода состоит в том, чтобы построить систему задач и разработать средства (предписания, приемы) для того, чтобы: придать проблемности наглядный характер; научить обучающихся идентифицировать проблемы и задачи, анализировать проблемные ситуации; находить способы разрешения проблемных ситуаций (заключенных в задачах); сделать их личностно-значимыми для обучающихся.

В контексте сопровождения обучающихся в проектировании профессиональной карьеры особым потенциалом в реализации этого подхода обладают *эвристические методы решения задач*, которые задают наиболее вероятные стратегии процесса решения, стимулируя при этом интуитивное мышление и генерирование новых идей. К эвристическим методам относится метод «мозгового штурма» (известный также под названиями метода «мозговой атаки», коллективной генерации идей (КГИ), конференции идей).

При использовании метода «мозгового штурма» приветствуются любые идеи, категорически запрещается любая критика, так как сама возможность критики тормозит воображение. Каждый участник по очереди зачитывает свою идею, остальные слушают и записывают на карточки свои мысли, возникшие под влиянием услышанного. Затем все новые мысли-идеи собираются, сортируются и анализируются (обычно это делает другая группа «экспертов»). Среди полученных в результате мозгового штурма идей может оказаться много неосуществимых, но они, как правило, исключаются последующей критикой.

В зависимости от принятых правил и жесткости их выполнения различают *прямую мозговую атаку, метод обмена мнениями, дебаты, метод комиссий, судов*. Приведенные методы могут быть эффективны с точки зрения профессиональной ориентации на уроках по большинству учебных (особенно гуманитарных) и элективных дисциплин. Так, вариант «Дебаты» проявил в этой связи свои положительные стороны как технология профильного обучения в старших классах. Технологии организации открытого пространства Open Space и Интернет-кафе (С.Ю. Манухина), направленные на коллективное принятие решений, основаны на интерактивном взаимодействии и предназначены для всех, кто не может понять, с чего начать выбор и проектирование профессионального будущего. На подобных мероприятиях у участников появляется возможность открытого обмена опытом и информацией, актуализации самых насущных вопросов, связанных с социально-профессиональным самоопределением. При этом, как отмечает С.Ю. Манухина, круг запросов может быть настолько широк, что даже организатор не может предугадать направление и тематическую специфику. Автор приводит вариации рабочих тем, предложенных самими подростками, проходившими профориентационную программу, по общей тематике «Профессиональное самоопределение»: «С чего начать выбор профессии?», «Кто такой профессионал?», «Кто/Что мне может помочь в профессиональном выборе?», «Как понять, что эта профессия мне подойдет?», «Профессия на рынке труда», «Роль взрослых в профессиональном выборе», «Как готовиться к экзаменам?». Поисково-исследовательский подход целесообразно применять на специальных факультативных или курсах по выбору, формирующих у старшеклассников первоначальные профессиональные умения и представления о себе как субъекте профессиональной деятельности

сферы «Человек-человек». Например, в практической части профессиональной пробы «Юрист», разработанной Л.Ю. Грачевой в рамках факультативного курса для профильного класса «Моя будущая юридическая карьера», данный подход осуществлялся на функциональном этапе, который отражал динамическую сторону работы юриста, определял успешность освоения нормативно одобренного способа деятельности средствами, приемами, внутренними компенсаторными механизмами обучающегося; фиксировал те функции и их показатели, которые должны быть достигнуты и проявлены в конкретных заданиях пробы «Коммуникативная компетентность юриста» и «Культура речи юриста».

Информационный подход.

Определение «информационный» относится в данном случае к техническим информационным средствам (компьютерам, телекоммуникационным сетям) и разнообразному электронному инструментарию. Информационный подход охватывает широкий класс методов, объединенных в обучающие системы:

1. *интерактивные системы*, основанные на мультимедиа, использующие одновременно текст, графику, видео и звук в интерактивном режиме;

2. *гипертекстовые системы*, обеспечивающие возможность переходов по гиперссылкам, каждая из которых определяет свой маршрут «путешествия» пользователя.

Для зарубежной практики профориентационной работы уже давно стало очевидным, что применение новых информационных источников и инструментов позволяет решать традиционные задачи профориентации по-новому, поддерживая проектные формы такой работы, создавая благоприятные условия для применения средств «накопительной оценки», тренировки в самопрезентации, удаленном консультировании, поисков «помощников» и «защитников» (Н.Ф. Родичев), а также участия в разделах тематических сообществ. Для стран с развитыми структурами компьютерно-опосредованного взаимодействия и ИКТ-насыщенной образовательной средой характерно разнообразие электронного профориентационного инструментария. Адаптированные для подростков ресурсы, освещдающие ситуацию на рынке труда и образовательных услуг (США – «Career Planning Websites», «Careerzone») широко используются в практике службы «Гайденс».

Интернет предоставляет большие возможности выбора источников информации: базовая информация на серверах сети;

оперативная информация, пересылаемая по электронной почте; разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, музеев; ресурсы, освещдающие ситуацию на рынке труда и образовательных услуг, деятельность профессиональных сообществ и ассоциаций и т.д.

Как отмечает Н.Ф. Родичев, информационные источники позволяют школьнику структурировать информацию о:

1. «МОГУ» - носители информации о ЕГЭ, условиях поступления в вузы и «Днях открытых дверей», о конкурсе в желаемые для поступления вузы за прошлые годы;

2. «ХОЧУ» - библиотеки/медиатеки, музеи, выставки, виртуальные экскурсии;

3. «НАДО» - носители информации о требованиях рынка труда, о востребованности определенных профессий, о местах и возможностях приобретения необходимых навыков.

Информационный подход актуализирует применение технологии дистанционного взаимодействия, позволяющей проводить сетевые профориентационные проекты, тематические конференции, олимпиады и конкурсы, консультации и видеолектории.

Проективный подход. Центральным звеном проективного подхода является проект – замысел решения проблемы, имеющей для обучающегося жизненно важное значение. Характерную особенность такого проекта составляет его отличие от уже существующих решений, проявляющееся в стремлении найти лучшее, собственное видение. Содержание проекта становится средством движения человека в будущее, реализации им собственного маршрута жизненного пути. В этой связи наряду с фундаментальной научной информацией может использоваться и случайный, несистематизированный, противоречивый «материал-полуфабрикат», а способы его упорядочивания, установление истинности и устранение противоречивости становятся заботой самого обучающегося при направляющей и поддерживающей роли педагога.

Проекты могут выполняться как индивидуально, так и в группах от 2-х до 5-ти человек под научным руководством психолога-профориентолога, преподавателя элективного профориентационного курса или специалиста-профессионала исследуемой области (родителя, который работает в данном профессиональном направлении и имеет о нем хорошее представление). Результаты проектных исследовательских работ, например, на тему «Мир профессий», докладываются на конференции. Основная задачи таких

конференций – активизация мотивации учащихся к профессиональному выбору, создание образа мира профессий, организация условий для самостоятельного поиска учащимися информации об интересных для них профессиональных областях, обмен полезной информацией и т.д. Проективный подход наряду с информационным во многом решают проблему формирования и развития универсальных компетентностей, в частности, *информационной грамотности*, которая предполагает наличие у обучающихся следующих способностей: признавать необходимость получения информации для решения проблем и разработки идей; оценивать критически качество источника информации, её надёжность и валидность, а также задавать релевантные вопросы; использовать с учётом этических принципов разнообразные методы и средства сбора, обработки и передачи данных, имеющих непосредственное отношение к исследуемому вопросу; считаться с особенностями работы в условиях стресса и неопределённости.

Контекстный подход основывается на моделировании предметного и социального содержания осваиваемой обучающимися будущей профессиональной деятельности. Контекст профессионального будущего наполняет учебную деятельность личностным смыслом для обучающегося, обуславливает высокий уровень его активности, учебной и профессиональной мотивации. Контекстное обучение реализуется посредством учебно-профессиональных и профессиональных моделей, в том числе в формах игр, профильных и профессиональных проб, на приобретение учащимися первоначального опыта профессиональной деятельности; практик на рабочих местах, стажировок, предполагающих практическую деятельность (или её элементы) при взаимодействии с социальными партнерами.

Имитационный (моделирующий) подход. Специфика имитационного подхода состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни (А.М. Новиков). Такая организация учебной деятельности обучающихся превращает школу в действенную форму активной общественной жизни, которая обеспечивая ученикам естественную социализацию, делает их субъектами своей деятельности. Ориентация обучающихся в процессе такого «жизненного» обучения в реалиях общественной, профессиональной, научной, культурной, других областей позволяет увидеть перспективы жизненного пути и, соответственно, осознанно осуществлять развитие своих способностей.

К «имитационным» методам относят игры (учебные, организационно-деятельностные, деловые и т.д.), которые реализуются методами анализа конкретных ситуаций и решения проблем.

Преимуществом имитационного (моделирующего) подхода является его деятельностный характер, что позволяет формировать у обучающихся мышление, рефлексию, компетентность в сфере коммуникации, предоставляя им возможность проявить широкий набор качеств эффективного общения. Овладевая компетентностью в сфере коммуникации (коммуникативной компетентностью) обучающиеся ставят цели, которые необходимо достичь в процессе общения, приобретают умения: ясно выразить (устно и письменно) мысль в коммуникативных ситуациях формального и неформального (делового, профессионального) характера; не только убеждать и отстаивать собственную точку зрения, но и слушать других.

Способность обучаться в процессе общения приобретается во взаимодействии с социумом (представителями различных профессий, родителями, общественными и политическими деятелями и др.). Такие взаимодействия, не ограничивающиеся пределами стен школы, способствуют формированию у ученика восприятия себя как субъекта непрерывного обучения.

В имитационном подходе предполагается организация группы (коллектива, команды) как средства развития индивидуальности на основе оперативной самооценки, самоконтроля каждого обучающегося. Таким образом, имитационный (моделирующий) подход позволяет обучающимся проявившиеся возможности, склонности в школе согласовать с условиями реальной и будущей профессиональной жизни, в которых эти личностные ресурсы будут востребованы. Актуальным примером реализации данного подхода является *метод профессиональных проб*, состоящих из технологического, ситуативного и функционального компонентов имитируемой профессиональной деятельности и учитывающих основные требования той или иной профессии к индивидуально-психологическим качествам человека.

Производственный (комплексный) подход включает черты всех выше обозначенных подходов, ориентируя на достижение конечного результата – «продукта». Сформированная способность к созданию собственного продукта, значимого для проектирования персонального послешкольного образовательно-профессионального маршрута, является

основным результатом деятельности обучающегося и педагога, оказывающего ему поддержку. Под продуктом в данном случае понимается овеществленный, воспринимаемый другими итог практической работы (с задействованными ресурсами профессионально-производственной и социокультурной среды), проводившейся в процессе группового взаимодействия с использованием инструментов рефлексивного осмысливания ее процесса и результата.

В качестве «продукта» могут выступать условно-новые и новые тексты, создаваемые посредством личностно-развивающей педагогической ситуации: вначале информация оформляется по одним правилам, а затем перекодируется и представляется уже в другом (условно-новом или новом) виде. Такая формула интеллектуальной деятельности (интеллектуального поведения, по Ю.М. Лотману), нацеленная на получение новых продуктов-текстов, соответствует характеру современного образовательного и профориентационного процессов. Именно эти тексты, создаваемые в процессе межличностного взаимодействия в учебной и игровой деятельности, служат материалом для самоопределения человека, последовательного выстраивания им своего места в образовании, профессии.

Универсальная характеристика педагогической ситуации, способствующей появлению «текстов-продуктов» – диалог. Принципы диалога и игры рассматриваются В.В. Сериковым как основополагающие в любой личностно ориентированной технологии. В зависимости от функций выделяются типы диалогов – «мотивационный», «самопрезентирующий», «критический», «рефлексивный», «смыслотворческий», «самореализующий», которые всегда подразумевают конфиденциальное сотрудничество ребенка и взрослого, отказ последнего от достижения результата любой ценой, поскольку задачи и проблемы, затрагиваемые в диалоге, прежде всего субъективно значимы – рассчитаны не на интерес к ним, а на интерес к личности, к которой они адресованы. Игра может охватывать сразу прошлое, настоящее и, что особенно важно – будущее; ее результатом также является появление нового продукта-текста.

Диалоговые и игровые технологии при всем их многообразии всегда предполагают реализацию в условиях неопределенности, соревновательности и конструктивного взаимодействия, требующих от школьников

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

творчества, инициативы и импровизации. Диалог и игра универсальны и в той или иной форме обнаруживаются во всех представленных выше подходах.

Таким образом, в данной статье рассмотрены основные теоретические подходы к педагогическому сопровождению проектирования

профессионального самоопределения, профессиональной карьеры обучающихся. Естественно, что в «чистом» виде данные подходы не существуют, а интегрируются в реальной практике, взаимодополняя друг друга. При этом один из подходов может оставаться доминирующим.

Литература:

1. Грачева Л.Ю. Формирование готовности старшеклассников к выбору профессий юридической сферы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Грачева Людмила Юрьевна. - Москва, 2002. - 175 с.
2. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. - М.: Эгвесь, 2002. - 320 с.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. - М., 1999.
4. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Манухина С.Ю. Теория и практика психолого-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения молодежи: метод. пособие для преподавателей и психологов образовательных учреждений; сост. С.Ю. Манухина; под общ. ред. С.Н. Чистяковой, С.Ю. Манухиной. - М.: Литера, 2011. - С. 57-65.
5. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути

решения / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2015. - № 2(18). - С. 113-118.

6. Доклад «О молодежной политике как национальной системе воспитания и подготовки профессиональных кадров» (Итоги заседания Комитета гражданских инициатив 20 июня 2014 материалах исследований Института социологии РАН.

7. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований) [Электронный ресурс] / Г.А. Чередниченко. - М.: ЦСПиМ, 2014., «Молод России 2000 – 2025: развитие человеческого капитала». – Режим доступа: <http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/606/report-fadm-ru-2013-11-13.pdf>

8. Эпштейн М.Н. Информационный взрыв и травма постмодерна / М.Н. Эпштейн. – 2005. С. 45-51.

Сведения об авторе:

Чистякова Светлана Николаевна (г. Москва, Россия), академик РАО, профессор, доктор педагогических наук, e-mail: rao_prof_обр@mail.ru

Data about the author:

S. Chistyakova (Moscow, Russia), academician RAO, professor, doctor of pedagogical sciences, e-mail: rao_prof_обр@mail.ru



ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТРАЕКТОРИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Б. Хасанова

Аннотация. Рассмотрены существующие подходы к пониманию сущности непрерывного образования. Выявлены цели и задачи непрерывного профессионального социального образования. Определены возможные траектории непрерывного профессионального образования социальных работников: «движение вверх», «движение в ширину», «движение по горизонтали» и «движение вглубь»; рассмотрены их особенности и содержание. Выделены и раскрыты принципы построения образовательных траекторий: диверсификации, преемственности, конкретности, актуализации результатов обучения, обеспечения практического отношения взрослого к знаниям, субъектности, синергии.

Ключевые слова: непрерывное образование, непрерывное профессиональное социальное образование, образовательные траектории, принципы построения непрерывного образования специалистов по социальной работе.

THE TRAJECTORY OF CONTINUOUS PROFESSIONAL SOCIAL EDUCATION

G. Khasanova

Abstract. The existing approaches to understanding the essence of continuous education. Identified goals and objectives of continuous professional social education. The possible path of continuous professional education of social workers: «upward movement», «movement in width», «horizontal movement» and «movement in depth», defined by their features and content. Selected and revealed the principles of its construction: diversification, continuity, concreteness, actualization of learning outcomes, providing practical adult relationship to knowledge, subjecthood, synergy.

Keywords: continuing education, continuing professional education social, educational trajectory, principles of continuous education of social work professionals.

Непрерывное образование рассматривается «как процесс «постоянного развития и саморазвития личности с целью успешного профессионального самоопределения и самореализации в условиях современного общества, характеризующегося нестабильностью и неопределенностью трудового рынка» [Цит.: по 14, с.130].

Появилось понятие «непрерывное образование» в 1968 году в материалах ЮНЕСКО; в России же определение непрерывного образования впервые встречается в нормативных актах 2005 года: «Непрерывное образование – это процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества» [12].

В проекте Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации говорится, что непрерывное образование реализуется:

- в системе «формального образования» через освоение образовательных программ в образовательных организациях;
- в рамках «неформального образования» –

это обучение вне образовательных организаций, в том числе по месту работы, а также просвещение, осуществляющее общественными и иными социально ориентированными организациями;

– путем самообразования («информационное /спонтанное образование») предполагающего индивидуальную познавательную деятельность [7].

Непрерывное профессиональное социальное образование представляет собой совокупность систем довузовского, вузовского, дополнительного образования и работодателя (как субъекта рынка труда), объединенных единой целью подготовки профессионально-компетентных специалистов [15, с.72]. Эти системы находятся в функциональной и содержательной взаимозависимости и взаимодействии, что особенно, на наш взгляд, актуально в настоящее время, когда вводятся в действие профессиональные стандарты, и стоит задача их сопряжения с образовательными стандартами.

Субъектом непрерывного профессионального социального образования является личность, способная к осознанной саморегуляции своей деятельности по постоянному развитию и саморазвитию, а его целью – обеспечение

«полноценного профессионального становления личности, создание условий для постоянного обновления, развития и самоактуализации каждого человека на протяжении всей его профессиональной жизни» [6, с.126].

Реализация обозначенной цели требует решения следующих задач:

- проектирование содержания образования во взаимодействии с работодателем, разработка учебных планов в соответствии с его требованиями и требованиями образовательных стандартов (ФГОС ВО);
- обеспечение преемственности всех уровней и видов образования;
- подготовка специалистов, отвечающих требованиям рынка труда, на основе инновационных педагогических технологий и при условии контроля качества обучения на всех этапах и уровнях получения образования;
- четкое распределение полномочий и функций между всеми компонентами системы непрерывного профессионального социального образования;
- создание действенного механизма управления для обеспечения целостности системы;
- определение критериев оценки функционирования всей системы в целом, а также каждого ее элемента [15].

Непрерывное профессиональное образование – это целостный процесс; он состоит из отдельных дискретных стадий, или траекторий.

Мы выделяем следующие траектории непрерывного профессионального социального образования:

– «движение вверх» – по ступеням: среднее общее, среднее и высшее (бакалавриат и магистратура) профессиональное образование, обучение в аспирантуре. Движение по вертикали ориентирует на то, что должны предусматриваться последовательности всех видов образования как вузовского, так и дополнительного. В данном случае должен всесторонне учитываться образовательный потенциал, предшествующий получению вузовского образования;

– «движение в ширину» – расширение диапазона направлений и видов деятельности на одной и той же ступени образования с целью совершенствования профессионального мастерства – дополнительное образование (повышение квалификации). В.А. Ширяева называет это направление «вектором движения вперед», когда специалист «совершенствует профессиональную квалификацию, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне» [18].

– «движение по горизонтали», при котором происходит смена профиля образования, освоение смежных специальностей, что подразумевает новые возможности социально-экономического и социального роста – дополнительное образование (переподготовка). Горизонтальная позиция отражает значение содержания деятельности сфер, с которыми взаимодействует субъект, а в профессиональном образовании и тех сфер, с которыми он должен будет взаимодействовать, что особенно важно для специалиста социальной сферы;

– движение «вглубь» с целью саморазвития и самосовершенствования. Движение «вглубь» связано с мотивацией субъекта деятельности, с его уже имеющейся компетентностью, которую он готов реализовать или уже реализует, со стилем жизни, с практической деятельностью, с культурой использования свободного времени и т.д.

Таким образом, система профессионального социального образования является многоуровневой, альтернативной по горизонтали и многоступенчатой по вертикали, гибкой, динамичной, универсальной и фундаментальной. А подготовка кадров в такой системе становится адресной, ориентированной на конкретные запросы все типов социальных учреждений, субъектов образования; при этом сохраняется свобода выбора индивидом необходимой образовательной траектории, усиливается практическая направленность обучения [].

Рассмотрим возможные образовательные траектории движения специалиста по социальной работе: «вверх», «в ширину» и «по горизонтали».

Мы выделяем следующие уровни непрерывного образования специалистов социальной сферы: допрофессиональную подготовку, довузовское профессиональное образование, высшее профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, включающее повышение квалификации и переподготовку.

Допрофессиональная подготовка осуществляется внешкольными учреждениями и общеобразовательной школой. Ее цель – формирование не только базовых знаний и общетрудовых умений, но и приемов творческой деятельности, ценностных ориентаций, обеспечивающих осознанную социально-профессиональную ориентацию и выбор пути подготовки к профессиональной деятельности. Именно систематизированная профориентационная работа является значимой частью системы закрепления профессионального выбора студентов направления «Социальная работа», так как именно подростковый возраст – период

формирования личностной идентичности, становления процессов саморазвития через самопознание и самоопределение, определения своего места в обществе, принятия и освоения социальных ролей.

На наш взгляд, функцию профориентации в выборе профессии социального работника может выполнять волонтерство, основаниями которого являются милосердие и гуманность. Волонтерство служит методом воспитания необходимых для социальной работы социально-значимых качеств. По мнению М.В. Григорович и Л.В. Абдалиной, безвозмездность труда волонтера ведет к осознанию субъектом своей необходимой связи с социумом [5]. Участие в добровольческой деятельности означает принятие подростком личной ответственности за себя, за других и за сообщество в целом. Субъект добровольческого труда свободен в выборе цели, предмета, средств, условий труда, что побуждает подростка к активной целеполагающей и смыслообразующей деятельности и обеспечивает высокую степень его внутренней и внешней самостоятельности. Организацией волонтерства среди школьников могут заниматься студенты, обучающиеся по направлению «Социальная работа».

Если выпускник со средним (общим полным) образованием решит сразу после школы начать трудовую деятельность по выбранной специальности, то он может выполнять функции социальных работников, обслуживая престарелых, больных, одиноких. Обычно переход с первой ступени образования на следующую не вызывает трудностей.

Довузовское профессиональное образование реализуется в учреждениях среднего профессионального образования и имеет два подуровня: средний профессиональный и средний профессиональный с углубленной подготовкой. Выпускники техникумов, колледжей могут продолжить обучение в вузе, поступив туда на общих основаниях на 1 курс. При подаче документов на бакалаврскую образовательную программу по своему профилю, они в качестве небольшого бонуса могут в процессе обучения получить перезачет по изученным дисциплинам. Хотя раньше они имели льготы при поступлении, не сдавали единый государственный экзамен и могли поступить сразу на третий курс.

Высшее профессиональное образование включает два уровня: бакалавриат и магистратуру. К сожалению, научной специальности по социальной работе нет, поэтому выпускники магистратуры могут обучаться в аспирантуре только по смежным

специальностям: социологическим, педагогическим, психологическим, философским, историческим наукам.

Движение «в ширину», как и движение «по горизонтали» обеспечивает дополнительное профессиональное образование, которое необходимо специалисту по социальной работе, поскольку постоянно развиваются социальная наука и практика, появляются новые явления, социальные технологии и процессы и профессиональные знания, полученные в вузе, оказываются недостаточными. «Профессиональное образование через всю жизнь» способствует повышению эффективности и качества работы специалиста.

Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных образовательных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки) и в соответствии с квалификационными требованиями к профессиям и должностям. Повышение квалификации – это обновление знаний и навыков специалистов, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Профессиональная переподготовка предполагает приобретение дополнительных знаний и навыков в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами, предусматривающими изучение научных и учебных дисциплин и новых технологий, необходимых для осуществления нового вида профессиональной деятельности и получения новой квалификации [2].

Л.Ф. Савинова под переподготовкой понимает «владение новой специальностью (специализацией) в рамках имеющейся профессии (специальности); владение новой профессией (специальностью) на основе уже имеющейся профессии (специальности); владение новой профессией (специальностью) без учета предшествующего образования (подготовки). В первом случае решается задача расширения профиля, во втором – перепрофилирования, и, наконец, в третьем – «отстранение» от имеющегося профессионального опыта, что выводит образование на решение задач социально-экономического уровня, а именно, на владение индивидами профессиями рыночной инфраструктуры [13].

Дополнительное образование специалистов по социальной работе позволяет решать следующие задачи [8]: компенсировать недостатки полученного ранее образования; поддерживать на современном уровне

квалификацию; постоянно повышать профессиональную компетентность специалиста; своевременно готовить новых специалистов в соответствии с требованиями социальной политики; осваивать новейшие достижения социальной науки; адаптироваться к изменениям в области социальной работы; обмениваться опытом.

В условиях повышения квалификации и переподготовки обучающиеся – заинтересованные субъекты образовательного процесса мотивированы на обучение, что определяется либо необходимостью повышения эффективности своей профессиональной деятельности, либо изменением профессиональной деятельности [17].

Если категория потребителей образовательных услуг курсов повышения квалификации в области социальной работы достаточно однородна – это специалисты, уже имеющие базовое образование в данной сфере, то переподготовка востребована самыми разными слушателями. В первую очередь это те, кто работает в системе социальной защиты, не имея профессионального социального образования. Востребована переподготовка по социальной работе и теми специалистами, которые не работают в системе социальной защиты, но по долгу службы должны помогать людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Это сотрудники реабилитационных центров, медико-социальной экспертизы, пенитенциарных учреждений и др. Среди участников образовательного процесса встречаются слушатели, имеющие родственников с ограниченными возможностями здоровья. Переподготовку проходят также дипломированные специалисты по социальной работе, которые хотят получить смежную профессию: например, социального педагога или психолога.

Таким образом, востребованность переподготовки в области социальной работы обусловлена: необходимостью освоения новой профессии; потребностью в дополнительной профессиональной подготовке при совмещении профессий; необходимостью приведения профессионального образования практикующих специалистов в соответствие с современными требованиями; запросами различных ведомств. Особо необходимо отметить также введение на законодательном уровне профессиональных стандартов. С другой стороны, анализ профстандарта специалиста по социальной работе показывает, что в нем требования к образованию сформулированы не совсем корректно: не указано то, что его образование должно быть

профильным. Это может быть любое «высшее (бакалавриат, специалитет), среднее профессиональное образование или профессиональная переподготовка в соответствии с профилем деятельности» [11]. Однако данный факт не отменяет необходимости дополнительного профессионального социального образования.

В приказе Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» обозначены нормативные сроки освоения программ дополнительного профессионального образования: для повышения квалификации – не менее 16 часов, а профессиональной переподготовки – 250 часов, в то время как сроки обучения могут варьировать от 6 месяцев до 2-х лет.

При определении структуры и характера организации учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования необходимо учитывать особенности обучения взрослых людей, имеющих практический опыт работы в социальной сфере. Не вызывает сомнения, что специалисту по социальной работе при повышении квалификации не нужны общие теоретические знания. Ему необходимы специфические знания, которые он сможет использовать при реализации конкретных функций, поэтому содержание учебных программ должно соответствовать потребностям и пожеланиям самих обучающихся, учитывать вариативные интересы и разный уровень подготовленности и мотивации слушателей, а проведение практических занятий должно ориентироваться на профессиональный опыт специалистов социальной сферы.

Что же касается системы профессиональной переподготовки, то здесь необходимо помнить о том, что она должна носить опережающий характер, отдавать предпочтение фундаментальной теоретической подготовке, которая станет основанием для их практической деятельности по новой специальности. Поэтому ее целью является формирование у слушателей компетенций, необходимых для эффективного выполнения новых профессиональных функций.

Таким образом, дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы будет эффективным, если при его организации будут учитываться профессионально-практический опыт обучающихся, имеющаяся теоретическая и методическая подготовка, возраст, пол, психофизиологические особенности, цели и мотивация обучения, стремление получить как

можно больше знаний в «сжатые» сроки, осознанность перспективы применения полученных знаний, отношение к нестандартным методам обучения и др., а в образовательном процессе будут использоваться современные, в том числе информационные технологии и методы обучения.

Нами выделены следующие принципы построения качественного непрерывного профессионального социального образования.

Принцип диверсификации создает специалисту возможность двигаться по различным образовательным траекториям, обеспеченным многообразием образовательных программ с учетом индивидуальных способностей, потребностей и возможностей личности, и формулирует новую типологию образовательных учреждений [10, с.170].

Принцип преемственности. Его в качестве основополагающих принципов непрерывного профессионального образования выделяют многие исследователи, поскольку мобильность личности в образовательном пространстве и по вертикали, и по горизонтали возможна только при согласовании всех образовательных программ, обеспечении «стыковки» одной образовательной ступени с последующей. Именно преемственность обеспечивает непрерывность образования [9, с.97-100], а так же, как и диверсификация, его опережающий характер. Кроме того, она осуществляет подготовку индивида к усвоению новых знаний, позволяет развивать необходимые профессионально-личностные качества.

Принцип конкретности означает что, с одной стороны, следует ставить конкретные для обучающегося цели, направленные на выполнение им определенных социальных ролей или совершенствование личности, а с другой, – содержание обучения строить с учетом его профессиональной деятельности.

Принцип актуализации результатов обучения [15] требует безотлагательного применения

приобретенных знаний, умений, навыков, качеств на практике.

Принцип обеспечения практического отношения взрослого к знаниям предполагает, что усвоение им новых знаний осуществляется на основе отношения к ним не как к цели учебной деятельности, а как к средству решения актуальных проблем и задач, возникших перед ним на производстве и в обществе; усвоение знаний в их контексте [3, с.284].

Принцип субъектности означает, что взрослый воспринимается как лицо, отвечающее за себя, как субъект собственной профессиональной деятельности, как лицо, принимающее решения о своих планах и преодолевающее любые трудности, которые могут возникнуть в процессе их осуществления, и только он сам отвечает перед обществом за свои поступки [4;16]. Процесс образования позволит взрослому человеку ощутить себя субъектом в том случае, если существует разнообразие образовательных предложений; преподаватели имеют высокую квалификацию, владеют стратегиями, правилами, методами и формами обучения взрослых; содержание образования построено с учетом их личных особенностей.

Синергетический принцип позволяет непрерывное профессиональное социальное образование рассматривать с точки зрения самоуправления, самоорганизации, саморазвития в открытых педагогических системах. Как отмечает В.И. Андреев, синергетический процесс «приводит к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивает их переход от развития к саморазвитию» [1, с.103].

На наш взгляд, развитие системы непрерывного профессионального образования специалистов по социальной работе на основе выявленных нами траекторий и принципов позволит поднять его на качественно новый уровень и, как следствие, повысить эффективность и качество их работы.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. - Кн.1. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. - 552 с.
2. Блинова М.Г. Роль дополнительного образования в формировании профессиональных и специальных компетенций специалиста по социальной работе, эффективности его деятельности и конкурентоспособности на рынке труда / М.Г. Блинова // Социальная работа на Урале: история и современность: межвуз. сб. науч. тр. – Екатеринбург, 2012. – Вып. 5. – С. 29-34.
3. Вербицкий А.А. Образование взрослых в системе непрерывного образования / А.А. Вербицкий // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – № 13(2). – С. 282-286.
4. Возгова З.В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников / З.В. Возгова // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3. – С. 20-28.
5. Григорович М.В. Психологические аспекты добровольческой деятельности в подростковом возрасте / М.В. Григорович, Л.В. Абдалина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

науки. – 2011. – № 7(99). – С. 99-102.

6. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 122-127. - С. 126.

7. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dpo-edu.ru/?page_id=13095

8. Лапшина С.А. Дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы: сущность и содержание / С.А. Лапшина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 176-180.

9. Легенчук Д.В. Преемственность содержания среднего и высшего профессионального образования / Д.В. Легенчук // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 96-104.

10. Ломакина Т.Ю. Диверсификация как принцип непрерывного образования / Т.Ю. Ломакина // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2003. – Том 2. – С. 170-174.

11. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 октября 2013 г. № 571н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» // Российская газета. – Федеральный выпуск № 6261(285). – 18 декабря 2013 г.

12. Распоряжение Правительства Российской Федерации «О концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы» от 3 сентября 2005 г. № 1340-р. // Собрание законодательства Российской Федерации от 12 сентября 2005 г. – № 37. – Ст. 3752.

13. Савинова Л.Ф. Проектирование современной системы профессиональной переподготовки педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Савинова Людмила Федоровна. – Волгоград, 2003. – 381 с.

14. Соболева Е.В. Качество подготовки социальных работников в системе непрерывного образования / Е.В. Соболева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – № 2. – Том 5. – С. 130.

15. Старовойтова Л.И. Непрерывное профессиональное социальное образование: феномен, принципы, задачи / Л.И. Старовойтова // Социальная политика и социология. – 2013. – № 3. – Том 2. – С. 70-81.

16. Томашевска-Липец Р. Принцип субъектности как условие непрерывного образования / Р. Томашевска-Липец // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2011. – № 9. – С. 205-209.

17. Тушева Е.С. Стратегически-значимые направления исследования профессиональной переподготовки специалистов в области коррекционной педагогики / Е.С. Тушева // Magister Dixit. – 2011. – № 3. – С. 191-202.

18. Ширяева В.А. Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы / В.А. Ширяева // Ученые записки. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – № 3(11). – С. 69-76.

19. Гильмеева Р.Х., Читалин Н.А. Фундаментализация системы непрерывного педагогического образования /Р.Х. Гильмеева, Н.А. Читалин // Казанский педагогический журнал. - 2005.- № 2. -С. 3-6.

Сведения об авторе:

Хасанова Галия Булатовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университете», e-mail: ufkbz58@mail.ru

Data about the author:

G. Khasanova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of social work, pedagogy and psychology, FGBOU «Kazan national research technological university», e-mail: ufkbz58@mail.ru



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.В. Морозов

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена информационно-образовательной среды через призму психолого-педагогических аспектов её здоровьесберегающей составляющей. Обозначенная проблема является одной из наиболее актуальных в системе современного российского образования. Здоровьесбережение является тем непосредственным фундаментом, на основе которого реализуются технологии, направленные не только на сохранение и укрепление как физического, так и психического здоровья обучающихся, но и на обеспечение адекватно и надёжно функционирующего человеческого потенциала нашего государства в будущем.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, здоровьесбережение, педагогические технологии, информационно-коммуникационная предметная среда, психолого-педагогические особенности, информатизация системы образования, информационные и коммуникационные технологии, здоровье обучаемых, личностно ориентированный подход, психолого-эргономические требования.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF A HEALTH-PRESERVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A. Morozov

Abstract. The article is devoted to consideration of the phenomenon of educational environment through the lens of psycho-pedagogical aspects of its health care component. The identified problem is one of the most important in the system of contemporary Russian education. Health care is the direct Foundation, on the basis of which are implemented in technologies that are not only aimed at preserving and strengthening both physical and mental health of students, but also to provide adequate and reliable functioning of the human potential of our country in the future.

Keywords: information educational environment, health protection, educational technology, information and communication subject environment, psychological and pedagogical features, Informatization of education, information and communication technologies, health of learners, learner-centered approach, psychological and ergonomic requirements.

Одной из основных задач современной педагогики при обеспечении функционирования здоровьесберегающей информационно-образовательной среды (далее по тексту – ИОС), как важнейшей и неотъемлемой части педагогического процесса, является поиск оптимальных режимов труда и отдыха обучающихся, обеспечивающих их высокую работоспособность на протяжении всего времени учебных занятий, позволяющих избежать как физического, так и психического их переутомления и существенно пролонгировать по времени наступление фазы утомления.

Эта задача становится особенно актуальной в свете реализации современной модели образования, смещающей акцент с формирования знаний, умений и навыков на целостное развитие личности обучаемого. В этих условиях возрастает как социальная, так и педагогическая значимость формирования ценностного отношения обучающегося к своему здоровью в процессе всей образовательной деятельности. Именно ценностное отношение к здоровью призвано в дальнейшем выступить в качестве

системообразующего фактора, определяющего полноту реализации жизненных смыслов и целей обучающегося [5].

Основой современных образовательных здоровьесберегающих технологий является, несомненно, здоровье ребёнка в процессе его развития, созревания и взросления, которое, как убедительно показывают результаты проведённых нами исследований, способно не только сохраняться и даже развиваться (усиливаться), но и определенным образом конструироваться и переконструироваться. Таким образом, в отечественных образовательных системах со всей остротой и актуальностью возникает проблема разработки методических основ формирования здоровья, ибо, как установлено, современная школа, отнюдь, не прибавляет его, а, напротив – существенно снижает [2;3;15].

В рамках здоровьесбережения детства, отрочества и юности, таким образом, наиболее актуальной становится задача формирования здоровья – ведущий принцип построения содержания здоровьесбережения. Заявленный в

качестве ведущего принцип имеет не только общепедагогическое значение, но и обеспечивает формирование основных компонентов здоровья обучающихся (путём подбора соответствующих средств и методов) на протяжении всей их образовательной деятельности [9].

Установка на повышение и сохранение здоровья (при том, что современному обществу здоровье человека, как такового, абсолютно безразлично) не может появиться спонтанно. Эта установка формируется у человека в результате специального психолого-педагогического воздействия. Таким образом, в структуре образовательных здоровьесберегающих технологий особое место уделяется педагогическому компоненту, сущность которого, по мнению И.И. Брехмана, заключается в обучении здоровью с самого раннего возраста [1].

Сегодня ни для кого не является секретом информация о том, что основу здоровья на физиологическом уровне составляет гомеостаз – способность организма обеспечивать постоянство своей внутренней среды вопреки внешним изменениям [4]. Отсюда можно сделать вывод о том, что здоровье, как внутреннее состояние человека, управляет с помощью системы обратных связей, призванных обеспечить контроль над внутренней средой организма и поддерживать её постоянство, вопреки происходящим изменениям внешних условий. Этот естественнонаучный основополагающий принцип сохранения здоровья может и должен быть реализован при внедрении современных образовательных здоровьесберегающих технологий.

Учебная деятельность в условиях образовательной среды, неблагоприятной для здоровья обучаемого, может ослаблять или усиливать общее влияние процесса обучения на характер проявлений тех или иных свойств личности, что обуславливает необходимость дифференцированного подхода к психолого-педагогическому обеспечению образовательного процесса, внедрению специализированных для определенной группы учащихся реабилитационных методик в образовательный процесс, а также формированию дифференциированной здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения.

Разрабатывая образовательные ресурсы, используемые в процессе обучения с применением современных информационных и коммуникационных технологий (далее по тексту – ИКТ), целесообразно исходить из особенностей их представления для различных групп пользователей с различной направленностью

психической активности, уровня остроты слуха, зрения и т.д. [10;11].

Процесс информатизации российской системы образования инициировал проведение исследований, обусловленных обучением в области ИКТ, формированием информационно-коммуникационной компетентности преподавателей (А.А. Ахаян, Г.А. Бордовский, Е.З. Власова, С.Г. Григорьев, В.А. Извозчиков, А.А. Кузнецов, Е.С. Полат, И.В. Роберт, И.В. Симонова, О.Н. Шилова и др.).

Информатизация образования и её возможности в части интерактивного информационного взаимодействия между участниками педагогического процесса позволяют оптимизировать соотношение потребностей личности и возможностей этого взаимодействия, определяющими состояние благополучия, и могут достигаться целями и средствами образования [12].

Задачи, решаемые современной системой образования, обусловлены, в первую очередь, взглядами, исторически укоренившимися в той или иной национальной культуре, средой, а также различными аспектами конкретной социально-экономической ситуации. В настоящее время система российского образования находится в состоянии модернизации, необходимость которой в условиях глубоких структурных изменений в обществе обусловлена на современном этапе необходимостью подготовки конкурентоспособных, высококвалифицированных, компетентных специалистов.

В настоящее время из всего многообразия существующих методов обучения всё больше внимания уделяется интерактивным методам в условиях образовательной здоровьесберегающей среды. Под здоровьесберегающей ИОС мы понимаем специально организованные условия информационного взаимодействия образовательного назначения в образовательном учреждении, ориентированные на сохранение, формирование и развитие индивидуального здоровья участников педагогического процесса, на формирование у обучающихся эффективной модели социальных связей и навыков позитивной коммуникации [14].

Одной из приоритетных и, по сути, главных задач современных образовательных учреждений является создание такой универсальной ИОС, которая не только помогала бы взаимодействию всех субъектов образовательного процесса, но также непосредственно и процессу самообразования обучающихся [6].

ИОС призвана обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, личностное

развитие обучающихся, и, в том числе, формирование ключевых компетенций, системы социальных ценностей, составляющих основу образования на протяжении всей жизни. Современная здоровьесберегающая ИОС призвана гарантировать охрану и укрепление психического, физического и социального здоровья обучающихся, обеспечивать индивидуализацию процесса обучения при поддержке преподавателей и тьюторов, открытость по отношению к семье и обществу, регулировать процессы сетевого взаимодействия образовательных учреждений, широко использовать профессиональный и творческий потенциал преподавателей как субъектов образовательной деятельности.

ИОС, по своей сути, является управляемой психолого-педагогической системой, основанной на самых современных информационно-образовательных технологиях, и обеспечивающей ведение учебного процесса в интернет-среде для всех желающих всеми предназначенными для этого техническими и технологическими средствами. В рамках ИОС происходит становление и развитие системы открытого образования, обеспеченной как организационными, информационными, так и психолого-педагогическими технологиями [6].

Одной из важнейших психолого-педагогических особенностей рассматриваемой нами проблемы является то, что любая информационная среда предоставляет возможность получения необходимых данных, сведений, гипотез, теорий и пр.; а умение не только получать информацию, но и преобразовывать её, эффективно применять в своей практической деятельности необходимо вырабатывать, воспитывать (и приобретается такое умение исключительно в процессе грамотно спланированного и организованного процесса обучения).

Анализ недостатков и достоинств существующих ИОС, дидактических традиций отечественной системы образования, а также современного состояния средств телекоммуникаций и информационных технологий, позволяет сформулировать основные принципы, на которых строятся проектируемые сегодня ИОС: интегральность; многокомпонентность; адаптивность; распределенность.

Обозначенные выше принципы построения ИОС делают возможным рассмотрение такой среды не только как составляющей традиционной образовательной системы, но и как самостоятельной системы, направленной на развитие инновационной активной творческой

деятельности обучающихся с применением новых информационных технологий.

Под инновационной деятельностью мы понимаем специфическую форму творческого бытия (отношения) человека, выражющуюся в адекватном изменении, оптимальном преобразовании окружающего мира, природы, самого себя, посредством поиска, создания и реализации новации. По нашему мнению, основу инновационной деятельности составляет непрерывный и целенаправленный процесс исследования, создания, экспертизы и реализации инноваций, способствующих повышению эффективности деятельности, увеличению степени удовлетворения потребностей субъектов в инновационной деятельности [6].

Психолого-педагогические проблемы профессиональной деятельности педагогов в ИОС имеют свои специфические особенности. Следует, при этом, признать тот вполне очевидный факт, что на сегодняшний день эти специфические особенности практически не изучены. Вместе с тем, главная функция современного педагога – управление процессами обучения, развития, воспитания – остаётся, по-прежнему, неизменной.

По сравнению с педагогом, осуществляющим свою профессиональную деятельность в традиционной системе, преподаватель, являющийся тьютором, осуществляющим свою профессиональную деятельность в виртуальном формате, испытывает существенно большую как психологическую, так и физическую нагрузку. Это обусловлено тем, что современный тьютор находится в своего рода психологическом и нормативно-правовом вакууме: отсутствует чётко выверенный алгоритм расчёта и производственных норм его работы и оплаты труда, а, соответственно, и его корректной оценки, не определён статус и т.д. Всё это, несомненно, не может не сказываться и на процессе взаимодействия тьютора с обучаемыми и, как результат – на здоровье всех, без исключения, субъектов образовательного процесса.

ИОС располагает огромным потенциалом для повышения качества обучения. Вместе с тем, этот потенциал в полной мере может быть реализован лишь в том случае, если весь процесс обучения будет выстраиваться с учётом инновационной модели, важнейшими характеристиками которой являются:

- установка на развитие творческих способностей обучающихся;
- личностно ориентированная направленность обучения.

ИОС, таким образом, представляет собой ни что иное, как отражение образовательного пространства. Являясь одновременно рабочей средой и студента, и преподавателя, ИОС позволяет нацелить студента, как субъекта образовательной деятельности, на сотрудничество, развить у него такие личностные качества, как:

- умение планировать свою деятельность;
- дисциплинированность;
- организованность [7].

Возможности современных ИОС обеспечивают реализацию необходимых условий для формирования самостоятельности и потребности в постоянном самообразовании. Эти качества, в первую очередь, являются в настоящее время залогом востребованности выпускников на рынке труда и их успешности в профессиональной деятельности.

Процесс формирования здоровьесберегающей информационно-коммуникационной предметной среды (далее по тексту – ИКПС) актуализирует разработку подходов не только к использованию потенциала ИКТ в образовании, но и потенциала здоровьесбережения в целях развития личности обучаемого, развития потребности в здоровье и способностей к его достижению, формированию как общей информационной культуры, так и культуры здоровья, умению разрабатывать стратегию поиска достижения образовательных и здоровьесберегающих задач, прогнозировать результаты, достигаемые в процессе реализации принимаемых решений, влиять на социализацию личности, в целом, и, как итог всего вышеперечисленного – способствует повышению качества образования [10].

Под ИКПС мы понимаем совокупность перечисленных ниже условий:

- способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (обучаемыми, преподавателем и средствами ИКТ);
- способствующих формированию познавательной активности обучающихся при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием;
- обеспечивающих осуществление деятельности с информационным ресурсом;
- обеспечивающих информационное взаимодействие между пользователями с помощью интерактивных средств ИКТ, взаимодействующих с ними как с субъектом информационного общения и личностью;
- обеспечивающих интерактивное информационное взаимодействие между пользователем и объектами предметной среды,

отображающей закономерности и особенности соответствующей предметной области (областей) [7].

ИКПС включает совокупность программно-аппаратных средств и систем, компьютерных информационных (локальных, глобальной) сетей и каналов связи, организационно-методических элементов системы образования и прикладной информации об определенной (определенных) предметной области (предметных областях) [14].

Ведущие специалисты в области психологии и эргономики к основным факторам, определяющим психолого-эргономические требования, обусловленные индивидуальными особенностями человека, относят следующие:

1. *Социально-психологические факторы* предполагают соответствие конструкции машины (оборудования, оснащения) и организации рабочих мест характеру и степени группового взаимодействия, а также устанавливают характер межличностных отношений, зависящий от содержания совместной деятельности по управлению объектом.

2. *Антropометрические факторы* обуславливают соответствие структуры, размеров оборудования, оснащения и их элементов форме, структуре, размерам и массе человеческого тела; соответствие характера форм изделия анатомической пластике человеческого тела.

3. *Психологические факторы* предопределяют соответствие оборудования, технологических процессов и среды возможностям и особенностям восприятия, мышления, памяти, психомоторики вновь формируемых и уже достаточно хорошо закрепленных навыков работающего человека.

4. *Психофизиологические факторы* обуславливают соответствие оборудования слуховым, зрительным и другим возможностям человека, условиям ориентирования и визуального комфорта в предметной среде.

5. *Физиологические факторы* призваны обеспечить соответствие оборудования физиологическим свойствам человека, его энергетическим, скоростным, силовым и биомеханическим возможностям.

6. *Гигиенические факторы* (принесящие здоровье) предопределяют требования к температуре, освещённости, влажности, токсичности, газовому составу воздушной среды, вентилируемости, давлению, напряжённости электромагнитных полей, запылённости, различным видам излучения, вибрациям, шуму, ультразвуку, гравитационной перегрузке и ускорению [7].

Для эргономики базовыми являются, прежде всего, психологические дефиниции,

обусловленные психологией труда. Среди них основными являются:

- психологические особенности внимания;
- психологические особенности личности;
- роль психологического климата в коллективе.

Особое внимание, при этом, уделяется изучению восприятия человеком окружающей среды, представляющей собой сложный многоуровневый психофизиологический процесс.

Под психологическими особенностями личности мы понимаем совокупность более или менее постоянных и наиболее существенных, наиболее выраженных индивидуальных особенностей конкретного исследуемого человека. Эти особенности не остаются на протяжении всей жизни индивида неизменными, они меняются с развитием личности и во многом зависят от окружающих условий (социальных, культурных, материальных и пр.), то есть – от среды обитания и взаимодействия человека.

К основным психологическим особенностям личности относятся:

1. *мировоззрение*, то есть система взглядов на окружающие явления в природе и обществе;
2. *интересы личности* (духовные запросы, жизненные ценности и цели, вешизм и прочее);
3. *черты характера личности*, то есть совокупность стержневых психологических свойств, накладывающих отпечаток на поступки человека, всю его жизнедеятельность (инициативность, добросовестность, нерешительность и пр.);
4. *способности и одарённость*, то есть предрасположенность того или иного человека к более успешному выполнению какого-либо вида деятельности;

5. сила нервной системы (её работоспособность) и тип нервной системы личности, предопределяющие скорость перехода от одной деятельности к другой [8].

Технический прогресс конца XX-го века и, особенно, начала XXI-го века – со всей остротой поставил проблему «человек – машина». За счёт развития орудий труда безгранично расширяются возможности современного человека, но очень часто орудия труда оказываются настолько

сложными или нерационально сконструированными, что ими становится трудно или даже невозможно пользоваться. С развитием техники возникла новая задача: согласования конструкций машин и условий их функционирования с характеристиками и личностными особенностями работающего человека (в том числе – состоянием его здоровья, физиологическими и психофизиологическими особенностями). Машина должна быть удобной для обслуживающего её человека во всех отношениях; она должна, кроме всего прочего, соответствовать и его психофизиологическим характеристикам.

Современные тенденции в развитии производства таковы, что в ближайшем обозримом будущем основные трудности проектирования будут связаны, скорее всего, не с исследованием характеристик оборудования, а с определением путей и средств оптимального взаимодействия человека и техники. Если раньше каждый вариант орудия труда мог десятилетиями или столетиями апробироваться в деятельности людей и постоянно при этом совершенствоваться, то сегодня общество элементарно не располагает таким количеством времени для этого (за последние десятилетия, например, сменились несколько поколений ЭВМ). При этом, резко возросла стоимость технических средств, а также «цена» ошибки человека при управлении сложными системами. Именно поэтому при модернизации уже существующей и, особенно, проектировании новой техники необходимо заранее, с максимально возможной полнотой учитывать не только возможности, но и особенности людей, которые будут управлять и пользоваться создаваемой новой техникой.

Применение в отечественной психолого-педагогической практике образовательных здоровьесберегающих технологий предполагает выход за рамки концепции Г. Селье [13] и обоснование закономерностей синергетического, системно-динамического, содружественного регулирования организма и психики человека, в зависимости от характера и динамики воздействия на них неблагоприятных факторов внутренней и внешней среды.

Литература:

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. - 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
2. Бугакова О.А. Теория и дидактика непрерывного здоровьесформирующего образования в системе повышения квалификации: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Бугакова Ольга Алексеевна. – Оренбург, 2010. – 48 с.
3. Гуро О.А. Гигиеническое обоснование индивидуализации подходов к развитию выносливости у мальчиков 12 - 14 лет как вариант здоровьесформирующей технологии: автореф. дисс. ... канд. мед. наук: 14.00.07 / Гуро Ольга Александровна. – Волгоград, 2005. – 24 с.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

4. Морозов А.В. Основы психологии: учебник для вузов / А.В. Морозов. - 2-е изд. - М.: Академический Проект, 2005. – 356 с.
5. Морозов А.В. Психологическое сопровождение субъектов образовательных отношений в условиях современного коммуникативного пространства / А.В. Морозов // Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием; под общей редакцией И.М. Кыштымовой. – Иркутск: Изд-во Аспринт, 2016. – С. 308-315.
6. Морозов А.В. Психолого-педагогические особенности реализации инноваций в современной информационно-образовательной среде / А.В. Морозов // Инновационные подходы в системе высшего профессионального образования: материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов; под ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. – Казань, 2015. – С. 256-261.
7. Морозов А.В. Психолого-эргономические требования к современной информационно-коммуникационной предметной среде / А.В. Морозов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2015. - № 3/1. – С. 30-35.
8. Морозов А.В., Радченко Л.Е. Воздействие средств массовой информации на здоровье и воспитание старших подростков / А.В. Морозов, Л.Е. Радченко. – М.: Изд. И. Балабанова, 2010. – 240 с.
9. Морозов А.В., Чебыкина А.В. Значение здоровьесберегающих образовательных технологий для современной психолого-педагогической практики / А.В. Морозов, А.В. Чебыкина // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 83-85.
10. Мухаметзянов И.Ш. Здоровьесформирующее образование: сущность и технология / И.Ш. Мухаметзянов. – Казань: Медицина, 2011. – 218 с.
11. Мухаметзянов И.Ш., Храпаль Л.Р. Требования к педагогической продукции, реализованной на базе ИКТ (гигиенический аспект) / И.Ш. Мухаметзянов, Л.Р. Храпаль: материалы IV Международного научно-методического симпозиума «Электронные ресурсы в непрерывном образовании» («ЭРНО-2015»). – Анапа, 2015. – С. 65-70.
12. Роберт И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования / И.В. Роберт // Ученые записки ИИО РАО. – 2010. – № 33. – С. 3-21.
13. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М.: МЕДГИЗ, 1960. – 253 с.
14. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования: составители И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.
15. Фокина Н.А. Современные технологии оценки и коррекции ранних нарушений здоровья школьников младших классов в условиях интенсификации образовательного процесса: автореф. дисс. ... канд. мед. наук: 14.01.08 / Фокина Наталия Анатольевна. – Воронеж, 2010. – 25 с.

Сведения об авторе:

Морозов Александр Владимирович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), e-mail: doc_morozov@mail.ru

Data about the author:

A. Morozov (Moscow, Russia), doctor of pedagogical Sciences, Professor, chief researcher of Federal state budgetary scientific institution "Institute of education management, Russian Academy of education" (FSBSI "IME RAE"), e-mail: doc_morozov@mail.ru



УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37.078

**ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ АТТЕСТАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ:
АНАЛИЗ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ**

А.С. Горшков

Аннотация. В статье проанализирован действующий порядок проведения аттестации педагогически работников; особое внимание уделено анализу процедуры установления квалификационных категорий. В целом дана критическая оценка порядка аттестации; обоснованы недостатки примененного подхода к оценке квалификации педагогических работников: неопределенность критериев, отсутствие количественных показателей, отсутствие четко сформулированных требований по первой и высшей квалификационным категориям. Предложены изменения нормативно-правовой базы проведения аттестации, направленные на совершенствование процедуры.

Ключевые слова: аттестация педагогических работников, порядок проведения аттестации, квалификационная категория, профессиональный стандарт, оценка квалификации.

**THE PROCEDURE OF CARRYING OUT THE ATTESTATION
OF EDUCATORS: ANALYSIS AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT**

A. Gorshkov

Abstract. The article reviews the current procedure of the attestation of educators; special attention is paid to the analysis of procedures for determining qualification categories. In general, it is given a critical assessment of the certification procedure; the disadvantages of the applied approach to the assessment of the qualifications of teaching staff are justified: indeterminacy of criteria, lack of quantitative indicators, and the absence of clearly defined requirements for the first and highest qualification categories. The ideas of the improvement of the regulatory and legal framework for procedures of certification are proposed.

Keywords: the attestation of educators, the procedure of attestation, qualification category, professional standards, assessment of qualifications.

Анализ порядка проведения аттестации педагогических работников в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [1] (далее – Порядок) и практика его применения в системе образования Санкт-Петербурга, начиная с 2014 - 2015 учебного года, позволяют охарактеризовать нормы и положения установленного приказом Порядка, выработать предложения по его совершенствованию.

В выдвинутой Д.А. Медведевым в 2010 году Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [2] была отмечена необходимость «внедрить систему моральных и материальных стимулов поддержки отечественного учительства... Еще одним стимулом должна стать аттестация педагогических... кадров – периодическое подтверждение квалификации педагога, её соответствия задачам, стоящим перед школой». И

действительно, следуя указаниям Президента Российской Федерации, Минобрнауки России приказом от 26 марта 2010 г. № 209 вводит «Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений», который в определенной степени отвечал предназначению морального и материального стимулирования педагогов. Издание нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3] потребовало переработки Порядка, что и было сделано Министерством образования и науки Российской Федерации, правда, с существенным отставанием (в целый учебный год) от момента вступления в силу закона. Далее предметом рассмотрения станут нормы и положения «Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [1].

1. Вызывает возражение провозглашение целями аттестации – подтверждение соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям и установление

квалификационной категории. Эти формулировки перенесены в Порядок из «Статьи 49. Аттестация педагогических работников» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», тогда как правильнее определить целью аттестации стимулирование педагогических работников, что соответствовало бы положениям Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [2]. В то же время, подтверждение соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям и установление квалификационной категории правильнее отнести к видам аттестации. В этой связи соответствующие поправки следовало бы внести и в Федеральный закон, и в Порядок.

2. В Порядке перечислены задачи аттестации, при этом, как представляется, ошибочно стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, профессионального и личностного роста отнесены к задачам, тогда как это цель аттестации. В то же время, среди задач отсутствует такая совершенно очевидная, как оценка квалификации педагогического работника. Именно на основании оценки, осуществляющейся аттестационной комиссией и экспертами, делается вывод о соответствии педагогического работника занимаемой им должности или об установлении квалификационной категории. Было бы правильным изъять из перечня задач аттестации стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников... и дополнить его задачей оценки квалификации педагогов.

3. Как установлено 49-й статьёй Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3] и Порядком, аттестация педагогических работников на подтверждение соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям проводится на основе оценки их профессиональной деятельности аттестационными комиссиями, самостоятельно формируемыми организациями, осуществляющими образовательную деятельность. Обращает на себя внимание тот факт, что при проведении аттестации оценивается не собственно квалификация педагога, а даётся в направленном в аттестационную комиссию организации, осуществляющей образовательную деятельность, представлении работодателя «мотивированная всесторонняя и объективная оценка профессиональных, деловых качеств, результатов профессиональной деятельности педагогического работника по выполнению

трудовых обязанностей, возложенных на него трудовым договором» [1]. Конечно, результаты профессиональной деятельности коррелированы с квалификацией педагогического работника, но не всегда. Правильнее оценить квалификацию через прохождение педагогом профессионального экзамена для подтверждения соответствия квалификации положениям профессионального стандарта.

4. Установление квалификационных категорий при прохождении аттестации также увязывается с результатами профессиональной деятельности педагогических работников. Таким образом, применен косвенный подход к оценке квалификации в предположении корреляции результатов работы и квалификации работников, как и при аттестации на соответствие занимаемым должностям. Фундаментальным недостатком «Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [1] представляется отсутствие в нем четко сформулированных и количественно выраженных требований к результатам профессиональной деятельности педагогических работников. Отдельные направления профессиональной деятельности не охарактеризованы показателями, сопоставление которых с уровнями, определенными для первой и высшей квалификационной категории, позволило бы оценить результаты и принять обоснованное решение об установлении квалификационной категории аттестуемому.

Как указано в Порядке, первая квалификационная категория педагогическим работникам устанавливается на основе:

- стабильных положительных результатов освоения обучающимися образовательных программ по итогам мониторингов, проводимых организациями;

- стабильных положительных результатов освоения обучающимися образовательных программ по итогам мониторинга системы образования, проводимого в порядке, установленном Постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662;

- выявления развития у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности;

- личного вклада в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности, активного участия в работе

методических объединений педагогических работников организации.

Обращение к этим *основам* вызывает вопросы, а именно: что такое положительные результаты освоения обучающимися образовательных программ? Если это отсутствие неудовлетворительных оценок, то тогда у этой характеристики профессиональной деятельности педагога не может быть положительной динамики (что требуется для установления высшей квалификационной категории). Если под положительными результатами понимается доля обучающихся на хорошо и отлично, то следует указать, какой должна быть эта доля в процентах для установления первой и высшей квалификационных категорий.

Также неконкретным является требование выявления развития у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности. Что означает «выявление», чем подтверждается? Правильнее было бы оценить участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, а для установления высшей категории ввести показатель достижения ими высоких результатов в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях разного уровня и т.д.

Порядок также не определяет, как оценить личный вклад в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников организаций, каким этот вклад должен быть для установления первой и высшей квалификационной категорий.

С этих же позиций следует охарактеризовать и основы установления высшей квалификационной категории педагогическим работникам: они также не имеют выражения в показателях. Кроме того, не ясно: все ли направления профессиональной деятельности педагогических работников, отмеченные в качестве основы для установления квалификационной категории, должны быть отражены положительными результатами? Не является ли отсутствие положительного результата по одному из направлений деятельности (например, неучастие или безуспешное участие обучающихся в олимпиадах) препятствием для установления квалификационной категории?

5. Следующим существенным недостатком Порядка является то, что в нём приведены основы установления квалификационных категорий только педагогическим работникам, занимающим

должности учителей общеобразовательной школы. Нет ничего, относящего к оценке результатов профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений; учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья; преподавателей профессиональных образовательных учреждений; педагогов дополнительного образования и ряда других категорий педагогических работников.

Всё это привело к тому, что *в субъектах Российской Федерации по-разному трактуют требования к педагогическим работникам при проведении аттестации на установление квалификационных категорий*. В Санкт-Петербурге, например, введены количественные показатели оценки результатов профессиональной деятельности, что позволяет однозначно их соизмерить с пороговыми значениями, определенными для первой или высшей категорий. Оценка осуществляется по 14 системам показателей, характеризующим деятельность педагогических работников на различных должностях и в образовательных учреждениях различных типов. Такой подход к проведению аттестации обеспечивает единство и полную определенность требований к педагогическим работникам, объективность оценки, исключает возможность проявления субъективизма и дискриминации в пределах региональной системы образования.

Порядок оговаривает пятилетний срок действия на территории всей России квалификационной категории, установленной педагогическому работнику аттестационной комиссией субъекта Российской Федерации на основании собственной трактовки требований к результатам профессиональной деятельности. Это, безусловно, приводит к тому, что одинаковые квалификационные категории устанавливаются педагогическим работникам с разными уровнями квалификации. Следует признать это *отклонением от принципа единства образовательного пространства Российской Федерации*: единые требования установлены к обучающимся через федеральные государственные образовательные стандарты, через проведение единого государственного экзамена, но к педагогическим работникам при проведении аттестации единых требований нет. Кроме того, это искажает представление о квалификационных характеристиках педагогических кадров региональных систем образования, не позволяет выявить и реализовать направления повышения кадрового потенциала в субъектах Российской Федерации.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Предложениями по совершенствованию Порядка аттестации, направленными на устранение отмеченных выше недостатков, представляются следующие:

- аттестацию педагогических работников на подтверждение соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям проводить через прохождение педагогом профессионального экзамена для подтверждения соответствия квалификации требованиям профессионального стандарта. Для обеспечения единства требований проведение экзамена правильнее организовать в создаваемых центрах оценки квалификации, а не в самих организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Такая форма проведения аттестации на соответствие занимаемой должности становится возможной на основании норм и положений Федерального закона «О независимой оценке квалификации» [4] и проведения профессиональных экзаменов центрами оценки квалификаций [5];

- аттестацию на установление квалификационной категории (первой или высшей) по-прежнему проводить на основании оценки результатов профессиональной

деятельности педагога, но с внесением в Порядок конкретных, преимущественно выраженных количественно показателей деятельности, единых для системы образования Российской Федерации.

При возможном введении уровня профессионального стандарта считать необходимым наличие первой или высшей квалификационной категории для замещения должности старшего учителя, для замещения должности ведущего учителя - наличие, как правило, высшей квалификационной категории. Вряд ли целесообразно на уровне должностей старшего учителя и ведущего учителя вводить разные показатели результатов профессиональной деятельности при аттестации на установление квалификационной категории. Первая или высшая квалификационные категории устанавливаются независимо от занимаемой должности, но при назначении на должность старшего или ведущего учителя наличие категории должно учитываться. Возможно введение обязательного профессионального экзамена на соответствие профессиональному стандарту определенного уровня при первом назначении на должность старшего или ведущего учителя.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Поручение Президента Российской Федерации от 4 февраля 2010 г. Пр-271.

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

4. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. №238-ФЗ «О независимой оценке квалификации».

5. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 ноября 2016 г. № 1204 «Об утверждении Правил проведения центром оценки квалификаций независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена».

Сведения об авторе:

Горшков Александр Сергеевич (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, профессор кафедры управления и экономики образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, e-mail: gas5117@rambler.ru

Data about the author:

A. Gorshkov (St. Petersburg, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, vice-rector, professor of management and economics of education, St.-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, e-mail: gas5117@rambler.ru

ЦЕЛЕВАЯ ПРОГРАММА КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РАЙОННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Ю. Алмазова

Аннотация. Данная статья раскрывает возможности программно-целевого подхода при управлении кадрами в системе образования районного (муниципального) уровня и стратегию их реализации с учетом специфики системы образования. Приводятся результаты разработки программы для управления профессиональным развитием руководителей образовательных учреждений системы образования Выборгского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: целевая программа, профессиональное развитие, методология разработки программы, стратегия реализации программы, районная система образования.

THE GOAL-ORIENTED PROGRAM AS THE MECHANISM OF MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HEADS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN A REGIONAL SYSTEM OF EDUCATION

E. Almazova

Abstract. This article opens possibilities of program and target approach at personnel administration in an education system of regional (municipal) level and the strategy of their realization taking into account specifics of an education system. Results of development of the program for management of professional development of heads of educational institutions of an education system of Vyborgsky district of St. Petersburg are given.

Keywords: goal-oriented program, professional development, methodology of the programs devise, strategy of the programs realization, regional system of education.

Особенность системы образования Российской Федерации – наличие ярко выраженных территориальных особенностей, причем не только на региональном уровне, но и на уровне муниципалитетов (районов в Санкт-Петербурге). Теория и практика управления образованием выделяет следующие основные категории управления образованием: объекты и субъекты управления образованием; функции управления образованием; принципы управления; уровни управления образованием.

В Российской Федерации выделяют следующие уровни управления образованием:

1) федеральный уровень управления (Министерство образования и науки Российской Федерации, федеральные ведомственные органы управления образованием, профильные комитеты Совета Федерации и Государственной Думы);

2) региональный уровень управления (соответствующие комитеты законодательных органов власти, исполнительные органы государственной власти, осуществляющие управление образованием в субъектах Российской Федерации);

3) территориальный (муниципальный, районный) уровень управления образованием (органы управления образованием муниципальных районов и городских округов, администрации районов для Санкт-Петербурга).

Одна из основных современных тенденций в управлении образованием – повышение роли

региональных и муниципальных (районных) структур, что связано с необходимостью обеспечения управляемости систем. Законодательное отнесение к предметам ведения местного самоуправления (администраций районов для Санкт-Петербурга) муниципальных (районных) образовательных систем, включающих дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные учреждения и учреждения дополнительного образования, делает муниципальные (районные) системы управляемыми.

В практике территориального управления образованием применим ситуационный подход, когда формы, методы, приемы, стили управления варьируются в зависимости от сложившейся ситуации, характерной для конкретной системы образования, конкретных обстоятельств, влияющих на образовательные организации и их сотрудников в данное конкретное время.

До настоящего времени, по нашему мнению, недостаточно применяются научно-обоснованные подходы к управлению на уровне конкретных территорий, не принимаются во внимание присущие этим территориям конкретные особенности. Разработка и реализация целевых программ позволяет решить данную проблему при выполнении социально-экономических программ развития территорий. Программно-целевой подход к управлению развитием районной системы образования реализуется

муниципальными (районными) органами управления образованием, которые являются субъектами управления, определяющими проблемы и пути их решения, выбирающими механизмы достижения целей и несущими ответственность за полученные результаты. Программно-целевое управление направлено на решение реальных проблем.

Применение данного подхода позволит достичь следующих эффектов:

1) Повышение эффективности использования имеющихся ресурсов.

2) Консолидация интересов различных групп профессионального сообщества при определении и выработке путей реализации поставленных целей.

3) Решение ключевых задач, характерных для конкретной системы образования.

Применение программно-целевого подхода в системе образования одного из административных районов Санкт-Петербурга предусматривает разработку программы развития районной системы образования, а также программ развития образовательных учреждений. Однако принятие данных стратегических документов не исчерпывает число механизмов управления развитием системы образования.

Формирование отдельных целевых программ, направленных на решение важнейших задач, позволяет обеспечить реализацию государственных программ развития образования в границах территориальных (районных или муниципальных) систем путем консолидации усилий различных субъектов управления и получить максимальный результат за определенный промежуток времени. Особенность реализации районной целевой программы в том, что для решения проблемы задействуются именно ресурсы районной системы образования, и лишь потом при необходимости и возможности привлекаются ресурсы остальных уровней.

Под целевой программой мы понимаем комплекс мероприятий, обеспечивающих в рамках решения территориальных проблем достижение стратегических целей, установленных в программах регионального и федерального уровня.

По назначению различают комплексные программы, обеспечивающие социально-экономическое развитие системы, и проблемные, обеспечивающие решение конкретной проблемы. Целевая программа «Кадры» направлена на решение конкретной проблемы: обеспечение профессионального развития кадров районной системы образования в условиях введения профессиональных стандартов. Программа

«Кадры» является составной частью Программы развития системы образования района.

Как процесс, управление образованием – «взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие системы образования и основных ее частей» [4]. Необходимо констатировать, что управление образованием включает планирование, организацию, руководство, контроль, определяющие развитие и функционирование образовательных и обеспечивающих процессов, а также непрерывное саморазвитие.

Междисциплинарный словарь «Образование взрослых» определяет, что управление процессом функционирования и развития образования осуществляется на различных уровнях, каждый из которых включает реализацию функций управления образованием в их преломлении к своей специфике, выраженной в содержании основной задачи. Функция управления кадрами является важнейшей в системе менеджмента, так как активность кадров – внутренний источник развития системы. При этом важно, чтобы кадры в своем развитии руководствовались не только собственными потребностями, но и решением общих социальных задач. Функция управления в области профессионального развития кадров является составной частью функции менеджмента. Структура управления включает планирование, организацию, координацию, стимулирование и контроль.

Стратегическое управление персоналом – это область науки и практики управления, предназначение которой - в обеспечении стабильности развития организации в быстро меняющихся условиях внешней среды. Основой стратегического управления становится районная целевая программа.

Участие в организуемых мероприятиях различных форм и с использованием потенциала внешних источников педагога и руководителя должно строиться на основе осознанного и добровольного выбора.

Необходим эффективный механизм управления профессиональным развитием. Под эффективным управлением мы понимаем создание условий, при которых необходимые результаты достигаются за наиболее короткие сроки с наименьшими затратами ресурсов. Поскольку задачей управления является целенаправленное воздействие на управляемый объект для обеспечения достижения поставленных целей, эффективность управления

может быть оценена по степени достижения этих целей.

Кроме того, при разработке программы мы опирались на труды Г.П. Щедровицкого о программировании процессов решения задач, который определяет программу как особую форму, соорганизующую мышление и деятельность: наша программа разрабатывалась при участии не только субъектов управления, но и объектов управления [6]. В основе программы должна быть общая цель, которую принимают все «системы», имеющие отношение к реализации программы. Задача программы профессионального развития прежде всего в создании условий, при которых объекты воздействия самостоятельно выберут развитие, то есть создание условий для самопрограммирования руководителями своего профессионального будущего. Базовыми элементами программы являются формы организации обучения, результаты реализации программы, формы оценки результатов.

«Когдастыковки и соорганизации многих независимых и автономных систем деятельности становятся регулярными и воспроизводимыми, когда начинается их фиксация в каких-то иных формах, несущих в себе свойство целостности, и когда далее начинается работа по их оптимизации, тогда собственно и появляется то, что мы обычно называем технологиями и технологическими процессами» [6]. Программа есть результат кооперации различных субъектов – заказчиков программы. Во многих мировых образовательных системах заказчиками подобных программ являются различные профессиональные ассоциации. В Российской Федерации заказчиком подобных программ выступает учредитель. В системе образования Выборгского района заказчиками программы стали орган управления образования, а также орган государственно-общественного управления системой образования – Совет развития, в состав которого входят представители педагогической общественности.

В отличие от плана и дорожной карты в программе выделены цели и задачи, обозначены проблемы, а через планируемые меры и мероприятия обеспечивается решение задач и достижение целей.

Основным регулятивом программы стала ориентация на практическую значимость (системно-деятельностный подход). Разрабатывая программу, необходимо точно понимать, чего мы хотим достичь, или что мы хотим получить, и как мы это будем измерять. Важно, чтобы программа не стала описанием процесса решения задач, а дала возможность достичь определенных

измеримых результатов. Приступая к разработке программы необходимо сформулировать цели и точно представить конечный результат, определить индикаторы и порядок мониторинга выполнения программы.

В процессе разработки программы был произведен анализ существующих аналогов. В большинстве существующие программы направлены на повышение квалификации педагогов и не выделяют в отдельную категорию руководителей образовательных учреждений. Во многих регионах подобные программы создавались в связи с необходимостью подготовки к переходу на эффективный контракт, а также в связи с введением профессиональных стандартов. Однако программа управления профессиональным развитием решает более широкий спектр задач. Мы рассматриваем управление профессиональным развитием в районной системе образования как процесс, регулирующий формирование и развитие необходимых профессиональных компетенций для решения насущных и перспективных потребностей системы образования. Профессиональное развитие должно включать «подготовку людей, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке, принимать верные решения в любых часто неординарных ситуациях» [2, с.89]. Необходимо также выработать готовность к мобильной адаптации педагогических работников к разнообразным, меняющимся условиям организации образовательного процесса, профессионального развития и самосовершенствования с учетом профессиональной квалификации, профессиональных интересов и способностей [5, с.39].

Современным законодательством в сфере образования определены основные организационные формы управления профессиональным развитием: это аттестация на соответствие занимаемой должности, аттестация на квалификационную категорию, повышение квалификации и профессиональная переподготовка, профессиональные конкурсы. Причем необходимо отметить, что порядок проведения аттестации руководителей образовательных организаций в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» устанавливается учредителем. Следовательно, значительно возрастает роль органов управления образованием муниципального (районного) уровня в управлении профессиональным развитием руководящих кадров. Организация участия в профессиональных конкурсах, управляемое

сопровождение также зависит от позиции органов управления и сложившейся традиции.

В контексте управления образованием профессиональное развитие руководителей образовательных организаций направлено на совершенствование кадровой политики, на создание условий, правил, инструментов развития кадровых ресурсов. Системной инновацией в образовании становится введение профессиональных стандартов. Профессиональный стандарт руководителя образовательной организации определяет ориентиры профессионального развития, а также может использоваться как инструмент кадровой политики в районной системе образования.

В настоящий момент разработаны проекты Профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)». Несмотря на некоторую разницу в подходах, все проекты объединяет принципиальное видение основной задачи руководителя: управление деятельностью и развитием образовательной организации в соответствии с миссией и стратегическими целями. Руководителю, прежде всего, предписывается роль лидера и стратега, а функциональное управление делегируется команде управленцев. Таким образом, стандарт предполагает распределенное лидерство, где главная задача руководителя - определять миссию и стратегию учреждения, эффективно осуществлять внешние представительские функции у стейхолдеров.

Стандарт ставит перед руководителем ряд задач, которые он ранее не считал ведущими в своей деятельности, и предъявляет требования, которые ранее к нему не предъявлялись, в том числе и повышение квалификации не реже (!) 1 раза в год.

Таким образом, для решения задач, определяемых федеральным законодательством в сфере образования, необходима целенаправленная работа по организации процесса профессионального развития. Целевая программа является нормативным управленческим документом.

В основе разработки программы лежит анализ сложившейся ситуации в системе образования: традиционный статистический анализ, наблюдения, специально организованные диагностические процедуры для выявления уровня профессионального развития. Для планирования деятельности по управлению профессиональным развитием важным является определение срока реализации программы. Чаще всего программы разрабатываются сроком на

пять лет, что связано со сроками аттестационного периода.

Специфика Санкт-Петербурга заключается в том, что в настоящий момент для руководящих кадров в петербургской системе образования определена только аттестация на соответствие занимаемой должности. Остальные процедуры оценки деятельности руководящих кадров осуществляются в рамках эффективного контракта.

Содержание районной целевой программы по управлению профессиональным развитием руководителей включает в себя два обязательных компонента управленческой деятельности:

1) мотивирование руководителя к профессиональному развитию, формирование потребности к проявлению активности в составлении индивидуального плана развития;

2) создание условий для профессионального развития, ослабляющих внешние и внутренние негативные факторы, препятствующие профессиональному росту.

Организация управления профессиональным развитие кадров является важнейшей функцией органов управления.

Цель нашей программы - достижение высокого уровня профессиональной компетентности руководителей, соответствующего потребностям современной системы образования.

Для достижения поставленной цели Программа решает следующие задачи:

- интеграция усилий органов управления образованием и организаций дополнительного профессионального педагогического образования в рамках реализации государственной политики в сфере образования;

- создание единой системы управления знаниями;

- формирование и трансляция единой корпоративной культуры;

- создание и поддержание механизмов, направленных на выявление потребностей в новых знаниях;

- централизованное управление процессами планирования, методологического сопровождения, подготовки и проведения, оценки эффективности повышения квалификации.

Исходные условия: район имеет современную систему повышения квалификации. Руководители образовательных организаций района повышают свою квалификацию в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербургском центре оценке качества образования и информационных технологий, а также на базе района в ИМЦ, в том числе через каскадную модель повышения

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

квалификации. В ГБУ ИМЦ реализуются 8 образовательных программ, построенных по модульному принципу, одна из которых направлена на повышение квалификации руководителей образовательных организаций; созданы условия для осуществления дистанционного обучения; активно используются клубная форма повышения квалификации и возможности конкурсного движения, что способствует мотивированию руководителей к профессиональному развитию; значительно расширены возможности для диссеминации опыта; ежегодно издаются сборники методических материалов по результатам конкурсов.

Реализация программы позволит нам:

- создать условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров в соответствии с требованиями профессиональных стандартов;
- создать условия для стимулирования и поддержки инновационной активности;
- создать систему сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов руководителей образовательных учреждений, методического сопровождения образовательных учреждений в сфере организации и планирования повышения квалификации педагогов.

В рамках реализации программы управления профессиональным развитием разработан ряд мероприятий, которые позволяют достичь поставленных целей:

- организация мониторинга и контроля индивидуального непрерывного профессионального развития [1];

- создание банка данных о потребностях руководителей образовательных организаций в повышении квалификации;

- внедрение в структуру сопровождения образовательного консультанта;

- создание электронного паспорта профессионального развития руководителей образовательных организаций;

- использование дистанционных технологий по сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов;

- создание системы стажировочных мероприятий на базе образовательных организаций района.

Программа позволяет реализовать современную модель управления профессиональным развитием руководящих кадров, которая включает в себя и систему мониторинга как образовательных потребностей руководителей, так и результатов этого развития, а также использование современных форм повышения квалификации через систему формального и неформального образования, и реализуется, прежде всего, за счет ресурсов и возможностей районной системы образования.

Таким образом, введение в деятельность районных органов управления образованием функций разработки и реализации программ профессионального развития руководителей образовательных организаций представляется целесообразным. Следует рекомендовать использование этого инструмента кадровой политики в практике управления муниципальных (государственных) органов управления образованием.

Литература:

1. Алмазова Е.Ю. Опыт организации мониторинга профессионального развития руководителей образовательных организаций / Е.Ю. Алмазова // Научное мнение. – 2015. - № 4. - С. 188-194.
2. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Системы оценки качества образования: учебн. пособие для вузов / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. - М.: Логос, 2007. - 191 с.
3. Волков В.Н. Программа развития ОУ как инструмент управления качеством образования / В.Н. Волков // Народное образование. - 2012. - № 1. - С. 101-104.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.:

Академия, 2001. - 176 с.

5. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография /К.Г. Митрофанов. – Красноярск, 2012. - 450 с.

6. Щедровицкий П.Г. Проблемы и проблематизация в контексте программирования решения задач [Электронный ресурс] / П.Г. Щедровицкий // Логика научного поиска. Тез. доклада. - Свердловск, 1977. – Режим доступа: www.fondgp.ru/lib/seminars/2006-2007/pre/2/GP_Problematizatciya.doc

Сведения об авторе:

Алмазова Елена Юрьевна (г. Санкт-Петербург, Россия), заместитель директора по инновационной деятельности и стратегии развития районной системы образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального педагогического образования Центра повышения квалификации специалистов «Информационно-методического Центра» Выборгского района Санкт-Петербурга, e-mail: elalmazova@gmail.com

Data about the author:

E. Almazova (Saint-Petersburg, Russia), deputy director of Information and methodological Center of the Vyborg district, Saint-Petersburg, Russia, e-mail: elalmazova@gmail.com

МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ СТРАНОВЫЙ АНАЛИЗ

Е.Ю. Левина¹

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

Аннотация. На каждом этапе развития общества, состояние, социальная значимость и «отдача» образования являются взаимозависимыми процессами, в основе которых лежат страновые особенности, национальные традиции, тенденции социально-экономического и технико-технологического роста. Автор рассматривает внешнесистемные и внутрисистемные особенности систем высшего образования разных стран, обуславливающие их модернизационный потенциал и вектор развития с целью выявления эффективных способов управления и поиска модели, продуктивной в современных геополитических, экономических и социальных условиях.

Ключевые слова: высшее образование, модель управления, страновый анализ, образовательная реформа, тенденции развития.

MODEL OF MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION: CROSS-CULTURAL COUNTRY ANALYSIS

E. Levina

Abstract. At each stage of the development of society, status, social importance and "impact" of education are interdependent processes, which are based on country characteristics, national traditions, trends in socio-economic and technological growth. The author examines nesnesitelna and internal features of the higher education systems of different countries, contributing to their modernization potential and direction of development with the aim of identifying effective ways to manage and search model, productive in a modern geopolitical, economic and social conditions.

Keywords: higher education, management model, country analysis, educational reform, development trends.

Под моделью управления образованием мы понимаем совокупность логических представлений об образовании, как системе; системе управления образованием; управляющих воздействиях на процессы образования как на объект управления; предполагаемых реакциях системы образования на управляющее воздействие (отклик). В целом, вид модели управления образованием определяют: государственная политика в области образования, экономическое состояние страны (рынок), уровень развития технологий и инноваций, влияние рыночных отношений и бизнес-структур. С целью выявления передового опыта рассмотрим основные модели управления высшим образованием за рубежом, обеспечивающие органичное взаимодействие системы образования с социально-экономическим сектором страны.

Классификацию моделей управления высшим образованием мы предполагаем построить на синтезе признаков, выделенных Б. Кларком (централизация /децентрализация, участие общественных групп в управлении [1]) и классификации Ван Вута [2], определяющим признаком которой выступает роль государства («контролер» или «наблюдатель»).

Основные модели образования, реализуемые в мировом сообществе в настоящее время, представляют собой разнообразные варианты интеграции этих позиций, нередко принципиально противопоставляя их по различным позициям – от результативности системы до административных функций. Между тем, каждая из этих систем, имея длительный опыт существования, является жизнеспособной, и, как отмечает В. Вахштайн: «обнаруживает тенденцию к непрерывной институциональной трансформации,..., оставляя доступными для классификации только векторы их изменений» [3].

Проведенный нами анализ исследований зарубежного опыта управления образованием позволил осуществить страновую классификацию моделей управления [1-14]. В качестве кросс-признаков группировки и сравнения нами определены следующие: *участие государства в управлении высшим образованием; взаимодействие системы высшего образования и экономического сектора страны; основные особенности системы высшего образования каждой из анализируемых стран и тенденции их развития*, см. табл.1.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Таблица 1. –Страновая классификация моделей высшего образования

Страна	Участие государства	Взаимодействие с экономическим сектором	Ступени высшего образования	Основная особенность	Тенденции развития
Великобритания	Два типа высшего образования: университетское (автономное, элитарное) и неуниверситетское (государственное, массовое образование). Система агентств посредников образования, осуществляющих: общее и стратегическое планирование (Департамент образования и профессионального обучения); финансовое обеспечение (региональные Советы по финансированию высшего образования); контроль качества в образовании (Агентство по обеспечению качества, Агентство по статистике высшей школы, Аналитический институт высшей школы, Королевская инспекция)	Университетское образование – автономно; неуниверситетское (в основном - политехническое) тесно взаимодействует с рынком труда, удовлетворяя его потребности	Двухуровневая система: бакалавриат и магистратура	Специализированные вузы работают в системе госзаказа, академические («старые») университеты автономны	Упрощение институционального устройства, введение управлеченческих моделей, основанных на делегировании полномочий. – снижение автономии университетов
Нидерланды	Два типа университетов - «старые» университеты, обеспечивающие сохранение образовательных традиций и профессиональные школы (Hogescholen), реализующие систему «раннего профессионального выбора»; соответственно выпускники научного образования (wo) и высшего профессионального образования (hbo). Высшее образование регламентируется Национальной инспекцией по трем направлениям: качество обучения, эффективность использования ресурсов, равенство доступа к образованию; финансирование осуществляется через Центральный финансовый институт	Hogescholen тесно взаимосвязаны с бизнес-структурами; многочисленные международные образовательные программы, направленные на решение задач международного рынка труда и отдельных корпораций	В зависимости от учебного заведения: бакалавр, магистр, инженер (hbo); инженер, докторандус, магистр права, либо Master (wo)	Учреждение «независимых трестов» (Stichting Vangnet HBO) по инициативе вузов для снижения рисков автономизации вузов. Функции треста - антикризисное управление высшим образованием, образованием, аудит образовательной деятельности	Либерализация образования, снижение автономизации вузов
Австрия	Университеты, высшие школы (прикладные направления), педагогические институты, академии (культурологическое направление), колледжи (административно-социальное направление). Федеральное министерство образования контролирует всю систему высшего образования. Образование финансируется государством и бесплатно для жителей страны	Взаимодействие вузов и предприятий в вопросах трудоустройства выпускников	Трехуровневая система: бакалавриат + магистратура+ докторантур	Высокий уровень академической свободы для студентов, индивидуальные планы и траектории обучения	Либерализм высшего образования, привлечение иностранцев для обучения в университетах

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Страна	Участие государства	Взаимодействие с экономическим сектором	Ступени высшего образования	Основная особенность	Тенденции развития
Швейцария	Два вида высшего образования: академическое и прикладное (после среднего профессионального образования). Муниципальное финансирование (кантоны) высшего образования, два университета – федеральное финансирование. Отсутствует Министерство образования; вопросы образования решают сразу несколько правительственный департаментов	Тесная связь прикладного образования и бизнеса: научно-исследовательская работа и оплачиваемые стажировки для студентов	Двухуровневая система: бакалавриат + магистратура	Крайняя децентрализация управления высшим образованием при реализации стратегии доступности образования в целом; несколько видов национальных программ (швейцарская, немецкая, французская, американская, итальянская); многообразие разнообразных курсов обучения	Либерализация образования; обеспечение доступности качественного образования для всех слоев населения
Германия	Многомерное образование: университеты, институты, высшие школы (искусство или прикладные науки), профессиональные академии (дуальное образование: параллельное обучение на предприятии и в профессиональной школе). Управление высшим образованием осуществляется на федеральном уровне следующими структурами: Федеральным министерством образования и науки, Федеральным министерством экономики, Федеральным министерством труда и социального порядка	Государственная программа, бюджетное финансирование на паритетных началах с предприятиями	Четыре ступени: лицензиат, магистр, специалист (для технических специальностей), доктор	Высокий уровень академической свободы для студентов, индивидуальные планы и траектории обучения	Стандартизация образования, расширение практикоориентированного и прикладного образования; высокий уровень социальной ответственности обучающегося
Франция	Две системы высшего образования: быстрое (3 года – сфера обслуживания или промышленность) и долгое (5 лет, академическое образование). Высокая степень централизации образования, в основном государственное финансирование и контроль Министерства по делам молодежи, федерального образования и науки и Министерства социальной политики, труда и солидарности	Высокая вероятность трудоустройства, тесная связь с предприятиями – система стажировок студентов	3 ступени бакалавр (лицензиат)-магистр-доктор.	Престижность высших школ с узкими профессиональными знаниями. Государственная монополия на выдачу дипломов и присвоение квалификаций	Стандартизация образования, расширение прикладного образования в рамках высших школ

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Страна	Участие государства	Взаимодействие с экономическим сектором	Ступени высшего образования	Основная особенность	Тенденции развития
Испания	Высшее образование представлено университетами, семинариями, колледжами, техническими училищами (школами). Высокая автономность вузов при общем контроле Министерства образования	Тесное сотрудничество образования и предприятий в сфере, регулируется законодательно (Единый закон о квалификациях и профессиональной подготовке)	Собственная градация (Diplomatura – Licenciatura – Doctorado), общеевропейское признание по эквиваленту бакалавриат-магистратура-докторантуре	Отсутствие дипломов бакалавр/магистр (европейский эквивалент); 3 цикла обучения; жесткая градация учреждений высшего образования по циклам (полный цикл только в Университетах и высших школах)	Политехническая направленность образования, стандартизация
Италия	Два типа образования: университетское и образование в области искусств (под контролем Министерство высшей школы и научных исследований, «академическая олигархия») и неуниверситетское (частные заведения, заведения для иностранцев, профессиональное образование – муниципальный контроль)	Организация стажировок и возможность подписания контрактов с выпускниками	Собственная градация (признание по эквиваленту): laurea (C.L.) – бакалавр; Diploma universitario (C.D.U.) или Scuole dirette a fini speciali – магистр, Dottorando- доктор	Автономия университетов, академическая свобода, нет ограничений на число студентов	Стандартизация образования, повышение качества образования
Израиль	Три типа высшего образования: государственное (под контролем Министерства просвещения); государственно-религиозное; независимое. Представлено университетами, высшими школами и колледжами. Управление государственно-общественное (высший совет управления (политические и общественные деятели) и сенат (профессора, сотрудники вузов, студенты). Финансирование осуществляется за счет дотаций государства, благотворительных организаций и платы за обучение	Возможности государственного распределения выпускников, организация стажировок на предприятиях Европы	3 ступени бакалавр - магистр-доктор.	Высокое качество образования, государственно-общественное управление, большие государственные инвестиции в сферу образования	Развитие негосударственного сектора образования

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Страна	Участие государства	Взаимодействие с экономическим сектором	Ступени высшего образования	Основная особенность	Тенденции развития
Финляндия	Два типа учебных заведений (академические университеты, вузы) и профессиональные школы (аграрные и политехнические). Контролирует Министерством образования и культуры; оно же осуществляет финансирование и выделение дотаций на высшее образование	Политехнические вузы направлены на удовлетворение потребностей регионов в специалистах, имеется система сотрудничества с работодателями и исследовательскими институтами	В университетах – бакалавр, магистр, лицензиат (аналог кандидата наук в России), доктор. В политехнических институтах – специалист	Практическое отсутствие частного сектора вузов, административная автономия университетов, создание политехнических образовательных кластеров	Повышение качества образования и уровня научных исследований, развитие программ международного сотрудничества молодежи, развитие трансфера технологий вузов, укрупнения и слияния вузов
Норвегия	Два типа вузов (университеты (академическое образование) и колледжи (профессиональное образование) под контролем Министерства Образования и науки. Примерно половина вузов в стране – частные. Управление государственно-общественное, с привлечением общественных органов управления (Советов)	Тесное сотрудничество образования и работодателей, участие в разработке стандартов, содержания обучения, присвоения квалификаций	Бакалавр-магистр-доктор	Задача образования – обеспечение общественных потребностей и всеобщего благосостояния страны. Высшее образование в стране доступно и бесплатно (кроме некоторых образовательных программ)	Децентрализация высшего образования, развитие международного сотрудничества и системы непрерывного образования
Швеция	Два типа заведений (академические и профессиональные). Управление государственно-общественное (консультационные советы, Шведское национальное агентство по вопросам образования), в том числе с активным участием студентов (Шведское национальное объединение студентов)	Связь между вузами и производствами, вузы отвечают на потребности производства, многообразие производственной практики по желанию студента	Бакалавр-магистр-доктор	Многие образовательные программы (в том числе и частные) – бесплатные, высокая автономия вузов, единый образовательный стандарт	Демократизация образования, развитие системы непрерывного образования, гуманизация образования

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Страна	Участие государства	Взаимодействие с экономическим сектором	Ступени высшего образования	Основная особенность	Тенденции развития
США	Отсутствие общенациональной системы образования. Децентрализация образования и передача функций контроля, управления и финансирования высшего образования на уровень штатов	Институциональная автономия образования; финансовая независимость вузов; прямое взаимодействие вуза с экономической системой; самоуправление	Трехуровневая система «бакалавриат + магистратура +докторантур»	Доминирует «частный сектор» высшего образования (негосударственные коммерческие университеты), отсутствие «образовательных посредников», самостоятельность университетов	Общая тенденция – усиление государственного влияния, попытки снижения автономии вузов
Канада	Общественно-государственное управление и финансирование. Объединение университетов в одну ассоциацию, представляющую их интересы на государственном и мировом рынке (Association of Universities and Colleges of Canada)	Бизнес-ориентация и развитие социальной сплоченности через возможности образования	Трехуровневая система «бакалавриат магистратура докторантур»	Отсутствие единого образовательного стандарта (юрисдикция провинций); высокий процент иностранных студентов в высшей школе	Массовизация образования; ориентация на связь науки и практики
Австралия	Общественно-государственное управление (всего 2 частных университета); государственная система управления Совет министерств (MTNCO). Государственное регулирование образовательных программ	Бизнес-ориентация образования, система стажировок	Трехуровневая система «бакалавриат магистратура докторантур»	Единые жесткие образовательные стандарты; выделены приоритетные университеты (группа 8 – GO8)	Массовизация и интернационализация; широкое распространение дистанционного образования
Япония	Жесткая иерархия университетов: университеты полного цикла (4 года); университеты ускоренного цикла (2 года); профессиональные колледжи; технические институты. Наличие государственных и частных вузов под государственной системой управления. Высокий уровень государственного контроля и стандартизации образования	Жесткая связь вуз-производство, система распределения и трудоустройства	Трехуровневая система «бакалавриат магистратура докторантур»	«Культ образования». В зависимости от уровня университета выпускнику предоставляется рабочее место	Преобразование университетов в национальные университетские корпорации; внедрение принципов конкуренции вузов

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Страна	Участие государства	Взаимодействие с экономическим сектором	Ступени высшего образования	Основная особенность	Тенденции развития
Китай	Высшее образование представлено университетами и колледжами под управлением Министерства образования	Тесная связь с производством, ориентация на рынок труда и запросы работодателей	Трехуровневая система «бакалавриат магистратура докторантура»	Государственная система распределения выпускников вузов, жесткие образовательные стандарты	Демократизация и массовизация образования, диверсификация образования в сфере форм собственности вузов, отход от закрытой системы образования
Мексика	Система государственного образования, жесткие образовательные стандарты, регламент образования задает Национальная Ассоциация Университетов и Институтов	Государственное трудоустройство, связь с рынком труда	Трехуровневая система: лицензиат /бакалавриат+ магистратура+ докторантура	Техническая и академическая направленность образования, наличие академических образовательных центров, ступень «профессиональное развитие» (специалист /владелец)	Обеспечение массовости и доступности образования; установление связи науки и образования; разработка единых национальных стандартов
Бразилия	Система государственных (20%) и частных (80%) университетов. Бесплатное государственное образование, автономия вузов	Государственное трудоустройство, связь с рынком труда	Двухуровневая система «бакалавриат + магистратура	Отсутствие образовательных стандартов	Массовизация образования, усиление административной ответственности сектора образования, стандартизация, развитие связи образования с наукой и практикой
Сингапур	Включает политехнические институты, технологический университет, независимые университеты, национальные, государственные, частные вузы под контролем Министерства образования	Связь с государственной и глобальной экономикой	Трехуровневая система: бакалавриат+ магистратура+ докторантура	Интеллектуальная модернизация, международные образовательные стандарты	Интернационализация образования, введение обучения на английском языке

Результаты кросс-культурного анализа мировых систем высшего образования показали, что:

1) Во всем мире система образования (особенно высшего) считается приоритетной в социально-экономическом секторе, и (кроме США) находится под контролем государства (или стремится к этому).

2) Во всех странах системы образования в том или ином масштабе переживают период трансформации, вызванный социально-экономическими факторами.

3) Все европейские образовательные системы в большей или меньшей степени отражают «эффект-1992» [3], вызванный болонским соглашением, заключающийся в распространении идей глобализации, интернационализации, массовизации и диверсификации образования.

4) Явно наблюдается тенденция снижения роли образовательных традиций в системе образования (во всех странах): государственные модели стремятся к рыночным моделям (экономически целесообразным); традиционно независимые модели, так или иначе, начинают взаимодействие с государством; вводятся элементы чуждых образовательных систем, нивелирующих национальные традиции в сфере высшего образования (например, сначала двухуровневая система высшего образования (бакалавриат-магистратура), а теперь и трехуровневая (бакалавриат-магистратура-аспирантура) вместо специалитета и научной подготовки в России; при этом вопросы «котировки» бакалавров на отечественном рынке труда, российских кандидатов и докторов наук в мировом научном сообществе остаются открытыми).

5) Унификация страновых образовательных систем (высшего образования) существенно снижает роль «академической олигархии» и влечет за собой трансформацию всей образовательной системы в целом: массовизацию и как следствие, снижение качества образования в целом (поскольку низкие уровни не могут освоить сложные образовательные программы, есть языковые барьеры и проч.); разрешение проблемы финансового обеспечения и финансовой доступности образования (формирование системы государственного заказа и распределения выпускников, студенческих кредитов, образовательных грантов и др.).

6) Видоизменение системы управления высшим образованием: стремление к балансу полномочий «федеративный центр – регион», «государственное – общественное» (управление

и контроль), «государственное-частное» (финансирование), «академическая-прикладная» (направленность обучения).

В целом же, многие зарубежные, а особенно европейские, системы высшего образования переживают этап модернизации, вызванной попытками унификации образовательных систем в ходе принятия болонского соглашения и геополитическим кризисом, обострившим многие социальные проблемы и во многом, снижающим положительный эффект образовательных реформ.

Анализ состояния *отечественной системы образования* по названным позициям показал, в целом, те же тенденции, что и в мировом сообществе: 1) движение от полного государственного контроля над системой высшего образования к системе государственно-общественного управления, причем, одна из тенденций – передача некоторых полномочий Министерства образования и науки двум посредникам - Федеральному агентству по образованию и Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки; отечественные вузы имеют достаточно иерархичную структуру: академические вузы (федеральные университеты); национальные исследовательские институты (на местах решающие задачи развития науки в рамках научно-образовательных кластеров); отраслевые университеты и институты федерального и регионального подчинения; частные вузы (очень малая доля); 2) имеются отдельные успешные попытки продуктивного взаимодействия вузов и бизнеса (как правило, в рамках рентабельных отраслей производства, например, информационных технологий и нефтехимии), в целом же, взаимодействие рынка труда и высшего образования недостаточно развито, поскольку необходима реализация опережающей подготовки специалистов с высшим образованием; 3) ступени высшего образования – бакалавриат, специалитет (лишь для отдельных направлений подготовки, например, медиков), магистратура, аспирантура и докторантур, не имеющая аналога в мировой образовательной практике.

Численный рост получающих высшее образование в России (и других странах), обеспечение его доступности посредством введения платной системы обучения (за счет работодателей и родителей студентов) и частных вузов, сохранение бюджетных (финансируемых государством) мест, как обеспечение конституционных прав на образование определяет заинтересованность в решении стратегических задач государства и отдаче

финансовых инвестиций. Репутация вуза, его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, качество получаемого образования – основные задачи управления образованием и образовательного менеджмента на данном этапе развития.

Социально-экономические, идеологические и духовные проблемы страны не дают возможности прямого переноса успешных зарубежных моделей управления и развития высшего образования в отечественные условия. Российская модель управления развитием высшего образования должна быть построена на синтезе национальных образовательных традиций, и международного прогрессивного опыта, управляемской теории и практики,

эффективно зарекомендовавших себя. Системы менеджмента организаций высшего образования за рубежом строятся на основе хорошо зарекомендовавших себя моделей, концепции всеобщего управления качеством, системы планирования и бюджетирования, стратегического планирования и прочих моделей менеджмента, при этом необходимость совершенствования моделей управления образовательными организациями является всеобщей задачей. Анализ опыта, использование ведущих идей и моделей высшего образования может служить основой разработки российских моделей управления высшим образованием как на уровне образовательной организации, так и на уровне системы высшего образования в целом.

Литература:

1. Кларк Б. Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / пер. с англ. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 360 с.
2. Van Vught, F. A. Policy Models and Policy Instruments in Higher Education. The Effects of governmental policy-making on the innovative behaviour of higher education institutions / F. A. van Vught // Political science series. — 1995. — no. 26.
3. Вахштайн В. С., Железов Б. В., Мешкова Т. А., Ларионова М. В. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2005.
4. Шатон Г.И. Теоретический анализ проблемы управления образовательными системами.- Полемика, Вып3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.itex.ru/press/pub/polemika/03/>
5. Сапрыкин Д.Л. Государство и фундаментальное образование: национальные модели / Д.Л. Сапрыкин // Высшее образование в России, 2005.- № 1.- с. 148-156.
6. Беляков С.А. Зарубежный опыт совершенствования управления образованием: основные модели // Университетское управление: практика и анализ. — 2009. — № 1. — С. 45-63.
7. Changing patterns of governance in higher education. Education policy analysis. OECD, 2003.
8. MacTaggart T. J. Seeking excellence through independence. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
9. National Conference of State Legislatures. State Budget Update: February 2003. Denver, CO: National Conference of State Legislatures, 2003.
10. Felt U., Glanz, M. (2004). University autonomy in Europe: shifting paradigms in university research? In Managing university autonomy: shifting paradigms in university research (pp. 15-99). Magna Charta Observatory. Bologna: Bononia University Press.
11. Сун Ли. Система высшего образования в Китае// Вестник КазНУ. -2011.- № 1 (83).
12. Japan national study. Higher Education Financial Management Project. OECD-IMHE, 2003.
13. Засыпкин В.П. Модели государственного управления образованием: анализ зарубежного опыта // Научные проблемы гуманитарных исследований / Научно-теоретический журнал. – Пятигорск, 2008. – №10 (17). – С.82-91.
14. Олейникова О.Н. Международные исследования в области сравнительного образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 223 с.

Сведения об авторе:

Левина Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: kpj07@mail.ru

Data about the author:

E. Levina (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior research associate of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: kpj07@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

УДК 378

О ФЕНОМЕНЕ ФАСИЛИТАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Ф.Г. Мухаметзянова, Р.Р. Хайрутдинов¹

¹Статья выполнена за счет средств гранта Договора № 14 от 27.08.16 г. на тему: «Психологический механизм фасилитации самореализации детей и современной молодежи» (Университет талантов 2.0)

Аннотация. Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что в высшем образовании России появился новый социально-педагогический феномен – фасилитация. Цель статьи заключается в обосновании понятия фасилитатор в высшем образовании наряду с терминологическим рядом понятий: коуч, ментор, тытор, эдвайзер. Ведущим методом исследования данной проблемы является метод теоретического анализа, позволяющий рассматривать фасилитацию в высшем образовании в социальном и педагогическом контекстах. Основным подходом, заложенным в основу решения данной проблемы, является субъектно-ориентированный подход к студентам вуза, необходимый для создания преподавателем вуза ситуации фасилитации для развития студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Результаты статьи отражают задачи социальной и педагогической фасилитации в высшем образовании. Практическая значимость заключается в возможности экстраполяции результатов статьи в профессиональную подготовку бакалавров и будущих преподавателей вуза-магистров, ориентированную на совершенствование их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: фасилитация, социальная фасилитация, педагогическая фасилитация, коуч, ментор, тытор, фасилитатор, эдвайзер, методы фасилитатора, фасилитация как метод, «атрибутивное кольцо» преподавателя фасилитатора.

ABOUT FASILITATION'S PHENOMENON IN THE HIGHER EDUCATION

F. Mukhametzyanova, R. Hayrutdinov

Abstract. The urgency of the problem stated in the article due to the fact that higher education has a new Russian social-pedagogical phenomenon - facilitation. The purpose of the article is to justify the concept of facilitator in higher education, along with a number of terminological concepts: a coach, a mentor, a tutor, adviser. The leading method to the study of this problem is the method of theoretical analysis, which allows to consider facilitation of higher education in social and pedagogical contexts. The basic approach of the basis for the decision of this problem is a subject-oriented approach to the students of the university needed to create a situation of high school teacher facilitation for the development of the student as a subject of educational and professional activities. Our results reflect the challenges of social and educational facilitation of higher education. The practical significance of the results is the possibility of extrapolating the results of the paper in training bachelors, training future teachers of high school-masters, focused on improving their training.

Keywords: fassilitatsiya, social facilitation, pedagogical facilitation, coach, mentor, tutor, fasilitato ", adviser, facilitator techniques, facilitation as a method of" attributive ring "teacher facilitator.

Социально-экономические условия развития общества вызывают в профессиональном образовании поиск новых методов, форм, механизмов обучения. В этом контексте представляется интерес открытие в психологии и педагогике явления фасилитации.

Не вдаваясь в историогенез феномена фасилитации в науке, в целом, рассмотрим его проявление в двух аспектах: социальном и педагогическом.

В широком смысле, в социальном контексте, фасилитация рассматривается как явление

повышения скорости или продуктивности субъекта деятельности вследствие актуализации в его сознании образа другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за ее действиями [6].

Педагогическая фасилитация – это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов деятельности на основе субъектно-ориентированного стиля общения и притягательных особенностей личности педагога [2;8].

Поскольку понятие «фасилитация» является новым для педагогики и психологии высшей школы, уточним границы его использования в терминологическом ряду с аналогичными понятиями в образовании.

Образование как социокультурный феномен - это многоуровневое пространство, ориентированное на создание условий для развития и саморазвития личности. Согласно канонам ЮНЕСКО, образование – это и процесс, и результат усовершенствования способностей и поведения личности, в результате которого она достигает социальной зрелости и индивидуального роста.

Европейская система высшего образования по сравнению с российской системой образования раньше перешла на личностно-ориентированный или, в нашем контексте, на субъектно-ориентированный подход (learner-centered approach) [7]. Основным принципом субъектно-ориентированного подхода в высшем образовании является принцип субъектности, направленный на создание условий для развития личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. При этом доминирующим методом обучения в современном вузе становится интерактивное обучение, в контексте которого фасилитация выполняет роль индикатора данного процесса. Однако в российской педагогике нет четкого представления относительно использования понятия «фасилитация» в теории и практике высшего образования.

На основании анализа документов Европейского союза, относящихся к системе непрерывного образования, рассмотрим терминологический ряд, представленный словами: «коуч», «ментор», «тыютор», «фасилитатор», «эдвайзер» [7-12]. Данные термины в системе высшего образования в современных условиях наиболее используемы как синонимы. Наиболее распространенным понятием в данном терминологическом ряду является – «тыютор».

Слово «тыютор» – (от лат. *tutorem* – наставник, опекун) в значении «старший, назначенный опекать младшего студента в занятиях» фиксируется в источниках с 1580 года. Феномен тыюторства тесно связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании, сформировавшись в классических английских университетах (в Оксфорде и несколько позднее в Кембридже). С этого времени под тыюторством понимают сложившуюся форму университетского наставничества. Тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и

свободным студентом. Его задача состояла в соединении на практике содержания жизни студента с академическими идеалами. С XVII века сфера деятельности тыютора стала расширяться. Все большее значение в ней начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план учебной работы, следит за академической успеваемостью студентов и их подготовкой к университетским экзаменам [7].

Таким образом, тыютор – исторически сложившаяся педагогическая позиция, которая обеспечивает возможность разработки индивидуальных образовательных программ студентов, сопровождая процесс индивидуального продвижения в вузе, системах дополнительного и непрерывного образования как субъектов учебно-профессиональной деятельности. Мы считаем, что в современной системе высшего образования функции тыютора постепенно сближаются с фасилитацией.

Слово эдвайзер (advisor) – производное от французского «aviser» в значении «раздумывать» (конец XII века) используется в значении «давать совет» появилось в конце XIV века. В контексте высшего образования, эдвайзер – это преподаватель, выполняющий функции академического наставника студента, обучающегося по определенному направлению подготовки, который оказывает содействие в выборе индивидуальной образовательной траектории (формировании индивидуального учебного плана, индивидуального образовательного маршрута) и освоении образовательной программы. Эдвайзер представляет академические интересы студентов и участвует в подготовке всех необходимых информационных материалов по организации учебного процесса в вузе [1-7].

В психолого-педагогическом аспекте эдвайзер сочетает черты коуча, советника, руководителя, просветителя, ментора и даже фасилитатора. Однако ни один из терминов по отдельности не исчерпывает его роли в полной мере.

В современной образовательной практике вуза можно выделить три основные функции преподавателя - эдвайзера в контексте фасилитации:

- оказание «дозированной помощи» студенту в развитии его личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности;

- педагогическое сопровождение процесса разработки контента учебных программ и индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов;

- поддержка традиций в студенческой культуре и развитие имиджа студента университета [7].

В системе высшего образования, в рамках реализации современных бизнес-проектов, эдвайзер рассматривается в качестве советчика, консультанта, обладающего в силу своего практического опыта запасом типовых паттернов, связанных с решением часто повторяющихся ситуаций. В этих контекстах его функции приближены к фасилитации [5-8].

Как было отмечено выше, понятие «фасилитатор» пока в недостаточной мере используется в российской системе высшего образования. В социальном аспекте понятие «фасилитатор» используется для обозначения субъекта деятельности, который помогает группе понять общую цель и поддерживает группу в ее достижении в процессе дискуссии, не защищая при этом ни одну из позиций.

Слово «фасилитатор» является калькой с английского “facilitator” и производного от глагола “to facilitate”. Сам глагол употребляется в английском с 1610-х годов и его история восходит к латинскому “facilis” (в переводе на русский означает «легкий, удобный»). Соответственно, фасилитатор – это тот, кто превращает процесс коммуникации в удобный и легкий для всех ее участников. Именно от фасилитатора во многом зависит эффективность коммуникации участников проекта; он напрямую обеспечивает успешность проектов, реализуемых компанией [7].

В психологии фасилитатор рассматривается как субъект общения, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию. Понятие фасилитация было введено К. Роджерсом [13]. В социальном контексте фасилитатор обеспечивает соблюдение правил встречи, ее процедуры и регламента и позволяет участникам сконцентрироваться на ее целях и содержании. Фасилитатор помогает группе понять общую цель и поддерживает позитивную групповую динамику для достижения этой цели в процессе дискуссии, не защищая при этом ни одну из позиций или сторон. Тем самым он облегчает процесс коммуникации, делая его комфортным для всех участников. В групповых тренингах преподавателя, работающего в фасилитаторском стиле, нередко определяют как «дирижера оркестра».

Функции фасилитации в деятельности преподавателя вуза могут быть реализованы в разных моделях непрерывного образования. Например, в ряде университетов России и зарубежных стран фасилитаторами называются преподаватели, создающие психолого-

педагогические условия для саморазвития, осмысленного освоения основ профессиональной деятельности и развития как субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Фасилитаторство входит как компонент в практику любого квалифицированного тренера или ведущего креативных сессий. Термин наиболее часто используется в отношении работы с off-line группами, но в настоящее время техники и методы фасилитации эффективно адаптируются и для on-line среды.

В психологии и педагогике термин «фасилитатор» путают с термином «модератор», поэтому важно разграничить содержание этих понятий:

- модератор следит за исполнением установленных правил и норм, а фасилитатор помогает членам группы выстроить путь к решению задачи;

- модератор не отслеживает формирующееся содержание с позиций соответствия решаемой задаче, в то время как основная задача фасилитатора – повысить эффективность работы группы, которая проявляется, в том числе, на уровне качества поступающего контента [9-12].

Можно предположить, что основная причина неупорядоченности в употреблении этих во многом синонимичных терминов заключается в том, что все они находятся в поле более широкого англоязычного понятия «guidance», от *guide* – вести, руководить, направлять учащихся по избранной образовательной траектории, направляя их по пути личностного роста и академических успехов [7]. Эти образовательные механизмы характерны для гуманистического подхода, где авторитарная роль педагога заменяется более мягким наставничеством, руководством, гибким направлением обучаемого по избранной им образовательной траектории. В русской педагогической терминологии ближе всего находится понятие «сопровождение» и «поддержка». Широкий круг педагогических функций, соотносимых с различными возможными формами сопровождения человека в течение жизни, затрудняет теоретическое разграничение терминов.

Вместе с тем, с учетом существующей международной практики можно отметить, что некоторые термины оказываются более органичными для системы непрерывного профессионального образования (ментор, эдвайзер). Понятие «тытор» как наставник-профессионал, ответственный не только за академическую успеваемость, но и за развитие личностных качеств, находит широкое распространение в рамках всех формальных ступеней образования «школа–вуз–система

повышения квалификации». Термины «коуч» и «фасилитатор», судя по описанию их функций, в большей степени соотносятся с неформальным образованием. Причем, понятие «коуч», как правило, предполагает предоставление платных услуг [5-11].

Итак, терминологический ряд «ментор, тьютор, эдвайзер, коуч, фасилитатор» не всегда поддается однозначному толкованию, т.к. разделяющая их граница является достаточно размытой. На этом фоне важно понимать, что все упомянутые термины достаточно специфичны и не могут употребляться вне связи с конкретным образовательным контекстом [5-13].

Терминологический ряд рассмотренных нами терминов удачно реализуется в процессе педагогической фасилитации [5]. Как было сказано выше, разработку концепции педагогической фасилитации начал в 50-х гг. XX в. К. Роджерс совместно с другими представителями гуманистической психологии [13]. В педагогике термин «фасилитация» используется в значении, близком к значению термина «педагогический менеджмент», то есть управление учебной деятельностью студентов, при котором преподаватель занимает позицию помощника, помогает студенту самостоятельно находить ответы на вопросы и осваивать какие-либо навыки.

Концепция педагогической фасилитации может рассматриваться как один из важнейших путей интерактивного обучения в вузе. При этом педагогическая фасилитация в высшем образовании видится нами как функция стимулирования, инициирования и поощрения саморазвития и самовоспитания студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности за счет субъект-субъектного взаимодействия педагога и студента, демократического стиля общения и притягательных особенностей личности педагога в процессе интерактивного обучения [5-8,10].

Исходя из этого, основными задачами педагогической фасилитации в высшем образовании являются:

- развитие индивидуальности, творческости, субъектности студентов;
- стимулирование, оказание педагогической поддержки, сопровождения и инициирования разнообразных форм индивидуализированный активности студентов вуза на всех этапах педагогического процесса, внутри которых осуществляется личностное становление и развитие каждого студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Алгоритм управлеченских действий преподавателя вуза в процессе интерактивного

обучения в вузе можно представить в виде «атрибутивного кольца» фасилитации:

- 1) фасилитация потребностно-мотивационный сферы личности студента как субъекта мотиво-образующей деятельности;
- 2) фасилитация формирования цели субъекта учебно-профессиональной деятельности;
- 3) фасилитация поиска предмета субъекта познания;
- 4) фасилитация поиска метода деятельности субъекта учебно-профессиональной деятельности;
- 5) фасилитация поиска средств и путей познания субъекта;
- 6) фасилитация реализации процесса субъекта учебно-профессиональной деятельности;
- 7) фасилитация рефлексии субъекта учебно-профессиональной деятельности [5-12].

Педагогическая фасилитация предъявляет целый ряд требований как к процессу интерактивного обучения в вузе, так и к личности учителя, особенно к его умению строить взаимоотношения с учащимися. Суть концепции педагогической фасилитации в высшем образовании состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за студентом исполнительской части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования функционера к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника.

Итак, педагогическая фасилитация - это качественно более высокий и соответствующий современным запросам практики уровень высшего образования. Практически, студент осваивает ровно столько, сколько у него возникло вопросов, т.е. насколько он был активен в учебном процессе. При фасилитации обучения преподаватель вуза имеет возможность использовать не догматические методы и приемы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые проблемы, пробелы в уже известном материале. Она позволяет преподавателю занять позицию не «над», а «вместе», «рядом» со студентом как субъектом учебно-познавательной деятельности.

Реализация концепции фасилитации в высшем образовании предполагает создание ряда педагогических условий: повышение степени субъективной значимости учения для студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности; конгруэнтность преподавателя; психологическая безопасность и психологическая свобода для студента и преподавателя [10,12].

Степень субъективной значимости учения для студента вуза означает, что только то образование является наиболее продуктивным, которое

предполагает не простое усвоение субъектом учебно-познавательной деятельности знаний, а ориентированное на изменение внутреннего чувствительно-когнитивного опыта.

Конгруэнтность преподавателя вуза выражается в том, что он четко осознает свое отношение к студентам как субъектам учебно-профессиональной деятельности, все этапы взаимодействия рефлексирует и принимает свои чувства по отношению к студентам адекватной учебной ситуации и модели общения. В контексте фасилитации это позволяет ему быть откровенным в общении и учебных ситуациях в пределах санкционированной активности и профессиональной этики.

Психологическая безопасность достигается в процессе фасилитации за счет признания безусловной ценности личности студента и создания обстановки, в которой отсутствует внешнее оценивание, «наклеивание ярлыков» и отсутствует «тирания долженствования». Преподаватель-фасилитатор обеспечивает условия для развития субъектности студента и способствует творчеству, если убежден, что любой человек самобытен и неповторим во всех своих проявлениях, независимо от его состояния и поведения в настоящем.

Психологическая свобода в действиях студента и преподавателя-фасилитатора предполагает создание условий для формирования творческости, креативности, критического мышления как индикаторов субъектности студентов и психолого-педагогической поддержки процесса творческого самовыражения всех субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Итак, преподаватель-фасилитатор рассматривается нами как эффективный, ведущий преподаватель вуза, основной задачей которого является стимулирование и «мягкое» направление процесса умственной деятельности студентов на поиск и анализ информации по конкретному вопросу или практико-ориентированной задаче. Преподаватель-фасилитатор - это «нейтральный» лидер, присутствие которого делает процесс принятия решения легким и эффективным, а атмосферу в аудитории - творческой, свободной и позитивной.

Возможные методы фасилитации: технология “Open Space”, технология «интернациональное

кафе», динамическая фасилитация, классический мозговой штурм, метод Дельфи, стратегия Уолта Диснея, негативный мозговой штурм, дискуссия, технология «идея-лог», «скампер», грейп-коктейли. Фасилитационные сессии могут продолжаться от 4 часов до 3 дней. Размер группы: от 8 до 50 участников. Метод групповой работы в форме «фасилитации» актуален в обсуждении вопросов организационного развития, процессе обучения (проведении конференций, семинарских занятий), при стратегическом планировании, анализе ситуаций или проблем, выработке новых идей, в проектной работе, и т.д. [5-9].

Таким образом, феномен фасилитации в высшем образовании требует изучения и осмысливания. В определенном смысле, в вузах России идет накопление опыта по использованию метода «фасилитации» в процессе интерактивного обучения на основе профессиональной организации групповой работы со студентами, направленной на достижение целей занятий при решении вопросов повышенной сложности и важности. В особенности, положительное «фасилитирующее» влияние проявляется при работе над проблемными задачами и ситуациями. При профессиональном подходе применение метода «фасилитации» в высшем образовании способствует повышению эффективности групповой работы, субъектной вовлеченности в неё и максимальному раскрытию творческого потенциала личности.

Практическая значимость цели применения в высшем образовании метода «фасилитации» сводится не только к решению кейс-ситуаций, разбора бизнес-ситуаций, уточнения задач, но и рефлексивному анализу проблем, разработке индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов студентов как эффективных и успешных выпускников вуза. «Фасилитатор» не предлагает для студентов готовых решений, не навязывает своего мнения, он предоставляет определенные средства, с помощью которых группа сама находит решение. Поэтому роль «фасилитатора» должна сводиться к выбору темы и вопросов для обсуждения, организации процесса работы, а именно созданию творческой, креативной среды вуза.

Литература:

1. День ментора [Электронный ресурс]. - 2012. – Режим доступа: <http://www.r-u-s.org/cgi-bin/news/view.cgi?news=554>

2. Димухаметов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.08 / Димухаметов Рыфкат Салихович // ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет». - Магнитогорск. - 2003. - 199 с.

3. Курмакаев К. Почему эдвайзер иногда гораздо полезнее, чем ментор [Электронный ресурс] / К.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Курмакаев. – Режим доступа:
<http://www.firma.ru/data/blog/492/>

4. Кейнер С. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию совместного решения / С. Кейнер. - М: Издательство Дмитрия Лазарева, 2016. – 344 с.

5 Райс О.И. Фасилитация, как метод интерактивного обучения [Электронный ресурс] / О.И. Райс // Психология, социология и педагогика. - 2014. - № 7. – Режим доступа: <http://psychology.sciencedom.ru/2014/07/3317>

6. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах; ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общей редакцией А.В. Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2005. – 175 с.

7. Соколова Е.И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования / Е.И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4, 2013, DOI: 10.15393/j5.art.2013.2171

8. Сумина В.Е. Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сумина Виктория Евгеньевна. - Ростов н/Д, 2006. - 189 с.

9. Фанч Ф. Пути преобразования / Ф. Фанч. - М: 1997. – 234 с.

10. Гильмееева Р.Х., Читалин Н.А. Фундаментализация системы непрерывного педагогического образования /Р.Х. Гильмееева, Н.А. Читалин // Казанский педагогический журнал. - 2005. - № 2. -С. 3-6.

11.Online Etymology Dictionary. URL: http://www.etymonline.com/index.php?l=f&allowed_in_ame=0

12. Mentoring and Coaching for Professionals: A STUDY OF THE RESEARCH EVIDENCE, 2008. URL: www.nfer.ac.uk/nfer/publications

13 .Rogers C. A Way of Being, Boston: Houghton Mifflin, 1980.

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры всемирного культурного наследия института международных отношений, истории и востоковедения КФУ, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: florans955@mail.ru

Хайрутдинов Рамиль Равилович (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, профессор, директор института международных отношений, истории и востоковедения КФУ, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: lilichka01@mail.ru

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, professor of department of the world cultural heritage of institute of the international relations, history and oriental studies of KFU, FGAOU VPO "Kazan (Volga) federal university, e-mail: florans955@mail.ru

R. Hayruttinov (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, professor, director of institute of the international relations, history and oriental studies of KFU, FGAOU VPO "Kazan (Volga) federal university, e-mail: lilichka01@mail.ru



ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ СРЕДИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова

Аннотация. Актуализируется проблема корректного использования учителем общеобразовательной организации научных знаний в своей педагогической деятельности. Анализируются факторы, которые мешают учителю эффективно и методически правильно опираться на теоретические и концептуальные обобщения педагогики и психологии. Обосновывается идея о необходимости популяризации научных педагогических и психологических знаний учителей в процессе прохождения ими курсового обучения в учреждении дополнительного профессионального образования. Выделены и охарактеризованы функции преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в осуществлении популяризаторской деятельности. Показаны их роль и значение в понимании учителем культурных контекстов научных знаний, в совершенствовании содержания школьного образования, модернизации средств и методов обучения.

Ключевые слова: учитель, образовательная организация, педагог дополнительного профессионального образования, научные знания, популяризаторская деятельность, функции популяризаторской деятельности.

EDUCATOR'S FUNCTIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE POPULARIZATION AMONG TEACHERS OF EDUCATIONAL SCHOOLS

Д. Пуясов, О. Пуясова

Abstract. The problem of correct use by the teacher of the general education organization of scientific knowledge in the pedagogical activities is staticized. Factors which disturb the teacher effectively are analyzed and it is methodically correct to rely on theoretical and conceptual generalization of pedagogics and psychology. The idea about need of promoting of scientific pedagogical and psychological knowledge of teachers in the course of passing of course training by them is proved in organization of additional professional education. Functions of the teacher of organization of additional professional education in implementation of promotional activities are allocated and characterized. Their role and value in understanding by the teacher of cultural contexts of scientific knowledge, in enhancement of content of school education, upgrade of means and training methods are shown.

Keywords: teacher, educational organization, teacher of additional professional education, scientific knowledge, promotional activities, functions of promotional activities.

Общеизвестно, что использование научных знаний и теоретических разработок повышает качество и результативность любой профессиональной деятельности. Это в полной мере относится и к педагогической деятельности. О влиянии научного знания на повышение эффективности педагогического труда говорится во многих концептуальных и теоретических обобщениях [1;2;6;7]. Имеются даже публикации, где устанавливается прямая связь между использованием научных знаний и профессиональной успешностью учителя общеобразовательной школы [5].

Вместе с тем, практика применения учителем научных знаний в своей работе не является распространенной. Об этом свидетельствуют результаты проведенного нами опроса учителей в ряде регионов Российской Федерации. Исследование позволило установить многообразие факторов, которые препятствуют

успешному использованию учителем научных знаний в профессиональной деятельности. Обобщая такие факторы, можно выделить следующие позиции. Прежде всего, речь идет об инновационной пассивности учителей. Она проявляется в безразличном и инертном отношении к научным знаниям, непониманием их ведущей роли в повышении качества педагогической деятельности, отсутствии внутренних побуждающих мотивов к преобразованию своей деятельности на основе новых научных достижений и открытых. Другая позиция связана с установкой педагогов использовать не столько научные знания и идеи, сколько готовые решения. Для педагогов, демонстрирующих такую позицию, характерно вполне позитивное отношение к научным знаниям, понимание их преобразующей роли. Но для них более приемлемым сохраняется вариант, когда научные знания уже положены в готовые

методические или педагогические решения. Наконец, наиболее распространенной является позиция, при которой отмечается сложность изложения научных обобщений и построений.

Вместе с тем, нельзя недооценивать то обстоятельство, что научные знания привели к замечательным нововведениям, которые принесли огромную пользу человечеству. Они особо ценные в таком деле, как образование подрастающего поколения. Поэтому принципиально важно использовать научные знания в практической деятельности без искажения и фальсификации. Иначе из инструмента преобразования и развития научные знания могут превратиться в поп-науку (PopSci). Это своеобразная форма вульгаризации научных знаний. Ее основными признаками являются крайняя примитивизация и искажение научной точки зрения [4, с.92].

Когда речь идет о сложности научных знаний для восприятия и использования, то чаще всего имеют ввиду точные и естественные науки. Сегодня с этим положением нельзя полностью согласиться. Современная психолого-педагогическая наука обладает сложным инструментарием и непростыми теоретическими построениями. Перефразируя советского академика Б.М. Кедрова, можно утверждать, что в педагогике и психологии фронт исследований так обширен, что «ученый с правого фланга вряд ли уяснит ... что творится на левом» [3]. Не говоря уже о простом учителе, который с легкостью может заблудиться в огромном многообразии психолого-педагогических исследований.

Поэтому на преподавателя института повышения квалификации ложится важная функция – быть для учителя навигатором в обширном пространстве научных исследований. Однако, это сегодня не является достаточным. Мы говорим о «высоких» достижениях психолого-педагогической науки, которые основываются на сложных теоретических обобщениях. Поэтому, по определению, они сложны для использования учителем в практической деятельности.

Реальная практика характеризуется еще и тем, что даже классические и устоявшиеся научные знания игнорируются учителем или используются неверно. Можно привести примеры, подтверждающие данный вывод. Например, учитель представляет свой опыт работы по формированию у школьников 13 - 14 лет интереса к изучению математики. При этом результативность своей работы он связывает с высокой успеваемостью школьников по математике, успешностью выполнения ими письменных проверочных мероприятий,

участием детей в предметной олимпиаде. Однако, учитель затрудняется в обосновании того, какие психологические и педагогические механизмы лежат в основе становления у школьников устойчивого интереса к математике. На наш взгляд, неумение обосновать причинно-следственные связи между используемыми приемами педагогической работы и становлением интереса перечеркивает эффективность работы учителя. В данном случае интерес школьников к математике носит мнимый и неустойчивый характер. Деятельность учителя мы бы назвали импровизацией, не основанной на научных психологических знаниях.

Приведем еще один пример. Он также будет описан на материале обучения математике. Известны случаи, когда учителя, работающие в начальной школе, в экспериментальном режиме пытаются научить детей 8 - 9 лет решать текстовые математические задачи при помощи составления уравнения. Здесь обнаруживается грубейшая методическая ошибка, а именно: непонимание того факта, что младшие школьники в силу возрастных особенностей не готовы к такому уровню абстракции, как моделирование. Мы исходим из того, что составление уравнение для задачи – это конструирование модели, а решение уравнения – это исследование модели. Взгляд на решение уравнений как на исследование моделей формируется у школьников значительно позже, когда для этого образуются сензитивные условия. Деятельность учителя, который спекулирует такой методикой, мы бы назвали вульгаризацией научных знаний.

Практика показывает, что подобные примеры являются не исключением, а типичными для общеобразовательной школы. Все это указывает на то, что учителю просто необходимо учитывать в работе научные знания. Но для этого необходимо, чтобы научные знания были доступны для понимания практикам.

Иногда можно услышать или прочитать призывы примерно такого содержания: «Сделаем педагогическую науку доступной всем» [4, с.48]. Иногда, правда, несколько реже говорят о том, что научные труды следует писать так, чтобы они были понятны любому учителю в школе. Это принципиально неверное утверждение. Упрощение в таком важном деле, как, например, написание научной статьи или диссертации просто недопустимо. Упрощение может привести к потере смысла и, как следствие, ценности научной публикации для педагогической практики. А если учесть тот факт, что чем выше уровень развития педагогической науки, тем более сложен и специализирован ее научный

аппарат, то можно допустить и оправдать наличие в теоретических представлениях абстракций и удаленность от практических решений.

В этом плане уместно говорить о популяризации научных знаний, которая не имеет ничего общего с простым упрощением. Многие ученые признают, что современная психолого-педагогическая наука, развивающаяся стремительными темпами, стала сложной и многогранной. Поэтому современному школьному учителю не обойтись без научных знаний, популярно изложенных.

В этой связи можно назвать две основные функции, которые призван осуществлять преподаватель учреждения дополнительного профессионального образования. Первая функция – информационно-просветительская. Вторая функция – собственно популяризаторская. Как правило, между двумя этими функциями не проводят глубоких различий. Иногда эти функции даже смешивают. Но мы все-таки хотим показать, что эти функции различаются, хотя они могут осуществляться одновременно.

Принципиальное отличие информационно-просветительской и популяризаторской деятельности преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования заключается в том, что они имеют совершенно разный предмет. Так, предметом информационно-просветительской деятельности преподавателя является распространение научных знаний среди учительской общественности. Сюда же относится и ознакомление учителей с новыми достижениями педагогики, психологии, методики обучения предметам. В результате появляется возможность говорить о педагогической культуре учителя, в которой его научное мировоззрение занимает важное место. А преподаватель учреждения дополнительного профессионального образования здесь выполняет роль навигатора для учителя. Он дает возможность учителю легко ориентироваться в мире научной информации.

Предметом популяризаторской функции становится изложение научных идей, теорий и концепций в доступной для школьного учителя форме. При этом важно не допустить искажения основных положений и смыслов теории. Кроме того, важно выделить те прикладные смыслы, которые могут быть применены учителем. Поэтому, уточняя предмет популяризаторской функции, мы сочли возможным использовать термин «адаптация». Причем в том его значении, которое относится к совершенствованию свойств адаптируемого объекта. Например, в российских школах при изучении иностранного языка школьники используют адаптированные тексты,

художественные произведения в частности. Такие адаптированные тексты не имеют ничего общего с упрощением. Речь идет об облегчении текста с учетом языковой подготовки школьников, но при обязательном сохранении смысловой ценности. В нашем случае такая же ситуация. Обращаясь к научным теориям, преподаватель предлагает их адаптированное толкование, которое приближено к уровню научной подготовки школьных учителей. Если в первом случае преподаватель учреждения дополнительного профессионального образования играет роль навигатора для учителя в мире научной информации, то здесь речь идет о преподавателе как интерпретаторе научных знаний.

Таким образом, задачей информационно-просветительской деятельности является формирование у учителя панорамных представлений о современном состоянии психолого-педагогической науки, ее роли в развитии средств обучения и воспитания. Другими словами, эта функция призвана строить у учителя научную картину педагогической деятельности. Задачей популяризаторской деятельности является постановка акцентов на прикладных смыслах научных разработок, а также направлениях их применения в практической деятельности учителя.

Вместе эти две функции дают учителю понимание культурного контекста научных знаний, ведущей роли научных знаний в совершенствовании содержания школьного образования, модернизации средств и методов обучения. В основе этих двух функций лежит положение о том, что правильное и корректное применение учителем научных знаний должно непременно позитивно сказаться на качестве и производительности его педагогической деятельности.

Мы исходим из положения о том, что популяризация научных знаний среди школьных учителей будет проводиться успешно, если преподаватель учреждения дополнительного профессионального образования соблюдает ряд условий.

Первое условие связано с необходимостью целесообразного обогащения учебного занятия со школьными учителями в институте научным содержанием. В данном случае включение в текст лекции научного содержания не является самоцелью. Оно должно носить оправданный характер. Например, рекомендации преподавателя, адресованные учителю по поводу осуществления каких-либо педагогических действий, будут более ценными, если опираются на конкретные научные теории и концепции. Кроме того, лекция преподавателя будет более

интересна учителям, если она основывается на адаптированном изложении не одной, а нескольких научных точек зрения.

Второе условие касается активного использования на учебных занятиях педагогических ситуаций и задач, решение которых предполагает привлечение научных знаний. Известно, что решение педагогических ситуаций и задач способствует развитию методического мышления школьного учителя. Этот процесс протекает более успешно, если решение задачи или ситуации учитель аргументирует с научной точки зрения. Другими словами, учитель должен доказать, что его способ решения не является случайным. А это становится возможным, если опираться на объективные основания, то есть научные знания.

Третье условие ориентирует преподавателя использовать на учебных занятиях живой, образный и эмоционально насыщенный язык. Живой, образный и эмоционально насыщенный язык активно применяется в кино, театре, художественной литературе и средствах массовой информации. И, надо заметить, давно себя оправдал в качестве средства провозглашения культурных ценностей. Собственно поэтому, ценности, которые презентует кино и телевидение, ближе и более понятны человеку. Именно поэтому мы рекомендуем преподавателю также использовать в своей речи на учебном занятии живой, образный и эмоционально насыщенный язык.

Наконец, четвертое условие сопряжено с научной этикой и моралью в части включения преподавателем научных знаний в содержание своего занятия. Здесь не только предполагается обязанность преподавателя следовать принципам

научной этики. Имеются также ввиду и моральные последствия правильного и корректного использования научных знаний на учебном занятии. Преподаватель должен понимать, что учителя будет использовать научные знания в своей практической педагогической деятельности. И от того, насколько качественно они будут это делать, зависит успешность и комфортность школьников. Поэтому преподавателю необходимо знать, насколько правильно учители воспринимают научную информацию и готовы применить ее в своей практической работе.

Делая выводы о необходимости использования преподавателем учреждения дополнительного профессионального образования методов и средств популяризации научных знаний среди учительской общественности, мы учитывали зарубежный опыт. Например, ровно год назад в рамках стажировки в Бразилии мы изучали опыт педагогической работы школьных учителей нескольких школ г. Сан-Паулу. Годом ранее мы посетили 10 американских общеобразовательных школ в штате Пенсильвания. А двумя годами ранее мы проходили стажировку на базе средних школ Германии, в частности Мюнхена, Штутгарта, Баден-Бадена и Франкфурта-на-Майне. В прошлом году мы изучали опыт наших коллег в Пражском институте повышения квалификации. Можно утверждать, что у всех учителей, независимо от того, где они работают: в России, Европе, Южной или Северной Америке, одни и те же задачи, одни и те же ожидания. И способом воплощения таких ожиданий является педагогически оправданное использование в своей работе научных знаний.

Литература:

1. Глущенко А.А. Влияние интеграции учебной и научной деятельности преподавателя высшей школы на качество подготовки специалиста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.А. Глущенко. – М., 1998. – 431 с.
2. Ильясов Д.Ф. Проектирование педагогических теорий / Д.Ф. Ильясов // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 13-21.
3. Кедров Б.М. Классификация наук / Б.М. Кедров. – М.: Прогресс, 1984. – 572 с.
4. Минеев В.В. Введение в историю и философию науки: учебник для вузов. – Изд. 4-е, перераб. и доп. / В.В. Минеев. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 639 с.
5. Рыбкина Т.А. Значение концептуализации собственного профессионального опыта в деятельности классного руководителя / Т.А. Рыбкина, А.Г. Гостев // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6(31). – С. 303-305.
6. Филиппова Л.А. Формирование умений концептуализации педагогического опыта в процессе повышения квалификации учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Филиппова. – Великий Новгород, 2002. – 214 с.
7. Шкерина Г.А. Концептуализация педагогического опыта в процессе внутриорганизационного повышения квалификации / Г.А. Шкерина, И.В. Резанович // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Вып. 4(94). – С. 51–55.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Сведения об авторах:

Ильясов Динаф Фанильевич (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: metod-08@mail.ru

Ильясова Ольга Анатольевна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, ученый секретарь, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: ilyasova@mail.ru

Data about authors:

D. Ilyasov (Chelyabinsk, Russia), Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: metod-08@mail.ru

O. Ilyasova (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Academic Secretary, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: ilyasova@mail.ru



РОЛЬ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Н.А. Самсикова, Н.Л. Стефанова

Аннотация. В статье раскрыта роль ситуационных задач как средства включения студентов в активную самостоятельную учебно-профессиональную деятельность. Представлен набор ситуационных задач, которые побуждают студентов к осуществлению всех структурных компонентов деятельности – от постановки цели до самооценки при работе с математическим содержанием. Использование разработанного набора задач направлено на формирование профессиональной (методической) компетентности студентов – будущих учителей математики.

Ключевые слова: методическое обеспечение, ситуационная задача, самостоятельная работа, учебно-профессиональная деятельность, методическая подготовка.

THE ROLE OF SITUATIONAL PROBLEMS IN METHODICAL TRAINING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

N. Samsikova, N. Stefanova

Abstract. In the article situational problems are considered as a mean of involving students in active learning process and improving their cognitive activity. The set of developed situational problems, presented in the text, assumes working off of all components of activity - from statement of purpose to self-assessment while learning mathematical content. All problems are directed to formation of professional (methodological) competence of students – future teachers of mathematics.

Keywords: methodological support, the situational problem, independent work, educational-professional activity, methodical preparation.

Целью современного высшего педагогического образования являются формирование профессиональной (методической) компетентности будущего учителя-предметника и оценка ее сформированности. Как показали исследования ученых в области педагогики и методики обучения математике (О.В. Акулова, Н.Ф. Радионова, Н.Л. Стефанова, А.П. Тряпицына и др.), компетентность учителя может формироваться в ходе самостоятельной работы студентов, прежде всего, с помощью использования ситуационных задач, которые представляют собой описание конкретной ситуации, более или менее типичной для определенного вида деятельности [1;2;3;5].

Уточняя содержание этого понятия, под ситуационной задачей мы понимаем такую задачу, которая содержит предметную, методическую или практическую ситуации для получения познавательного и/или профессионально значимого результата. В связи с этим ситуационная задача рассматривается нами в качестве важного средства формирования и оценки методической компетентности студентов. Однако используемая в практике система методического обеспечения самостоятельной работы студентов в рамках методической подготовки пока содержит мало таких задач, и

предлагаются они эпизодически. Это свидетельствует о недостаточности существующей системы методического обеспечения для формирования и оценки методической компетентности студентов [4].

Как известно, компетенции и профессиональная компетентность учителя математики могут формироваться только в соответствующей профессиональной деятельности. В процессе обучения в вузе мы можем говорить об учебно-профессиональной деятельности. А значит, предлагаемые ситуационные задачи должны быть направлены на отработку всех структурных компонентов этой деятельности: от постановки цели до оценки и коррекции результата. В связи с этим, в систему методического обеспечения самостоятельной работы студентов с математическим содержанием в рамках методической подготовки мы считаем необходимым включить следующие виды ситуационных задач: 1) на осознание спектра возможных целей и обоснование правильности выбора целей работы с математическим содержанием; 2) на выбор способа достижения определенной цели; 3) на овладение приемами самооценки результатов учебно-профессиональной деятельности с компонентами математического содержания. Действительно,

сами ситуации, описанные в предлагаемых ситуационных задачах, могут рассматриваться в качестве средств, мотивирующих самостоятельную деятельность студентов (мотивационный компонент деятельности); отвечая на вопросы задачи, студенты выполняют определенные предметные (математические) и/или методические действия, демонстрируя наличие профессиональных знаний, умений и навыков, что отражает операционно-деятельностный компонент; результаты деятельности непосредственно связаны с критериями и показателями их оценивания, формируемыми в оценочно-рефлексивном компоненте.

Учитывая особенность формулировок ситуационных задач, мы считаем, что они могут способствовать овладению учителем математики профессиональной деятельностью по достижению школьниками метапредметных результатов, что является сегодня обязательным требованием к учителю любого предмета. Поэтому считаем необходимым включить в набор ситуационных задач задачу еще одного вида - на связь математического содержания школьного курса математики с метапредметным содержанием.

Предложенный набор ситуационных задач дополняет существующую и используемую в практике систему самостоятельной работы студентов. Кроме самих задач мы предлагаем включить в нее и методические рекомендации по их выполнению, которые иногда могут входить в структуру самой ситуационной задачи.

Использование системы методического обеспечения самостоятельной работы студентов, дополненной такими ситуационными задачами, при работе с компонентами математического содержания в курсе «Методика обучения математике» позволит формировать методическую компетентность у студентов.

При проектировании предложенных ситуационных задач мы воспользовались моделью, разработанной О.В. Акуловой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой, которая выглядит следующим образом: название задачи; личностно значимый (профессионально значимый) вопрос (вопросы, задания); информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные и др.); задания на работу с данной информацией [1].

Для ситуационных задач мы использовали учебные ситуации, которые используются для обучения студентов различным действиям работы с математическим содержанием (понятиями, утверждениями, умозаключениями, задачами) в курсе «Методика обучения математике».

Перейдем к рассмотрению примеров ситуационных задач перечисленных выше видов. В качестве первого примера приведем ситуационную задачу, направленную на осознание спектра возможных целей и обоснование правильности выбора целей работы с компонентом математического содержания (теоремой).

Ситуационная задача «Учимся работать с теоремой»

Представьте себе, что вы начинаете изучать методику работы с теоремой на примере теоремы «Признак параллелограмма».

Задание. Выберите одну из предложенных ниже целей, которые бы вы поставили перед собой, для овладения этой методикой на примере данной теоремы:

- 1) научиться выделять структуры формулировки теоремы и ее доказательства;
- 2) понять, почему эта теорема называется признаком;
- 3) запомнить способ доказательства теоремы, который предложен в рекомендованном учебнике;
- 4) узнать различные способы доказательства теоремы;
- 5) научиться записывать доказательство теоремы на доске и в тетради;
- 6) овладеть приемами поиска доказательства теоремы;
- 7) научиться убеждать учащихся, зачем нужно знать теорему и уметь ее доказывать.

Объясните, почему вы выбрали эту цель.

Информация. Перечень возможных действий, которые должен выполнять ученик и учитель при работе с теоремой, вы можете найти в учебнике по методике обучения математике.

Рекомендации. При решении предложенной задачи подумайте, какая из целей является наиболее «глобальной» (предполагает выполнение и других целей) и наиболее значимой для реализации образовательного процесса в современной школе.

Решение рассмотренной задачи в ходе самостоятельной работы предполагает овладение студентами учебными действиями по работе с теоремой.

Для овладения студентами методическими действиями можно предложить следующую ситуационную задачу.

Ситуационная задача «Ошибка на уроке»

В ходе обсуждения результатов обучающей самостоятельной работы после изучения определения понятия «Стандартный вид положительного числа» было установлено, что большинство учащихся допустили ошибки вида: $24,371:0,22=110,805=110805 \cdot 10^{-3}$ или

24,371:0,22=110,805.

Вопросы. Какие вопросы Вы бы могли поставить в связи с этой ситуацией? Какая ошибка (или ошибки) могла быть допущена при работе с определением понятия «Стандартный вид положительного числа» на уроке? (Какой из этапов работы с математическим понятием был нарушен?) Что нужно использовать из теории работы с понятием, чтобы в дальнейшем не допускать таких ошибок?

Информация. Перечень возможных ошибок учителя при работе с определением понятия: ошибки в подборе содержания; ошибки в структуре изложения; ошибки в ведении диалога; ошибки в логике изложения.

Рекомендации. Для выполнения задания ознакомьтесь с рассмотренными примерами в теоретической части объяснительного текста учебника по теме «стандартный вид положительного числа».

Эта задача также относится к виду «на осознание спектра возможных целей и обоснование правильности выбора целей работы с математическим содержанием». Здесь студент должен сформулировать возможные цели решения этой задачи (при формулировании вопросов), а затем выбрать цель, связанную с ошибкой, допущенной в ходе объяснения учебного материала. Решение задачи имеет и мотивационный эффект, так как ситуация, представленная в задаче, связана в большей степени с реальной ситуацией, которая может возникнуть в процессе обучения учащихся, и иллюстрирующей определенные профессиональные (методические) проблемы.

Значительный мотивационный эффект имеет решение ситуационных задач, связанных с обсуждением с коллегами методических ситуаций, отражающих межпредметность, и достижением метапредметных результатов.

Так, например, в качестве такой задачи студентам может быть предложена ситуационная задача «География с математикой».

На уроке географии школьник рассказывал о Латинской Америке. Учитель ему задал вопрос: «Правда ли, что все государства Латинской Америки являются республиками?»

Ученик на него ответил так: «Я знаю, что Аргентина, Бразилия, Венесуэла, Эквадор – республики. Все они – государства Латинской Америки. Следовательно, все латиноамериканские государства являются республиками».

Учитель обратился к классу с вопросом, верно ли ответил ученик. Семеро ребят сказали, что они не согласны.

Вопрос. Как вы думаете, какая отметка по

математике была у этой «великолепной семерки» и почему? Как математика помогла им увидеть ошибку?

Задание. Выясните, какие познавательные действия сформированы у этих семи учеников. Свои выводы подкрепите примерами.

Рекомендации. Выполните вспомогательное задание: установите соответствие между познавательными универсальными учебными действиями и этапами работы с теоремой, на которых их можно формировать.

Информация. При доказательстве необходимо соблюдать следующие правила доказательного рассуждения. Тезис должен быть логически определенным, ясным, точным и оставаться тождественным на протяжении всего доказательства или опровержения. Аргументы должны быть истинными, не противоречащими друг другу и являться достаточным основанием для подтверждения тезиса; истинность аргументов должна быть доказана самостоятельно, независимо от тезиса. Необходимо, чтобы тезис был заключением, логически следующим из аргументов по общим правилам умозаключений, или был бы получен в соответствии с правилами косвенного доказательства. Если эти правила нарушаются, то в доказательстве или опровержении возникают логические ошибки.

Предложенная задача относится к виду «на связь математического содержания школьного курса математики с метапредметным содержанием», так как рассматривается реальная ситуация и поставлен вопрос: «Как математика помогла увидеть ошибку?»

В целях овладения студентами приемами самооценки результатов своей учебно-профессиональной деятельности с компонентами математического содержания ситуационные задачи можно дополнить методическими рекомендациями по построению системы проверки и контроля: критериями оценки преподавателя, критериями взаимооценки, критериями самооценки.

В качестве примера рассмотрим ситуационную задачу «Разные способы».

Во время педагогической практики студенты присутствовали на открытом уроке геометрии в 7-м классе, который был посвящен нескольким способам доказательства теоремы о сумме углов треугольника. При этом три способа доказательства теоремы сообщили, а четвертый способ доказательства, которое приводилось в учебнике математики для 6-го класса, учащимся предложили дома восстановить полностью, основываясь на предложенных учителем рисунках. Некоторым студентам урок не

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

понравился, так как кроме троих подготовленных школьников никто не принимал участие в работе с теоремой.

Вопрос. Как бы вы построили работу с учащимися при рассмотрении разных способов доказательства теоремы?

Информация. К умениям осуществлять поиск способа доказательства теоремы (решения задачи) следует отнести такие умения: распознавать объекты, соотносить с условием и требованием теоремы (задачи) свои мыслительные действия с чертежом, оценивать свои действия с точки зрения целесообразности, распознавать ситуации, удовлетворяющие условию теоремы.

Задание. Анализируя учебники геометрии, ознакомьтесь с разными способами доказательства теоремы «диагонали ромба взаимно перпендикулярны и делят его углы пополам». Определите, целесообразно ли для достижения разных целей использовать разные доказательства или можно воспользоваться только одним способом доказательства теоремы.

Опишите (или представьте в виде

компьютерной презентации) разные способы изложения теоремы по следующей схеме:

1) цель изучения теоремы;

2) способ изложения теоремы;

3) методические комментарии по использованию данного способа.

Рекомендации: при составлении конспекта урока, связанного с работой над теоремой, используйте такие формы работы, как индивидуальная самостоятельная работа, работа в парах, группах, фронтальная работа, так как уроки, на которых учащиеся самостоятельно добывают знания, – самые продуктивные, запоминающиеся и необходимые. Они развивают логическое мышление, творческую и познавательную активность, повышают интерес к предмету, дают возможность понять, что овладение основами геометрии интересно, занимательно и необходимо для современного человека; что знания, полученные на уроках, нужны в повседневной жизни.

Для составления конспекта урока воспользуйтесь предложенной ниже таблицей.

Этапы	Деятельность учителя	Деятельность ученика
-------	----------------------	----------------------

Оценка выполнения задания

Задание считается выполненным успешно, если:

- представлено не менее двух способов изложения теоремы с корректным обоснованием соответствия целям ее изучения;
- результаты выполнения задания хорошо оформлены (в печатном или электронном виде);
- в заключении работы представлены ответы не менее чем на 2/3 дополнительных вопросов.

Предложенная ситуационная задача дополнена критериями оценки преподавателя. При этом в нее можно включить следующие вопросы (задания) с целью осуществления рефлексии:

- Какие предметные знания, умения, полученные в ходе изучения дисциплины «Элементарная математика», вы использовали?
- Какие умения организовывать работу с компонентами математического содержания вы использовали?
- Какие профессиональные умения вы приобрели?
- Что из того, что вы узнали и научились делать при выполнении самостоятельной работы, вы бы использовали в работе с учащимися?

Важной особенностью разработанных нами ситуационных задач является их

многоступенчатость. Это означает, что абсолютное большинство задач имеет несколько подзаданий. Так, например, студентам для достижения учебных целей (научиться решать задачи разными методами; узнать разные способы решения задач; уметь организовывать поиск решения задачи; научиться составлять систему вопросов для фронтальной работы с классом в ходе решения задачи и др.) предлагается ситуационная задача «Просто ли решать простые задачи?», в которой ситуация представлена в видеоролике – фрагмент урока математики, на котором у молодого учителя-предметника возникли трудности в объяснении школьникам решения сюжетной задачи различными методами.

Вопрос. Вы согласны, что учитель действительно не может решить задачу разными методами?

Задания: 1) выясните и отметьте те положительные моменты в методике учителя, которые вам понравились, и какие недостатки в методике проведения урока вы бы исправили; 2) предложите свой вариант методики работы с задачей. Выделите все этапы работы с данной задачей. Какие этапы работы с задачей вы бы не использовали и почему? Оформите в виде таблицы ход урока: деятельность учителя,

деятельность ученика; 3) просмотрите видеоролик еще раз. Как бы вы поступили в аналогичной ситуации? Почему?; 4) решите предложенную учителем задачу разными методами, разными способами в рамках одного метода. Оцените полученные способы и методы решения задачи; 5) посоветуйте начинающему учителю, как необходимо вести себя в сложившейся на данном уроке ситуации; 6) как бы вы объяснили ученикам, почему надо знать несколько способов решения и уметь решать задачу разными методами? Разработайте задания для мотивации действий учеников по освоению разных способов и методов решения задач.

Ступени (подзадачи) в этой задаче выделены

пунктами. Так, например, если предложить только первое задание, то эту задачу можно отнести к виду «на осознание спектра возможных целей и обоснование правильности выбора целей работы с математическим содержанием». Если предложить второе задание, то эту задачу можно отнести к виду «на выбор способа достижения определенной цели» и т.д.

Мы считаем, что в целом основное назначение предложенных ситуационных задач – дать возможность каждому студенту перейти от деятельности, выполняемой под руководством преподавателя, к деятельности, организуемой самостоятельно, к полной замене контроля со стороны преподавателя – самоконтролем.

Литература:

1. Акулова О.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентностей учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб.: КАРО, 2008. - 96 с.

2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография; под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2008. - 392 с.

3. Стефанова Н.Л. Новый подход к организации самостоятельной работы будущих учителей математики в ходе методической подготовки / Н.Л. Стефанова // Теоретические и прикладные аспекты математики, информатики и образования: материалы Междунар. науч. конф. (Архангельск, 16–21 ноября

2014 г.); редкол.: И.И. Василишин и др.; Сев. (Арктич.) feder. ун-т им. М.В. Ломоносова; Ин-т мат. и информ. Болгар. акад. наук, ин-т информатизации образования РАО; Моск. пед. гос. ун-т. – Архангельск: САФУ, 2014. – С. 109–114.

4. Стефанова Н.Л. Система методического обеспечения самостоятельной учебно-профессиональной деятельности будущих учителей математики / Н.Л. Стефанова // Вестник новгородского государственного университета. – 2009. - № 53. - С. 65–68.

5. Хугорской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хугорской. – М.: Изд-во «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013(Серия «Новые стандарты»).

Сведения об авторах:

Самсикова Наталья Алексеевна (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирант кафедры методики обучения математике и информатике Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: n.samsikova@mail.ru

Стефанова Наталья Леонидовна (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, e-mail: NLStephanova@mail.ru

Data about the authors:

N. Samsikova (Saint-Petersburg, Russia) postgraduate student by the Department of methodology of teaching mathematics and computer science, Herzen State Pedagogical University of Russia, e-mail: n.samsikova@mail.ru

N. Stephanova (Saint-Petersburg, Russia) doctor of pedagogical sciences, professor, Herzen State Pedagogical University in Saint-Petersburg, e-mail: NLStephanova@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О.В. Сухова

Аннотация. В статье описаны педагогические условия; предложены формы и методы развития профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации. Исследование содержит результаты, которые могут быть полезны органам управления образованием для формирования эффективной кадровой политики при аттестации и оценке результативности деятельности руководителей, а также заведующим детскими садами при анализе профессиональной деятельности, профессионального развития и повышения эффективности управления современной дошкольной организацией.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, профессиональная компетентность, педагогические условия.

PEDAGOGICAL CONDITIONS DEVELOPMENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE THE HEADS IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

O. Sukhova

Abstract. The author describes pedagogical conditions and offers to consider the forms and methods of development professional competences of the head in the preschool educational organization. This article contains the results that can help the education authorities for the formation an effective personnel policy, for the certification and for the analysis of performance activities of heads. In the same way the heads of kindergartens can analyze professional activity, professional development, and also improve management of modern preschool organization.

Keywords: preschool educational organization, professional competence, pedagogical conditions.

Развитие личности руководителя образовательной организации невозможно без постоянного развития его профессиональной компетентности в процессе непрерывного образования. А.В. Анейчик, В.Ю. Кричевский, Л.И. Луценко, С.П. Машовец, Н.В. Немова, М.О. Новодворская, В.Г. Онушкин, Л.И. Панарин, Е.П. Тонконогая, Т.И. Шамова и др. описывают профессиональную компетентность как деловые и личностные качества руководителя дошкольной образовательной организации (далее ДОО), знания, умения и опыт, которые необходимы в его профессиональной деятельности [5].

А.П. Владиславлев представляет непрерывное образование как систематическую и целенаправленную деятельность индивида для получения знаний, умений и навыков [2].

Знания и умения, которые необходимы руководителю ДОО, представлены в проекте профессионального стандарта руководителя образовательной организации в соответствии с Правилами разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, утвержденными постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23.

Функции переосмыслиния целей и содержания развития профессиональной компетентности руководителя ДОО берут на себя

муниципалитеты и регионы. Вместе с тем, муниципальные органы управления образованием нуждаются в создании систем сертификации и аттестации руководителей, создании программ обучения и переподготовки кадров.

Как показывает практика, эффективное управление ДОО в современных условиях возможно только в условиях доступности образования, повышения его качества и во многом зависит от квалификации руководителя. Стратегия ДОО требует от руководителя новых компетенций, готовности к инновационной деятельности, обеспечение многофункциональной воспитательно-образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

Таким образом, на современном этапе образовательная система связана с наукой и служит основой для экономического роста Российской Федерации. Система подготовки управленцев органами муниципального управления в условиях нестабильной практики профессиональной подготовки руководителей ДОО приобретает особое значение.

Дошкольная организация самостоятельно не в состоянии обеспечивать знаниями руководителя в его профессиональной деятельности, в связи с этим функции по постоянному повышению

профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации возлагает на себя муниципальная образовательная система (в нашем случае Управление образования администрации города Ульяновска).

Управление образования оказывает консультативные, экспертные, методические, информационные, контролирующие функции в отношении образовательных организаций и является координатором по развитию всех образовательных организаций, по повышению квалификации педагогов и опирается на профессиональную компетентность руководителей образовательных организаций [1].

Управление образования города Ульяновска определяет пути перестройки кадровой политики и устанавливает основу, на которой мы провели апробацию новой структуры и формы подготовки руководителей ДОО с целью формирования их профессиональной компетентности.

Как показывает практика, эффективность развития профессиональной компетентности руководителя ДОО зависит от многих педагогических условий.

В психологии условия - это совокупность внутренних и внешних причин, которые определяют развитие человека, оказывают влияние на процесс, динамику и конечные результаты его развития. В педагогике условия это: а) факторы и причины, которые влияют на педагогические явления; б) обстоятельства, оказывающие влияние на эффективность учебно-воспитательного процесса и формирование личности; в) комплекс методов, форм обучения для достижения дидактических целей; г) критерий анализа результатов научно-педагогического исследования [3].

В свою очередь, к педагогическим условиям подготовки руководителей ДОО мы относим:

- организацию профессионального отбора на должность (собеседование, рекомендации);
- получение профессионального образования с правом занимать должность заведующего детским садом (профиль «Менеджмент», «Муниципальное управление» и т.п.);
- регулярное повышение квалификации по занимаемой должности (курсовая подготовка, переподготовка);
- проведение аттестации руководителя на соответствие занимаемой должности (Комиссия Управления образования администрации города Ульяновска);
- материальное стимулирование руководителей по итогам профессиональной деятельности (на основании Положения о материальном стимулировании руководителей);

Управление образования (муниципальный уровень) контролирует и оказывает содействие руководителю ДОО в прохождении и освоении уровней сформированности профессиональной компетентности:

1. допрофессиональный, уровень первоначального владения профессией;
2. профессиональная адаптация - это становление равновесия, проявляющееся в эффективности и качестве профессиональной деятельности;
3. профессиональное становление – усвоение руководителем практических навыков и алгоритмов действий;
4. упрочение - важный элемент повышения компетентности и профессионализма, проявляющееся в высокой познавательной потребности;
5. профессионализм - это свободное использование полученных профессиональных навыков в изменяющихся практических ситуациях [4].

Таким образом, выявленные уровни развития профессиональной компетентности руководителя ДОО позволяют нам объективно подходить в оценке профессиональной деятельности руководителя дошкольной образовательной организации на муниципальном уровне, а также способствуют выбору форм и методов развития профессиональной компетентности на каждом из пяти вышеназванных этапов.

Российские программы подготовки руководителей образовательных организаций должны учитывать и соответствовать основным требованиям организации профессиональной деятельности руководителя ДОО. Так, образовательная программа подготовки современных руководителей ДОО должна содержать следующие компоненты:

- знания, и навыки, необходимые для успешного решения управленческих задач в ДОО;
- систематизацию имеющегося опыта управленческой деятельности руководителя;
- обучение навыкам и умениям эффективного руководства ДОО;
- анализ профессиональной деятельности и дальнейшее ее совершенствование.

Формами организации обучения руководителей ДОО являются:

- использование интерактивных форм работы (тренинги, деловые игры, кейс-задания и др.);
- опора на содержание теоретических занятий с управленческой практикой;
- работа в команде;
- решение управленческих задач с помощью проектирования новых подходов.

Исходя из анализа данных, руководители ДОО г. Ульяновска имеют разный уровень образования, возраст, общий стаж административной работы и, испытывая необходимость в повышении собственной профессиональной компетентности, выбирают разные формы работы и содержание.

Наше исследование содержит результаты, которые несомненно окажут помощь органам управления образованием для принятия грамотных управленческих решений и формировании эффективной кадровой политики в регионе при аттестации и оценке результативности деятельности руководителей ДОО, а заведующим ДОО будут содействовать в анализе собственной профессиональной деятельности и для дальнейшего профессионального развития и повышения эффективности управления современной дошкольной организацией.

Общая численность заведующих ДОО г. Ульяновска составляет 130 человек, в нашем исследовании приняли участие 109 человек, для которых данная работа в образовательной организации в качестве заведующей является основной.

Изучение уровня образования заведующих ДОО показывает, что 95,4% имеет высшее профессиональное образование, причем 82,6% - высшее педагогическое. Не имеют высшего образования 4,6% из числа опрошенных руководителей.

Действующие заведующие ДОО, имеющие общий стаж работы более 20 лет, составляют 82,6% опрошенных. От 10 до 20 лет на заведовании находятся 15,6% руководителей с предшествующей трудовой деятельностью, и только 1,8% заведующих имеют стаж работы

менее 10 лет. Административный стаж работы более 20 лет имеют 31,2% руководителей. Стаж руководящей работы от 10 до 20 лет насчитывается у 33% заведующих, и 28,4% опрошенных находятся в диапазоне от 5 до 10 лет. С административным стажем от 2 до 5 лет – 6,4% руководителей и 1% со стажем руководящей работы менее двух лет.

Анализируя возрастную структуру заведующих ДОО г. Ульяновска, следует указать, что 71,6% от общего числа уже достигли 35 лет, а число, достигших пенсионного возраста составляет 26,6%.

Профессионально компетентный руководитель ДОО способен решать управленческие задачи в конкретных социально-педагогических условиях. Повышение уровня профессиональной компетентности, как и повышение квалификации руководителя ДОО, заключаются в «усвоении способов решения новых управленческих задач или освоении более эффективных методов (вариантов, средств решения известных управленческих задач».

Таким образом, нами установлено, что подавляющее большинство заведующих ДОО г. Ульяновска регулярно повышают свою квалификацию на краткосрочных курсах или освоили программы профессиональной переподготовки, 19,4% получили второе высшее образование (магистратура).

Следует отметить, что доля заведующих, имеющих диплом о профессиональной переподготовке по направлению «Менеджмент» или «Государственное и муниципальное управление», составляет более 70%. Более 40% получили или проходили переподготовку по менеджменту уже после назначения на должность, см. рис. 1.

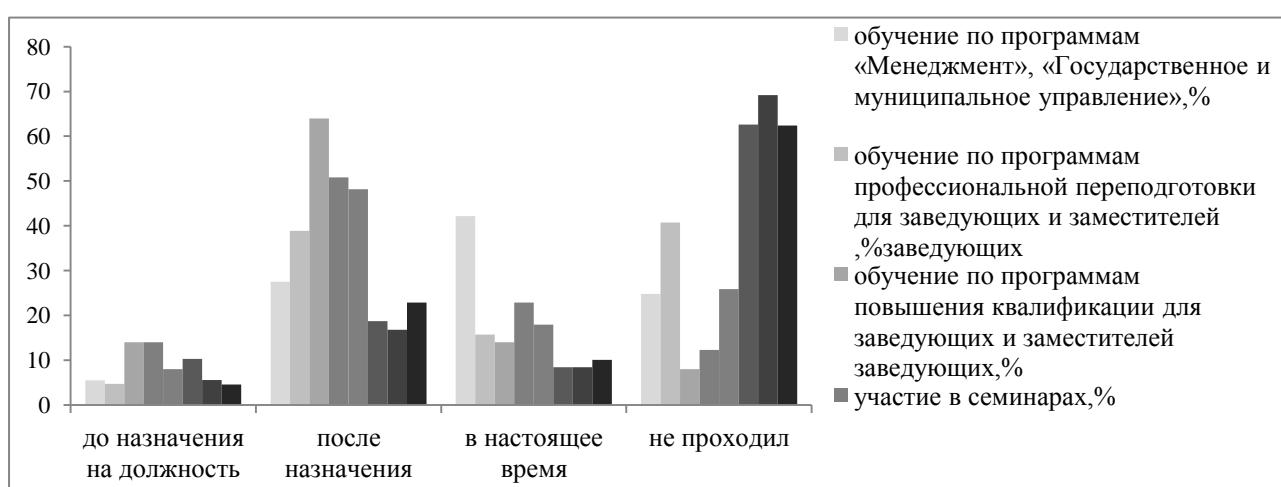


Рисунок 1. - Сведения о формах и сроках профессионального обучения заведующих ДОО г. Ульяновска

Исходя из полученных данных, большинство руководителей проходили профессиональное обучение после назначения на должность в форме прохождения курсов повышения квалификации. Методы обучения заведующих детским садом вне рабочего места используются в рамках специально организованного процесса. Эта группа методов наиболее разнообразна и должна использоваться муниципальными органами управления образованием при составлении программ обучения руководителей ДОО.

Нами при оценке профессиональных, деловых, личностных качеств руководителя ДОО использовались методы:

- изучение и оценка работника путем личного общения, проведение собеседований;
- анализ результатов и выводов аттестации, квалификационных экзаменов;
- профессиональные интервью, опрос, анкетирование, тестирование, экспертная оценка, метод групповой дискуссии, деловые игры и др.

Таким образом, созданные нами педагогические условия, такие, на наш взгляд, как игровой метод и кейс-задания, позволили руководителям ДОО, как участникам образовательного процесса повысить компетентности, достичь ряда позитивных качеств: снятия барьеров, психологического комфорта, группового взаимодействия, совместного принятия решения. Применяемые интерактивные формы работы направлены на формирование и достижение целей; развитие управленческих данных, уверенности в себе; повышение самооценки. Содержание учебной программы способствует развитию основных характеристик профессиональной компетентности руководителя ДОО: личностно-гуманистической ориентации, способности к системному видению профессиональной реальности, владению современными технологиями управления образовательной организацией, способности интеграции отечественного и зарубежного опыта и креативности в профессиональной сфере.

Литература:

1. Боровикова Т.В. Развитие профессиональной компетенции руководителей образовательных учреждений в системе муниципального управления образованием / Т.В. Боровикова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2010. - С. 20-27.

2. Владиславлев А.П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / А.П. Владиславцев. - М.: Молодая гвардия, 1978. - 175 с.

3. Сухова О.В. Профессиональная компетентность руководителя дошкольной образовательной организации и условия ее формирования / О.В. Сухова

// Перспективы развития науки и образования. Москва. 2015. С. 7-12.

4. Сухова О.В. Процесс формирования компетентности руководителя детского сада / О.В. Сухова // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики. - Красноярск. - 2015. - С. 119-121.

5. Сухова О.В. Сущность и структура профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации / О.В. Сухова // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2015. - С. 47-51.

Сведения об авторе:

Сухова Ольга Викторовна (г. Ульяновск, Россия), аспирант, заведующий Муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением Центром развития ребенка – детским садом № 178 «Облачко», Управление образования администрации города Ульяновска, e-mail: detsadik24@mail.ru

Data about the author:

O. Sukhova (Ulyanovsk, Russia), graduate student, the leader of the Municipal offline preschool educational Institution “The Center for development children – kindergarten № 178 – The Could, The Department of education of the city administration of Ulyanovsk, e-mail: detsadik24@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.072

**ВЗАЙМОДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ
КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА**

С.Ф. Семенихина, В.В. Семенихин, М.С. Агадиева

Аннотация. 21 век – время, когда изменились условия экономического, социально-культурного и технологического развития в области образования. Цель любого вуза – обеспечение качественной подготовки специалистов, ориентированных на цели города, региона и области в целом, с возможностью адаптироваться в реальных условиях профессиональных организаций и их производственной деятельности. Необходимо совершенствовать систему управления образовательной деятельностью вузов, ориентируя ее на рынок и конечных потребителей предоставляемых образовательных услуг.

Ключевые слова: работодатели, образовательная деятельность, экологическое образование, устойчивое развитие.

**MUTUAL COOPERATION WITH EMPLOYERS
AS MEANS OF SUCCESS OF THE UNIVERSITY GRADUATE**

S. Semenikhina, V. Semenikhin, M. Agadiyeva

Abstract. The 21st century – time when conditions of economic, welfare and technology development in the field of education changed. The purpose of any higher education institution – ensuring high-quality training of specialists, oriented to the purposes of the city, region and area in general, with an opportunity to adapt in actual practice the professional organizations and their productive activity. It is necessary to enhance a management system educational activities of higher education institutions, orienting it to the market and final consumers of the provided educational services.

Keywords: employers, educational activities, ecological education, sustainable development.

К установлению взаимодействия сфер образования, организаций-работодателей и органов исполнительной власти требуются новые подходы. Вузы РК перешли на государственные образовательные стандарты по подготовке профессиональных кадров, задачи которых расширились. Основанием для взаимодействия является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных на профессиональном уровне решать сложные современные задачи в новых условиях.

Целью любого вуза становится обеспечение качественной подготовки специалистов, ориентированных на общие социально-экономические, научно-технические, социокультурные цели города, региона и области, с возможностью адаптироваться в реальных условиях организаций и их производственной деятельности. Необходимо совершенствовать систему управления образовательной деятельностью вузов, ориентируя ее, прежде всего, на рынок и конечных потребителей предоставляемых образовательных услуг. Внешними потребителями услуг являются

работодатели, которые принимают на работу выпускников вузов и ожидают от них владения комплексом профессиональных компетенций, соответствующих требованиям развития инновационной модели экономики и общества [1].

Мы проанализировали определенные трудности вузов при подготовке специалистов-экологов, а также возможность трудоустройства выпускников экологов в городе, регионе, и области. Оказалось, что у выпускников отсутствуют профессиональные компетенции, необходимые организации. Приходится переучивать или доучивать «горе-специалистов», это в лучшем случае, а скорее организация не принимает таких специалистов. Трудностями вуза выступают: незнание реальной производственной деятельности в отраслях производства; незнание требований к специалистам, ориентированным на данное производство.

Главная претензия *работодателей* к вузам: оторванность знаний, получаемых выпускниками, от практики, проявляющихся в неумении обращаться с современным высокотехнологичным оборудованием; в

психологической неподготовленности к реалиям тяжелых трудовых будней; к руководству подчиненными; к нормам поведения в бизнес-среде. *Проблема качественной подготовки специалистов* обусловлена недостаточной эффективностью взаимодействия вуза с работодателями. *Выход:* увеличение сроков и углубление содержания учебных и производственных практик, привлечение опытных практиков к ведению занятий, усиление контроля за качеством образования, адаптация учебных дисциплин к реальной жизни.

Главная претензия вузов к работодателям: образовательная система – это сфера совокупной ответственности всех ее участников (государство, общественность, работодатели, студенты). Работодатели - одна из наиболее заинтересованных сторон образовательной системы. Например, во всех экономически развитых странах работодатели инвестируют в образование, стараются приблизить формальный процесс образования к потребностям рынка труда, берут на себя аутсорсинговые образовательные услуги [2].

Вузы и работодатели - звенья одной цепи. Работодатели должны формулировать требования как к количеству (целевой заказ), так и к качеству подготовки профессиональных кадров, а вузы удовлетворять эти требования [1, с.144].

Нами проанализированы возможные пути решения совместной деятельности вузов и работодателей:

- совместная деятельность начинается со школы [3] (на уровне профориентации учащихся школ при выборе направлений будущей профессии; при работе с научным проектом учащегося, где необходимы данные, связанные с определенной организацией или отраслью и др.);

- участие работодателей: в разработке образовательных программ в соответствии с национальными приоритетами развития стратегии вуза; в разработке модели выпускника; в механизмах мониторинга; в анализе и оценке потенциальных рисков для организации и для ее отдельных видов деятельности, для вуза; в заседаниях профильных кафедр (в вопросах, связанных с образовательной программой: пересмотрах, дополнениях, изменениях в содержании;

формировании новых); в качестве преподавателей-практиков (лекции, семинары, консультации, помочь в проведении практических и лабораторных занятий, требующих работы на определенных установках, механизмах и др.); в использовании инноваций в учебном процессе; в заключении договоров со сторонними организациями, имеющими отношение к содержанию образовательных программ и формированию профессиональных компетенций специалистов; в выборе тематики дипломного проектирования; в прохождении производственной практики студентов, ориентированных на организацию или отрасль производства; в итоговой государственной аттестации выпускников (привлечение работодателей в проведении проверки на адекватность системы заданий для оценки степени сформированности профессиональной компетентности студентов); в прохождении стажировок, курсов повышения квалификации преподавателей в данной организации или отрасли производства с целью изучения реальной ситуации в производстве и др.); в трудоустройстве выпускников, выдаче отзывов; в мотивации студентов: выдаче характеристик, сертификатов, финансовых стипендий, поощрений и др.

- влияние работодателей на позиционирование вуза, индивидуализацию и возможность коммерциализации образовательных программ;

- помочь работодателей в выборе индивидуальной траектории студентов;

Итак, вузы и работодатели на сегодняшний день должны быть заинтересованы в создании такой системы, которая объединит их усилия по формированию профессиональных компетенций студентов в соответствии с требованиями национальной образовательной системы и прогнозируемого рынка труда.

Таким образом, вузам необходимо разработать конкретные формы взаимодействия с работодателями, которые могли бы реализовать все вышеизложенные пути решения совместной деятельности представителей вузов и работодателей [4;5]. Качественное образование создаст самое эффективное «вещество» любого прогресса, самый мощный инвестиционный ресурс – человеческий потенциал.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Литература:

1. Давыденко Т.М. Роль работодателей в процессе развития профессиональных компетенций студентов при реализации учебных и производственных практик / Т.М. Давыденко, А.П. Пересыпкин // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 2. - С. 144.
2. Решетников О.В. Школа и социум: взаимодействие в новой социальной реальности / О.В. Решетников // Научно-практический журнал «Школьные технологии». - 2014. - № 5. - С. 171-178.
3. Семенова Н.С. Взаимодействие вуза с работодателями как условие качественной подготовки выпускников / Н.С. Семенова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). - Пермь: Меркурий, 2012. - С. 161-162.
4. Семенихина С.Ф. Взаимное сотрудничество с работодателями как средство успешности выпускника вуза / С.Ф. Семенихина // Сборник публикаций Московского научного центра психологии и педагогики: «Психология и педагогика: развитие и становление научной гипотезы». - М.: Московский научный центр психологии и педагогики, 2014. – 68 с. - С. 26-29.
5. Семенихина С.Ф. Информационно-корректирующий контроль качества обученности / С.Ф. Семенихина // LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH& Co. Saarbrücken, Deutschland, 2011. - 227 с.

Сведения об авторах:

Семенихина Светлана Фаритовна (г. Актобе, Казахстан), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Экология Актюбинского университета имени С. Баишева, e-mail: svetasemen69@mail.ru

Семенихин Виктор Васильевич (г. Актобе, Казахстан), кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры воздушной навигации Военного института Сил воздушной обороны имени Т.Я. Бегельдинова, e-mail: semenikhinvitia@mail.ru

Агадиева Марзия Сарановна (г. Актобе, Казахстан), магистр естественных наук, преподаватель кафедры биологии Актюбинского регионального государственного университета имени К. Жубанова, e-mail: agadaevam@mail.ru

Data about the authors:

S. Semenikhina (Aktobe, Kazakhstan), PhD, Associate Professor, Department of Ecology of S. Baisheva Aktobe University, e-mail: svetasemen69@mail.ru

V. Semenihin (Aktobe, Kazakhstan), PhD, Associate Professor, Head of the Department of Air Navigation Military Institute of Air Defence Forces named T.Begeldinov, e-mail: semenikhinvitia@mail.ru

M. Agadieva (Aktobe, Kazakhstan), MSc, lecturer in biology Aktobe Regional State University named after K. Zhubanov, e-mail: agadaevam@mail.ru



**КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ
ФГОС СПО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КУЛЬТУРЫ
И ИСКУССТВА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА**

Л.Ю. Мухаметзянова¹

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

Аннотация. В статье обозначены задачи внедрения ФГОС СПО в профессиональной школе культуры и искусства, которые могут быть решены при помощи разработанного комплекса педагогических условий на основе проектно-целевого подхода. Данный комплекс рассматривается как конкретно-научная группа условий, используемая для обоснования педагогической системы проектно-целевых механизмов, обеспечивающих эффективное формирование общих и профессиональных компетенций в контексте художественной компетентности будущих специалистов сферы культуры и искусства.

Ключевые слова: художественная компетентность, ФГОС СПО в профессиональной школе культуры и искусства, проектно-целевой подход, комплекс педагогических условий.

**COMPLEX OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION
SPO FGOS AT VOCATIONAL SCHOOL OF CULTURE
AND ARTS ON THE BASIS OF DESIGN AND TARGET APPROACH**

L. Mukhametzyanova

Abstract. In article tasks of implementation of FGOS SPO at vocational school of culture and art which can be solved by means of a developed complex of pedagogical conditions on the basis of project and target approach are designated. This complex is considered as the specific science team of conditions used for reasons for pedagogical system of the project and target mechanisms providing effective forming of general and professional powers in the context of art competence of future specialists of the sphere of culture and art.

Keywords: art competence, FGOS SPO of vocational school of culture and art, project and target approach, complex of pedagogical conditions.

На современном этапе перед профессиональным образованием будущего специалиста сферы культуры и искусства поставлена задача подготовки компетентных высококвалифицированных специалистов, характеризующихся ориентированностью на общечеловеческие ценности, способностью к художественно-творческому измерению своих достижений.

Действующий Федеральный государственный образовательный стандарт профессиональной школы культуры и искусства определяет нормативно-правовые и организационно-методические требования, которые должны быть реализованы при разработке учебных программ [5].

В качестве основного условия, при котором эти требования могут быть эффективно реализованы выступает научно-методическая обеспеченность внедрения федеральных государственных образовательных стандартов посредством использования методик, технологий, коммуникаций, критериально-диагностического

инструментария мониторинга качества учебно-познавательной деятельности и её результатов, ориентируемых на конкретный ожидаемый результат.

В статье 83 «Особенности реализации образовательных программ в области искусств» Закона об образовании (2012 г.) [6] прописаны основные постулаты реализации ФГОС СПО в профессиональной школе профиля культуры и искусства:

1. Разработка интегрированных образовательных программ в области искусств, направленная на создание условий для художественного образования и эстетического воспитания лиц, обладающих выдающимися творческими способностями в области искусств.

2. Интегрированные образовательные программы в области искусств реализуются в профессиональных образовательных организациях в очной форме обучения в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования в области

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

искусств, обеспечивающими получение среднего профессионального образования, а также удовлетворение образовательных потребностей и запросов обучающихся в целях развития их художественной компетентности.

3. На обучающихся по интегрированным образовательным программам в области искусств до получения ими основного общего образования распространяются права и обязанности обучающихся по образовательным программам основного общего образования, в период получения ими среднего общего образования и среднего профессионального образования.

Выявлены следующие особенности ФГОС СПО в профессиональной хореографической школе:

1. В ФГОС СПО сферы культуры и искусства впервые получила отражение квалификация «Артист балета, преподаватель», в которой прописаны следующие виды деятельности: творческая исполнительская деятельность (в качестве артиста балета в концертно-театральных организациях) и педагогическая (учебно-методическое и документальное обеспечение учебного процесса в детских школах искусств, детских хореографических школах, общеобразовательных учреждениях).

Материалы анкетного опроса студентов ГАОУ СПО «Казанское хореографическое училище» показали, что до 80% опрошенных связывают свою дальнейшую профессиональную деятельность с педагогической деятельностью, поэтому возникает необходимость научно-методического обеспечения педагогической подготовки студентов в процессе реализации ФГОС СПО.

В требованиях к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы по специальности среднего профессионального образования выпускник, освоивший основную профессиональную образовательную программу по специальности среднего профессионального образования профиля культуры и искусства, должен обладать следующими компетенциями в области педагогической деятельности:

ПК 2.1. Способность использовать знания в области психологии и педагогики в педагогической деятельности.

ПК 2.2. Способность использовать знания в области общепрофессиональных и специальных дисциплин в педагогической деятельности.

ПК 2.3. Способность принимать участие в методической работе, использовать базовые методические знания и навыки, полученные в процессе профессиональной практики.

ПК 2.4. Способность использовать современные технические средства в образовательном процессе.

ПК 2.5. Способность применять знания принципов организации образовательного процесса.

ПК 2.6. Способность к соблюдению этических и правовых норм в сфере профессиональной деятельности.

ПК 2.7. Готовность принимать участие в культурно-просветительской концертной деятельности.

2. Обязательная часть профессионального цикла ООП СПО в контексте ФГОС в профессиональной школе культуры и искусства составляет около 70% от общего объема времени, отведенного на его освоение. Вариативная часть (около 30%) дает возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием обязательных дисциплин (модулей) и позволяющих обучающимся получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности.

3. В ФГОС профессиональной школы культуры и искусства нет учета при выборе профиля ООП, его соизмерения с предметными областями, дисциплинами и уровнями общего образования, на которые он рассчитан.

4. Общекультурные и профессиональные компетенции, представленные в ФГОС профессиональной школы культуры и искусства, недостаточно соизмеряются с личностными и предметными результатами освоения ООП.

5. Профессиональная школа культуры и искусства не в полной мере обеспечена учебниками, учебными пособиями и учебно-методическими рекомендациями по дисциплинам социально-гуманитарного цикла, отражающими интеграцию профессиональной и общеобразовательной подготовки студентов в контексте ФГОС СПО.

Обеспечение эффективности образовательного процесса в средней профессиональной школе культуры и искусства в процессе реализации ФГОС СПО детерминирует следующие инновационные подходы:

– проектно-целевой подход к реализации ФГОС в гуманитарной подготовке (Р.Х. Гильмееева, Г.В. Мухаметзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова, Г.А. Шайхутдинова, В.Н. Корчагин, В.В. Аксенов);

– педагогическое проектирование целей профессионального образования (В.П. Бесpalко, О.С. Гребенюк, И.А. Колесникова, М.П.

Горчакова-Сибирская, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков и др.);

– компетентностный подход (И.Г. Агапов, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимов, В.А. Кальней, А.А. Пинский, Дж. Равен, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Т. Brittel, N. Chomsky, T. Hoffman, D. Hymes и др.);

– системно-деятельностный подход к обучению (В.Г. Афанасьев, Ф.Ф. Королёв, Ю.К. Бабанский, А.М. Новиков, Н.М. Таланчук и др.);

– культурологический подход к образованию (И.И. Ашмарин, И.В. Бестужев-Лада, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.А. Вербицкая, С.И. Гессен, А.Я. Данилюк, А.С. Запесоцкий, Д. Зиглер, В.П. Зинченко, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, Г.В. Мухаметзянова, Ч.П. Сноу, М. Хорхаймер, Л. Хьем, М.Д. Щелкунов, B.S. Bloom, A.H. Maslow и др.).

Комплекс педагогических условий реализации ФГОС СПО профиля культуры и искусства на основе проектно-целевого подхода раскрывается как конкретно-научная группа условий, используемая для обоснования педагогической системы проектно-целевых механизмов с целью определения совокупности ее возможностей, обеспечивающих эффективное формирование художественной компетентности студентов.

Художественная компетентность студентов профессиональной школы культуры и искусства рассматривается как интегративное целостное профессионально-личностное образование, включающее способность и готовность осуществлять деятельность по применению художественно-исполнительских и педагогических знаний, умений и навыков; владеть общими и профессиональными компетенциями и применять их в художественно-образовательных и жизненных ситуациях [3]. В процессе формирования художественной компетентности будущего специалиста сферы культуры и искусства нужна особая технология профессионального обучения, поскольку такие качества, как эмпатия, эмоциональный интеллект, способность к импровизации и другие не усваиваются вместе с базовыми научными знаниями [2]. В этом процессе во многом могут помочь *арт-технологии*, главные черты которых – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу личной выразительности. Эти технологии формируют мотивационно-ценное отношение студента к содержанию образования; эмоциональное восприятие материала способствует сохранению устойчивого внимания и интереса; появляется чувство

раскованности, свободы, расположенности к собеседнику; способность переводить знания в личностный смысл, развивается позитивное творческое самочувствие и вдохновение [1].

В качестве комплекса педагогических условий реализации педагогической системы проектно-целевых механизмов выступают:

1. Интегративное модульное структурирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по специальности (профессии) и учебных планов по общеобразовательным дисциплинам, направленное на выявление соответствия качества разработанной нормативно-правовой и учебно-методической документации, регламентирующей содержание и реализацию процесса освоения основных образовательных программ установленным требованиям ФГОС в профессиональной школе культуры и искусства. Критерии и показатели выраженнойности данного условия обеспечивают возможность оценки модульного структурирования учебного плана, учебных программ, учебно-методических комплексов в контексте формирования художественной компетентности студентов.

2. Технологическая и дидактико-методическая обеспеченность преподавания учебных дисциплин на основе использования арт-технологий как культурно-творческой формы образовательных инноваций, ориентированных на проектирование и реализацию художественно-творческой траектории профессионально-личностного развития будущего специалиста сферы культуры и искусства.

3. Системная диагностика формирования художественной компетентности на различных этапах обучения в периоды текущей, промежуточной и итоговой аттестации.

Результатом поэтапного сопровождения комплекса педагогических условий реализации проектно-целевого подхода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин выступает разработанная онтологическая модель как системно-структурное образование [4]. Назначение этой модели состоит в том, чтобы представить пространственно-временное обеспечение формирования художественной компетентности в рамках ФГОС СПО основной образовательной программы. Разработка и реализация онтологической модели проводятся поэтапно. На первом этапе – проектно-поисковом – проводится отбор и систематизация общих компетенций во взаимосвязи с профессиональными в контексте их художественно-творческой направленности. Второй этап – проектно-пилотажный – создание алгоритмов разработки модульных учебных

программ и технологических процедур их применения в образовательном процессе. На третьем – нормативно-оценочном этапе – осуществляется опытно-экспериментальная

проверка комплекса педагогических условий формирования художественной компетентности будущих специалистов сферы культуры и искусства.



Рисунок 1. – Онтологическая модель поэтапного сопровождения комплекса педагогических условий реализации ФГОС СПО на основе проектно-целевого подхода

Системная диагностика формирования художественной компетентности позволила выявить следующую позитивную динамику усредненных показателей на начальном и заключительном этапах в контрольной и

экспериментальной группах на экспериментальной площадке: ГАПОУ СПО «Казанское хореографическое училище» (преподаватели-экспериментаторы Ипатова Л.Н., Новикова Р.Т., Попова Т.А., Волошина О.Е.).

Таблица 1. – Динамика изменения усредненных показателей сформированности художественной компетентности студентов

Уровни художественной компетентности	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Кол-во учащихся	Контрольная группа				Экспериментальная группа	
Начальный этап	72,5%	17,3%	10,2%	72,7%	19%	18,3%
Заключительный этап	59,3%	23,7%	19,4%	27,5%	42%	42,5%
Изменения показателей	13,2%	6,4%	9,2%	44,2%	23%	36,2%

Измерения на основе выборки 162 человек (79 студентов контрольной группы и 82 студента – экспериментальной) показывают, что количество студентов с низким уровнем художественной компетентности уменьшилось в контрольной группе с 72,5% до 59,3% (на 13,2%), а в экспериментальной группе соответственно с 72,7% до 27,5% (на 44,2%).

Количество студентов со средним уровнем художественной компетентности увеличилось в контрольной группе с 17,3% до 23,7% (на 6,4%), а в экспериментальной группе с 19% до 42% (на 23%).

Количество студентов с высоким уровнем художественной компетентности увеличилось в контрольной группе с 10,2% до 19,4% (на 9,2%), а в экспериментальной группе с 18,3% до 42,5% (на 36,2%).

Таким образом, результаты ОЭР свидетельствуют о том, что разработанный комплекс педагогических условий реализации ФГОС СПО на основе проектно-целевого подхода обеспечивает эффективное формирование художественной компетентности будущих специалистов сферы культуры и искусства.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Литература:

1. Арт-педагогика: учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования / Л.Ю. Мухаметзянова. - Казань: Изд-во «Данис», ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО. - 2014. - 120 с.
- 2 Булатова О.С. Педагогический артистизм / О.С. Булатова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
3. Мухаметзянова Ф.Ш. Литературная подготовка в профессиональной школе/ Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмееева, Л.Ю. Мухаметзянова, В.Н. Корчагин, Г.А. Шайхутдинова, В.В. Аксенов//Педагогика №5. – М., 2014. – С.47-54.
4. Онтологические модели представления знаний для адаптивного поиска образовательных ресурсов алгоритмом рассуждений по прецедентам //
- Фундаментальные исследования. – 2013. – № 4(Ч. 3). – С. 608-611.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 071201 «Искусство балета». Приказ Минобрнауки РФ от 17.01.2011 N 35 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 071201 Искусство балета» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 13.05.2011 N 20744).
6. Федеральный закон N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». «Собрание законодательства РФ», 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598, «Российская газета», N 303, 31.12.2012.

Сведения об авторе:

Мухаметзянова Лариса Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: lar_ur@list.ru

Data about the author:

L. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: lar_ur@list.ru



СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ ДЛЯ ДИСЦИПЛИН ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО ЦИКЛА: АНАЛИЗ И РЕКОМЕНДАЦИИ

С.М. Плотников, С.П. Плотникова

Аннотация. В статье представлены особенности составления тестовых заданий для дисциплин электротехнического цикла, рассмотрены трудности составления заданий в различных формах. Отражены некоторые проблемы разработки диагностических тестов, возникающие в результате конфликта научных школ; анализируются достоинства и недостатки тестирования в системе i-exam. Показано, что интернет-тестирование может нести познавательную функцию для педагога.

Ключевые слова: электротехнические дисциплины, тестирование, вариативность, валидность, система i-exam.

SPECIFICS DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC TESTS FOR THE DISCIPLINE ELECTRICAL CYCLE: ANALYSIS AND RECOMMENDATIONS

S. Plotnikov, S. Plotnikova

Abstract. In the article presents the features of composing of tests for electrical cycle disciplines, discussed the difficulty of test constitute in various forms. Addressed some of the development of diagnostic tests resulting from the conflict of scientific schools, analyzes advantages and disadvantages of testing the system i-exam. It is shown that the Internet-testing can carry cognitive function for the teacher.

Keywords: electrical engineering discipline, diagnostic testing, variability, validity, i-exam system.

Материал статьи имеет отношение к таким дисциплинам и их вариациям, как «Электротехника», «Электроника», «Электрические машины», «Электрический привод», «Электротехнические материалы», «Электрические сети и электроснабжение», «Электротехнологии» и др. Усвоение последующих учебных дисциплин зависит от знания предыдущих; дисциплины опираются друг на друга и, в конечном счете, формируют сумму знаний специалиста. Для данных дисциплин существуют как общие принципы подготовки тестовых заданий, так и общие трудности в этой подготовке.

Как показывает опыт, в настоящее время банки тестовых заданий по дисциплинам электротехнического цикла в большинстве своем по разным причинам составлены некорректно, из-за чего усложняется процесс тестового контроля, и снижается точность педагогического измерения.

В.С. Аванесов в своей классификации [1] выделяет четыре типа тестовых заданий, аргументируя это тем, что смена формы задания снижает монотонность действий тестируемого и его утомляемость, повышает интерес к тестированию. Если составление тестовых заданий на выбор правильных ответов из предложенных альтернатив не представляет трудностей, такие задания компактно проецируются на экран монитора, имеют

простейшую инструкцию для выполнения, то составление заданий на установление правильной последовательности, которых по нормам должно быть не менее 5% [2], в электротехнических дисциплинах является проблематичным. В отличие от других форм, задания на установление последовательности имеют особую значимость, т.к. проверяют алгоритмические, процессуальные, процедурные и технологические знания [4]. Такие задания наиболее трудны в разработке.

Например, в задании на последовательность замыкания рубильников при автотрансформаторном пуске асинхронного двигателя обязательно наличие довольно сложной и громоздкой электрической схемы, анализ которой отнимает значительное время. То же самое относится к последовательности построения векторных диаграмм. Для простых векторных диаграмм (например, для диаграмм идеальных элементов цепи переменного тока) невозможно сформулировать задания на установление последовательности, а для сложной диаграммы (например, для векторной диаграммы трансформатора), которая также должна проецироваться перед глазами испытуемого, последовательность состоит из 8 - 10 шагов, описание которых выходит за рамки тестирования.

Таким образом, в отличие от гуманитарных дисциплин, для электротехнических предметов

возможно крайне ограниченное число заданий на установление последовательности. В частности, к ним можно отнести ряд возрастания энергозатрат при том или ином виде электрического торможения или на установление правильной последовательности развития (изобретения) электротехнических устройств или их элементов в хронологическом порядке. Последний материал в большинстве случаев относится к вводной лекции. Исключением является дисциплина «Электротехнические материалы», в которой возможно составление ряда заданий, например, на последовательность материалов по возрастанию удельного электрического сопротивления, по возрастанию электрической прочности диэлектриков и др.

Опыт показывает, что в современных банках тестовых заданий по дисциплинам электротехнического цикла мала также доля заданий на соответствие, что можно объяснить относительно большими затратами интеллектуальной энергии разработчика при составлении и оформлении таких заданий. Ведь при этом необходимо сопоставлять друг с другом формулировки, рисунки, формулы, диаграммы, схемы и т.д. Такие задания сложно вводятся в компьютер, более трудно различаются по форме и смыслу. Как правило, ответы в заданиях на соответствие занимают больше времени (невыгодно для испытуемого), зато они дают информацию об уровне подготовленности большего фрагмента учебного материала (выгодно для объективности оценки).

Что касается заданий открытой формы, то здесь также налицо недочет – отсутствие вариантов правильных ответов с грамматическими ошибками, что снижает валидность теста, который оценивает не знание дисциплины, а знание грамматики.

Несмотря на то, что изложение материала дисциплин электротехнического цикла проводится по единым программам, для составления тестовых заданий важна также научная школа, к которой относится разработчик. Последний фактор не имеет значения, если тестирование проводится внутри своего учебного заведения, и содержание теста отображает учебный материал. Однако в настоящее время все большее значение приобретает заочное тестирование через интернет, при котором преподаватель может видеть не только процентное соотношение правильно выполненных заданий, но и задания, на которые даны неправильные ответы. Если при этом отводится достаточно большое время для ответов, тесты приобретают не только контролирующую, но и обучающую функцию, т.к. испытуемый

может подсмотреть слабо подготовленный материал в учебниках или в том же интернете и, можно надеяться, усвоить его. А так как тесты разработаны не самим преподавателем, то они несут также познавательную функцию для самого педагога, который может восполнить пробелы знаний учащихся на основных или дополнительных занятиях.

Задания при тестировании с использованием интернет, как правило, составлены представителями разных научных школ, воспитанными на разных учебниках и имеющими свое представление о важном, второстепенном или вовсе незначимом учебном материале, предусмотренным одной и той же программой. Так, разногласия имеются уже в фонетике названия одного из предметов: представители московской школы называют дисциплину «электропривод», adeptы петербургской школы - «электропривод».

В настоящее время ведущие вузы рекомендуют в электротехнических расчетах расставлять стрелки токов и напряжений согласно, однако преподаватели многих учебных заведений расставляют стрелки встречно, как это рекомендовано в старых учебниках. На конечный результат расчетов это не влияет, однако может возникнуть ошибка в ответе при написании второго закона Кирхгофа. Также имеется различие в написании первого закона Кирхгофа: в большинстве научных школ токи, втекающие в узел, считаются положительными, в некоторых школах - отрицательными. Для общетехнических специальностей в дисциплине «Электротехника» расчетные задания и задачи выполняют только с идеальными источниками напряжения, в то же время для электротехнических дисциплин в расчетах предусмотрены также идеальные источники тока.

Тесты по дисциплине «Электрические машины», предлагаемые в системе i-exam для проверки остаточных знаний, имеют ряд недостатков:

- тесты составлены универсально, т.е. несколько заданий имеют одинаковые объемные исходные данные (до 10 параметров) для решения разных задач, что удлиняет само задание и усложняет его семантику. Разработчики выбрали наиболее легкий для себя путь составления заданий. При этом ненужная информация в содержательной части задания отвлекает тестируемого от его выполнения;

- в содержательной части задания использовано не 6 - 8 слов, а до 50 слов, одно только прочтение которых занимает львиную долю времени, отведенного на решение задания. Разработчики проигнорировали важное правило

составления заданий: задания теста представляют собой не вопросы и не задачи, а задания, сформулированные в форме высказываний и построенные так, чтобы упростить восприятие задания, но не нахождение ответа на него [2];

- ключевые слова тестовых заданий не вынесены в начало заданий, что также затрудняет и, следовательно, задерживает ответ;

- задания сформулированы не в виде суждений, как этого требуют от разработчиков тестов [3;5]. Фактически это не тестовые задания, а задачи, выполняемые в несколько действий с использованием калькулятора, требующие большого числа умственных операций и имеющие завышенный уровень трудности;

- из предыдущего замечания вытекает то, что задания составлены в основном в одной, не самой лучшей форме - выбор одного правильного ответа из нескольких предложенных альтернатив;

- исходные данные подобраны так, что в ответе получаются не целые числа, поэтому разработчики вынуждены добавлять фразу «результат округлить до...», что также повышает содержательную часть задания;

- низкая вариативность содержания. Приблизительно треть учащихся получает одинаковые задания, правильные ответы на которые часто находятся «мозговым штурмом», т.к. тестирование производится заочно, и возможности списывания не ограничены;

- тесты не апробированы, содержат ошибки в ответах.

Многие задания тестов по дисциплине «Электрические машины» в системе i-exam разработаны на основе отличающихся по содержанию и объему программам. При этом показатель трудности заданий не соответствует количеству часов, отведенных на изучение дисциплины. Другими словами, тесты содержат более развернутый материал, который не изучался испытуемыми. Естественно, что в результате большинство испытуемых покажет низкий коэффициент усвоения (отношение количества правильных ответов к общему количеству заданий с процентах), не превышающий 70%, что не «дотягивает» даже до оценки «3» [1;5]. Данный банк заданий нельзя использовать не только для оценивания остаточных знаний, но и для итогового и текущего контроля знаний обучающихся. Подобное тестирование лишь способно косвенно выявить рейтинг испытуемых относительно друг друга, расставить их по ранжиру усвоенных знаний. Такая нормативно-ориентированная интерпретация тестовых заданий не позволяет оценить подготовленность учащегося в баллах.

К достоинству тестов в системе i-exam относится опция замечаний преподавателя к разработчикам тестов. Тем самым проводится запоздалое апробирование заданий. И если разработчики не оставят без внимания такие экспертные оценки то качество тестовых заданий будет повышаться.

Литература:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: учебная книга / В.С. Аванесов. - 3-е изд., доп. - М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Аванесов В.С. Формы тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В.С. Аванесов. - 2-е изд. перераб. и расширен. - М.: Центр тестирования, 2005. – 156 с.
3. Дидактические тесты: технология проектирования: методическое пособие для

разработчиков тестов / Е.В. Кравец, А.М. Радьков, Т.В. Столярова, Б.Д. Чеботаревский; под общ. ред. А.М. Радькова. - Мин.: РИВШ, 2004. – 87 с.

4. Методологии и методики построения педагогических тестов: учебно-метод. Пособие; под ред. А.В. Макарова. - Мин.: РИВШ, 2005. – 60 с.

5. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие / М.Б. Чельшкова. - Логос, 2002. - 432 с.

Сведения об авторах:

Плотников Сергей Михайлович (г. Красноярск, Россия), доктор технических наук, профессор кафедры СОД, Красноярский институт железнодорожного транспорта, e-mail: smplotnikov@ramdler.ru

Плотникова Светлана Петровна (г. Красноярск, Россия), старший преподаватель кафедры экономики и агробизнеса, Красноярский государственный аграрный университет.

Data about the authors:

S. Plotnikov (Krasnoyarsk, Russia), doctor of technical sciences, professor of Krasnoyarsk Institute of Railway Transport, smplotnikov@ramdler.ru

S. Plotnikova (Krasnoyarsk, Russia), senior lecturer, Department of Economics and Agribusiness of the Krasnoyarsk State Agrarian University.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ КОМПОЗИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

К.Г. Репина, Т.В. Краснощекова

Аннотация. В статье проанализированы современные педагогические технологии, применяемые в процессе обучения композиционной деятельности и направленные на творческое развитие студента: технология контекстного обучения, технология проектного обучения, интерактивные технологии (дискуссии, дебаты, модерация), технология обучения студентов в мастерских, технология обучения студентов с признаками одаренности. Обосновано применение этих технологий в профессиональной подготовке бакалавров (студентов художественно-графических факультетов) в системе развития личностно ориентированного образования.

Представлены результаты экспериментальной работы по внедрению педагогических технологий в рамках преподавания дисциплины «Теория пространственного построения». Приведены примеры заданий, позволяющие студентам в процессе практической творческой работы получить новые знания, осуществить самореализацию в профессиональной деятельности. Анализ дипломных картин и эскизов к ним, выполненных в результате экспериментальной работы, подтверждает необходимость применения современных образовательных технологий при обучении студентов композиционной деятельности для обеспечения достижения профессиональной самореализации.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, современные педагогические технологии, композиционная деятельность, самоактуализация; самореализация.

THE PRACTICE OF USING OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING OF COMPOSITE ACTIVITIES OF STUDENTS OF IS ART-GRAPHIC FACULTY

K. Repina, T. Krasnoschekova

Abstract. The article analyzes the modern educational technologies applied in the learning process, composite activity and to the creative development of the student: technology contextual learning, project-based learning technology, interactive technology (discussions, debates, moderation), technology education workshops, technology training of students with signs of giftedness. Justified the use of these technologies in vocational training of bachelors (students of art-graphic faculty) in the development of student-centered education. The results of experimental work on the implementation of pedagogical technologies in teaching the discipline "Theory of spatial construction". Examples of tasks that allow students in the process of practical creative work to obtain new knowledge, to self-realization in professional activity. Analysis of diploma paintings and sketches to them, performed the experimental work confirms the necessity of using of modern educational technologies in teaching of compositional activities to ensure the achievement of professional fulfillment.

Keywords: personality-oriented education; modern educational technology; composite activities; self actualization; self-realization.

Развитие современного высшего образования основывается на идеях гуманизации и демократизации (А.Г. Асмолов, А.М. Новиков, В.А. Сластенин и др.). В соответствии с этими идеями выдвигаются следующие цели образования: становление и развитие личности, ее самореализация; создание условий и возможностей для каждого учебного заведения, обучающегося, преподавателя наиболее полного раскрытия своих возможностей и способностей в процессе обучения [6;4]. Согласно Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 – 2015 годы [5] художественное образование призвано решить задачи по выявлению

одаренных детей и молодежи, обеспечить соответствующие условия для их образования и творческого развития; по подготовке творческих и педагогических кадров в сфере культуры и искусства и педагогических кадров для системы художественного образования. В системе образования преобладают идеи личностно ориентированного обучения и воспитания, предполагающие отбор и применение соответствующих психолого-педагогических методов и технологий. В связи с этим актуальной становится проблема разработки и внедрения в художественном образовании современных педагогических технологий, нацеленных на творческое саморазвитие личности. Необходимо

теоретическое обоснование применения современных психолого-педагогических технологий в профессиональной подготовке бакалавров (будущих учителей изобразительного искусства), направленных на активизацию их творческого потенциала.

Обучение на художественно-графическом факультете педагогического вуза обладает своей спецификой. Подготовка студентов ведется в двух направлениях: обучение педагогической деятельности и овладение художественным мастерством. Будущий учитель изобразительного искусства в первую очередь должен профессионально осуществлять художественную деятельность, быть компетентным во всех областях творчества. В связи с этим ведущим видом деятельности студентов является художественная деятельность, а особенностью является практикоориентированный характер обучения. Овладение художественным опытом необходимо для решения творческих задач как в художественной, так и в дальнейшей педагогической деятельности. Несмотря на то, что обучение проводится в группах, преподаватель должен учитывать индивидуальные способности и особенности студентов. Для студентов творческих специальностей характерно выраженное стремление к самореализации в процессе творчества, поэтому создавая художественное произведение, студенты проявляют высокую физическую, умственную и психологическую концентрацию. «Необходимость в колоссальной концентрации сил в момент создания произведения и сопровождающий ее последующий «откат» - этот устойчивый механизм любого творческого акта также проявляет себя в бытнейной, повседневной жизни, накладывает отпечаток на человеческие характеристики художника» [12]. Одной из проблем в процессе развития художественных навыков является недостаточное количество часов по дисциплинам специальности (рисунок, живопись, композиция), в связи с этим возникает необходимость в достижении максимальной осознанности и активности со стороны студента в процессе обучения.

Профессиональная направленность студентов художественно-графического факультета требует как внутренней сосредоточенности для создания художественных произведений, так и развития коммуникативности для дальнейшей педагогической деятельности. Следовательно, задача преподавателя помочь такому студенту в самореализации (найти свой стиль, манеру исполнения, тему и т.д.), развить креативное мышление и помочь обучающемуся

взаимодействовать с социальным миром, показать связь художественного опыта самого студента с методикой преподавания изобразительного искусства.

Основываясь на вышесказанном, мы утверждаем, что выбор педагогических технологий должен быть сделан с учетом специфики образовательного процесса на художественно-графическом факультете педагогического вуза.

В рамках дисциплины «Теория пространственного построения» на отделении изобразительного и декоративно-прикладного искусства Поволжской государственной социальногуманитарной академии (ныне СГСПУ) на 4 - 5 курсе обучения (2014 - 2015 гг.) была проведена экспериментальная работа, направленная на развитие профессиональных (художественных) способностей студентов. В связи с этим были отобраны технологии, которые могут быть применены при обучении композиционной деятельности. Перед преподавателями дисциплины «Теория пространственного построения» были намечены следующие задачи: освоение студентами теоретическими знаниями классификации исторических типов и видов изобразительного пространства картины, формирование умений выявлять определенные средства выразительности композиции и анализировать необходимость их применения, формирование умения использовать различные типы изобразительного пространства в авторских композициях.

Рассмотрим технологии, которые могут применяться в обучении студентов композиционной деятельности: 1) технология контекстного обучения (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, О.Е. Лебедев, Ю.Г. Татур и др.); 2) технология проектного обучения (В.В. Гузеев, Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомова и др.); 3) интерактивные технологии (дискуссии, дебаты, модерация и т.п.) (С.С. Кашлев, М.Н. Певзнер, А.С. Прутченков, и др.); 4) технология обучения студентов в мастерских (Г.К. Лозанов, И.П. Иванов, М.П. Щетинин и др.); 5) технология обучения студентов с признаками одаренности (Т.Ф. Акбашев, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес и др.).

Ниже приведена таблица, наглядно представляющая выбранные нами педагогические технологии (по Г.К. Селевко [8]). Характеристика технологий включает следующие критерии: тип управления учебно-воспитательным процессом, преобладающие методы, организационные формы, преобладающие средства, подход к студенту и характер воспитательных взаимодействий [8].

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Таблица 1. - Педагогические технологии, используемые при обучении композиционной деятельности

Педагогическая технология	Характеристика	Целевая ориентация	Критерий проявления профессиональных способностей
Технология контекстного обучения	Самоуправление с консультацией преподавателя. Использование методов от репродуктивных до творческих. Классно-урочные, клубные, индивидуальные и групповые организационные формы с применением действительно-практических средств. В основе - деятельность-ориентированный подход к обучающемуся	Цель: приобщение учащихся к обобщённому и систематизированному опыту социальной практики общества; включение в процесс труда; содействие гражданскому, социально-трудовому становлению учащихся; осуществление профессионального самоопределения в условиях рынка труда и профессий; формирование творческой личности	Студент создает композиции с использование различных типов пространства и знает, как свой опыт применить для обучения композиции учащихся детских художественных школ и школ искусств
Технология проектного обучения	Самостоятельная деятельность с консультативной помощью педагога. Использование проблемного метода. Альтернативные организационные формы с применением вербальных, программированных и практических средств обучения. В основе личностно ориентированный подход	Стимулирование мотивации на приобретение знаний, развитие способностей применять знания на практике. Развитие аналитического, критического и творческого мышления	Создание актуальных социально значимых проектов (эскизы росписей, макеты оформления книг, объектов и т.д.)
Интерактивные технологии (дискуссии, дебаты, модерация)	Взаимообучение. Диалогические методы. Групповые формы обучения с использованием вербальных, программированных, аудиовизуальных и электронных средств. В основе интерактивный, демократический и подход сотрудничества	Активизация умственных процессов, понимание информации, соединение теории и практики, поощрение творчества, облегчение взаимопонимания участников процесса	Участие студентов в коллективных выставках, совместная работа над проектами, текущими задачами
Технология обучения студентов в мастерских	«Репетитор» или работа в малых группах. Проблемно-поисковые и диалогические методы. Альтернативная форма обучения с применением вербальных и наглядных средств. В основе идея свободного воспитания	Содействие личностному саморазвитию, самосознанию студентов, развитию творческого мышления	Способность создавать композиции с ярко выраженными индивидуально-стилистическими особенностями
Технология обучения студентов с признаками одаренности	«Репетитор» или работа в малых группах. Преобладают развивающие, проблемные, исследовательские и творческие методы. Сочетание групповых и индивидуальных форм с применением разнообразных средств на основе личностно-ориентированного и дидактоцентрического подхода	Выявление и развитие способностей студентов, социальная защита одаренных, представление возможности реализации способностей, развитие уверенности в себе, возможность испытать чувство вовлеченности в поставленную задачу, удовлетворение от творчества	Выполнение нестандартных композиций, активное участие в выставках и творческих проектах

Применение технологии контекстного обучения [1, с.32-73], [2, с.50-57] было обосновано необходимостью сопровождения самореализации обучающихся как в изобразительной деятельности, так и в педагогической, формирования осознания специфики получаемой профессии.

Основываясь на том, что развитие и профессиональное становление личности обучающегося происходит в учебно-профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий), мы предполагаем, что качественные проявления этого процесса будут диагностироваться в различных формах, продуктах данной деятельности. Приоритетной для студента художественно-графического факультета является практическая художественная деятельность по созданию композиции картины, скульптуры, произведения декоративно-прикладного искусства и др. Если акцентировать внимание только на картине, то проявлением индивидуальных особенностей личности и ее самоактуализации являются выбранные студентом стиль, жанр и способ пространственного построения композиции [14]. Согласно концепции А.А. Вербицкого, обучение и профессиональное становление студентов происходит в процессе включения в профессиональную деятельность уже на этапе обучения в ВУЗе. «Основные функции личности - творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении» [9, с.124]. Следовательно, технология контекстного обучения, в нашем понимании, является ведущей для достижения вышеописанной цели.

Согласно модели динамического движения деятельности в теории контекстного обучения А.А. Вербицкого [3, с.48] спроектировано изменение художественной деятельности обучающихся на примере изучения вопроса построения пространства в картине. Студенты совершают переход от учебной деятельности (получение теоретических знаний о типах изобразительного пространства, сложившихся в истории искусств) через квазипрофессиональную (выполнение собственных эскизов с использованием того или иного типа изобразительного пространства и осуществление профессиональной деятельности художника по созданию образа в картине) к учебно-профессиональной деятельности (применение на практике полученных знаний и навыков

построения изобразительного пространства в картине в ходе обучения композиционной деятельности).

Применение технологии проектного обучения дает обучающимся осознание социальной значимости их профессиональной деятельности. В рамках технологии студентам предлагается выполнить проект с соблюдением методической последовательности от эскиза до создания итоговой работы (оформление спектакля (книги), роспись стены в учреждении культуры (театр оперы и балета, театр драмы, Дом культуры и т.п.) с заданными критериями оценивания композиции. Данные проекты реализуются в процессе обучения и на практике (культурно-просветительской, педагогической), при выполнении научно-исследовательской работы. Подобного рода проекты позволяют студентам получить новые знания и осознать практическую и социальную значимость профессиональной работы. Проекты могут быть выполнены как в группе, так и индивидуально. Элемент соревнования (в случае, если дается одна тема на группу) позволяет студентам проявить креативность в создании художественного образа.

Практика показывает, что процессу становления, развития, самоактуализации и самореализации личности в учебно-профессиональной деятельности могут помешать внутренние и внешние барьеры. Необходимо создать условия для преодоления студентами внутренних барьеров. Преодоление внешних барьеров возможно в условиях комфортной учебной среды, положительного психологического климата в группе, что может быть достигнуто посредством применения такой интерактивной технологии, как модерация (М.Н. Певзнер и др.) [7]. Большая часть учебных программ по дисциплинам специализации (рисунок, живопись, композиция и т.д.) в подготовке будущих педагогов-художников предполагает индивидуальную творческую работу, однако, итоговый результат (картина) подвергается рефлексии и оценке группы (своеобразная тренировка демонстрации индивидуального творчества социуму). Внешнее оценивание результатов творческой работы достаточно «болезненный» момент. «Модератор стимулирует активную деятельность всех участников коммуникации, отказываясь при этом от применения власти, а также от субъективной оценки характера и результатов группового взаимодействия» [7, с.238]. Данная технология позволяет создать наиболее комфортную внешнюю среду для творчества: выстроить субъект-субъектное взаимодействие педагога и студентов, активизировать личностный

потенциал каждого студента, создать доброжелательную и равноправную атмосферу в коллективе (нивелировать роли вожаков и аутсайдеров группы и их стереотипные суждения) [7, с.243-249]. Примером практического применения технологии модерации является анализ выполненных практических работ на коллективном просмотре (форма оценивания результатов учебной и творческой деятельности, принятая на художественно-графических факультетах вузов). Студенты делятся на «авторов» и «зрителей», и каждый имеет право высказать свое мнение об эскизах (важно не только проанализировать композиционные особенности работ, средства выразительности, но и обсудить художественный образ, выявить идею, которую реализовал «автор» и то как ее интерпретируют «зрители»). Так как подобное обсуждение может вызвать эмоциональные переживания авторов, преподаватель в роли модератора должен сглаживать моменты критики, переводить ее в «позитивную», способствующую личностному и творческому развитию студента - «автора».

Индивидуальный подход позволяет осуществить технология обучения в мастерских [8, с.423]. Технология помогает открывать самостоятельно (или с консультативной помощью мастера) новые знания, позволяет обучающему разобраться в себе, преодолеть барьеры, тормозящие самореализацию творческого потенциала. Технология также направлена на личностно-творческое самоопределение студентов. При выполнении задания, направленного на анализ композиционного построения картин художников, данная технология применяется нами следующим образом: студенты объединяются в малые группы и с помощью сравнения картин должны выявить различия в пространственном построении. На следующем этапе обучающиеся изучают теоретическую литературу, посвященную вопросу пространственного построения картины и обобщают полученные знания в виде таблицы сравнения типов пространства. Итоговым продуктом становится таблица классификации пространств, их характеристик и способов построения. Таблицы, полученные в разных группах, сравниваются и обобщаются. Задание по созданию собственных эскизов с использованием различных типов пространства позволяет обучающимся самостоятельно или с помощью педагога определить технику, манеру, способ композиции и тематику, в которой хотел бы работать студент [15;16]. Задания на создание композиции на абстрактную (символическую,

образную) тему, иллюстрацию отрывка литературного или музыкального произведения позволяют выявить круг интересов студента, определить средства выразительности, композиционные схемы, необходимые для передачи задуманного образа. Это позволяет через незнание прийти к открытию и в дальнейшем использовать эти новые знания в решении авторских творческих задач. Обязательными в рамках данной технологии являются моменты «афиширования» студента. В отчетные периоды (промежуточная аттестация в конце темы, в конце семестра) устраиваются просмотры студенческих работ, что позволяет студенту осознать собственный уровень мастерства (как картины студента смотрятся на общем фоне – выделяются или находятся в рамках творческих тенденций в группе). Также технология предусматривает показ фильмов о художниках, проведение мастер-классов, встреч и бесед с художниками о творчестве, что способствует развитию самоорганизации студентов, глубокому изучению специфики профессии [10;11]. Более глубокому самоанализу и самосознанию помогает применение таких методов, как – анкетирование и анализ предпочтений изобразительного пространства картины, выявление индивидуальных психосемантических оценок студентов типов пространства картины [13].

Все обучающиеся на художественно-графическом факультете имеют способности к изобразительной деятельности, при этом среди них есть одаренные студенты. Работа с ними требует поиска дополнительных методов и приемов. Технология работы с одаренными студентами позволяет также индивидуализировать учебный процесс. Технология предусматривает два направления деятельности педагога – выявление одаренности и работа с одаренными обучающимися посредством применения «стратегии ускорения» или «стратегии обогащения» [8, с.464]. Для определения одаренности используются тесты Э.Л. Торренса, П. Роршаха и др., метод анализа творческих работ студентов, метод педагогического наблюдения. Так, задания на общую тему («В музее», «Петербург А.С. Пушкина» и т.д.) или создание композиции по заданным критериям («Портрет в интерьере», «Городской пейзаж со стаффажем» и т.д.) позволяют выявить в группе нестандартные подходы к решению темы. Далее в рамках «стратегии обогащения» [8, с.446] одаренным студентам предлагаются дополнительные задания и материалы для более глубокого изучения. Так, может быть предложена разработка серии работ,

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

выполнение работ в нетрадиционной технике (коллаж, роспись, батик, компьютерная графика и т.д.), копирование работ, позволяющие выявить композиционные приемы, необходимые для создания образа в композиции студента.

В результате применения рассмотренных выше технологий в рамках изучения учебной дисциплины «Теория пространственного построения» у студентов наблюдается рост интереса, мотивации к художественной профессиональной деятельности, научно-исследовательской и педагогической деятельности учителя. В частности, возрастает уровень знаний студентов о пространственном построении картины. Эффективность применения названных технологий доказывает анализ дипломных картин и эскизов к ним, а также анализ успеваемости студентов по дисциплинам «Композиция» и «Теория пространственного построения». Анализируя развитие профессиональных способностей, мы в первую очередь обращаем внимание на художественные способности, значит показателем их сформированности будет способность создания картины (художественного проекта) заданного качества. Критериями качества композиции картины является способность студентов

применять законы композиции (показатель академических знаний студентов) и использовать различные типы пространства (показатель творческой активности студентов). Последний критерий был определен по результатам исследования, доказывающего связь выбора изобразительного пространства, используемого для построения художественной формы, проявлений особенностей личности и самоактуализации студентов [14]. Так, в дипломных работах (подразумеваются художественные станковые произведения: живопись, графика) и эскизах к ним 2013 года (проанализировано 20 дипломных работ) студенты использовали открытый, камерный и направленный типы пространства, а студенты 2015 г. выпуска (проанализировано 20 работ), занимавшиеся по программе с применением описанных выше технологий, целенаправленно использовали в разработке дипломов и эскизов все типы пространства и их производные, см. табл. 2. Многовариантность выбора изобразительного пространства картины в эскизах на практике есть отражение творческого роста студента и развития его личностного потенциала по итогам освоения дисциплины «Теория пространственного построения».

Таблица 2. - Анализ использования в дипломных картинах типов изобразительного пространства

Год выпуска	Количество дипломных работ (%), в основе которых использовано определенное изобразительное пространство						
	открытое	камерное	направленное	кулисное	лабиринтное	хаотичное	абстрактное
2013	25%	20%	55%				
2015	20%	10%	25%	15%	15%	10%	5%

Эффективность применения вышеописанных технологий в учебном процессе подготовки студентов доказывает и повышение среднего балла успеваемости обучающихся экспериментальной группы. По итогам освоения учебных курсов «Теория пространственного построения» и «Композиция» было проведено контрольное тестирование по проверке уровня знаний о типах композиционного построения, письменная работа «Анализ художественных произведений» (весенняя сессия 2014 г., 2015 г.)

Результаты показали повышение уровня понимания учебного материала и отразились в оценке по дисциплинам. Так, студенты в 2014 г. по дисциплине «Композиция» имели в среднем оценки «удовлетворительно» и «хорошо», а в 2015 г. оценки «хорошо» и «отлично». По дисциплине «Теория пространственного построения» в 2014 г. студенты занимались в среднем на оценку «хорошо», а в 2015 г. на оценку «отлично». Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3. - Средний балл успеваемости студентов экспериментальной группы

Год выпуска	Дисциплина, количество человек и средний балл успеваемости	
	Композиция	Теория пространственного построения
2014	(20 чел.) 3,55	(20 чел.) 4,35
2015	(20 чел.) 4,25	(20 чел.) 4,8

Таким образом, в соответствии с идеями гуманизации и демократизации образования

одной из целей высшего образования становится создание условий для самореализации личности

студента. В рамках поставленной цели в этой связи идет интенсивный поиск релевантных технологий и методов обучения с учетом специфики подготовки студентов - будущих педагогов-художников.

Современное образование, ставящее своей целью развитие личности студента, немыслимо без применения психолого-педагогических методов и приемов в практике художественного образования.

В процессе профессиональной подготовки студентов, будущих учителей изобразительного искусства, нами применяются такие технологии как технология контекстного обучения, проектного обучения, интерактивные технологии (дискуссии, дебаты, модерация), технология обучения студентов в мастерских, технология обучения студентов с признаками одаренности.

В процессе экспериментальной работы был проведен анализ использования типов изобразительного пространства (как одно из проявлений самореализации студентов в профессиональной деятельности) в дипломных работах студентов художественно-графического

факультета и успеваемости по дисциплинам «Композиция» и «Теория пространственного построения». Установлено, что активное практическое освоение учебного материала с применением названных выше технологий влияет на творчество студентов, в частности, на создание эскизов к картине (графической композиции). Очевидна взаимосвязь между креативным многовариантным применением типов пространственного построения (как отражение творческой активности, профессиональной самореализации) и внедрением психолого-педагогических технологий.

Использование описанных выше технологий обеспечивает достижение высоких творческих и личностных результатов у студентов, что проявляется, в частности, в разнообразии художественных форм (типов изобразительного пространства картины), используемых для построения композиции и обеспечивающих наиболее выразительные и неповторимые образы в картинах, что сказывается и на общей успеваемости студентов.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
5. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 – 2015 годы (распоряжение Правительства РФ от 25.08.2008 г. № 1244-р) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/193788/>
6. Концепция художественного образования в Российской Федерации // Искусство в школе. – 2002. – № 2. – С. 84-86.
7. Певзнер М.Н., Зайченко О.М. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супervизия: монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко и др. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т.1. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – 556с.
9. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - 4-е изд. - М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.
10. Князькова О.Н. Тренинг эмоциональной устойчивости в формировании навыка самоорганизации студента-первокурсника / О.Н. Князькова // Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования: материалы VII международной заочной научно-практической конференции (г. Климовск, 3 декабря 2013 г.). – Казань: Отечество, 2014. – Вып. VII. – 628 с. – С. 137-139.
11. Князькова О.Н. Арт-тренинг в формировании культуры самоорганизации личности студента / О.Н. Князькова // Современные проблемы и перспективы развития педагогики психологии: сб. материалов III Международной научно-практической конференции. – Махачкала: ООО «Апробация». – 2014. – С. 9-13.
12. Кривцун О.А. Личность художника как предмет психологического анализа [Электронный ресурс] / О.А. Кривцун // Психологический журнал – 1996. – Т. 17. – № 2. – С. 99-110. – Режим доступа: <http://www.aquarun.ru/community/krivtsun/krivtsun1.html>
13. Репина К.Г. Психосемантика различных типов изобразительного пространства картины / К.Г. Репина // Художественное сознание: консолидация естественнонаучного и гуманитарного подходов: материалы всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова, г. Самара, 12–14 марта 2014г. – Самара: ПГСГА, 2014. – С. 102-107.
14. Репина К.Г. Взаимосвязь художественно-творческой самоактуализации и психологических

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

особенностей студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Репина Ксения Геннадьевна. – Самара, 2016. – 262 с.

15. Теория пространственного построения: методические указания для студентов направления подготовки 050100.62 Педагогическое образование,

профиль «Изобразительное искусство» отделения изобразительного и декоративно-прикладного искусства факультета художественного образования / К.Г. Репина. – Самара: НТИЦ, 2012. – 36 с.

16. Филиппов Ю.И. Композиция в живописи / Ю.И. Филиппов. – Самара: СГПУ, 2005. – 96 с.

Сведения об авторах:

Репина Ксения Геннадьевна (г. Самара, Россия), старший преподаватель кафедры ИЗО и ДПИ ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», e-mail: repinakg@yandex.ru

Краснощекова Татьяна Владимировна (г. Самара, Россия), кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой ИЗО и ДПИ ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет».

Data about the authors:

K. Repina (Samara, Russia), senior lecturer of the Department of Fine and decorative art of the Samara state social-pedagogical university, e-mail: repinakg@yandex.ru

T. Krasnoschekova (Samara, Russia), candidate of philosophical Sciences, associate Professor, head of the Department of Fine and decorative art of the Samara state social-pedagogical university.



ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ТЕХНОЛОГОВ-КОНСТРУКТОРОВ ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА

Ю.О. Зубкова, О.Г. Ивашкевич

Аннотация. Индивидуальные образовательные маршруты в практике образования наиболее широко используются на ступени общего образования, в частности при обучении одаренных детей. В статье рассматриваются возможность использования индивидуальных образовательных маршрутов для обеспечения эффективности практической подготовки специалистов среднего звена и особенности их проектирования и реализации на ступени среднего профессионального образования в условиях образовательной среды вуза.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, практическая подготовка студентов, проектирование.

INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES OF STUDENTS' PRACTICAL TRAINING (FUTURE TECHNOLOGISTS-DESIGNERS OF GARMENT PRODUCTION) FEATURES OF DESIGNING AND IMPLEMENTATION

Yu. Zubkova, O. Ivashkevich

Abstract. Individual educational routes in the practice of education are most widely used at the stage of General education, particularly in teaching gifted children. The article discusses the use of individual educational routes to ensure the efficiency of practical training of mid-level specialists and the peculiarities of their design and implementation in secondary professional education in conditions of educational environment of the University.

Keywords: individual educational route, the practical training of students, designing.

Для современной системы профессионального образования характерны отраслевое объединение учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, реализация образовательных программ уровня среднего профессионального образования (СПО) в вузах, что во многом обусловлено транзитивным статусом системы СПО, т.к. на рынке труда наиболее востребованы квалифицированные рабочие и специалисты с высшим образованием; реализация в системе СПО трех ведущих и взаимодополняющих моделей воспроизводства специалистов среднего звена: базовой – направленной на формирование базовых исполнительских навыков и получения первоначальных знаний и умений для осуществления профессиональной деятельности по избранной специальности; атрибутивной – сочетающей в себе компоненты освоения практических навыков и академической подготовки; инновационной – ориентированной на подготовку специалиста, способного решать многофункциональные задачи повышенного уровня сложности.

Для подготовки будущих технологов-конструкторов, исходя из требований, предъявляемых работодателями, усложнения профессиональных функций специалиста и образовательных потребностей личности,

выражаемых в возможности продолжения образования на ступени высшего образования в выбранном направлении, наиболее приемлемой является инновационная модель. Так, в Казанском национальном исследовательском технологическом университете (КНИТУ) реализуются программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) для легкой промышленности. Важнейшей составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена в системе многоуровневого образования является практическая, системообразующим ядром которой выступает практика, т.к. она во многом способствует развитию и окончательному формированию всех компетенций специалиста, обозначенных в ФГОС СПО.

Обеспечение эффективности формирования заданного акмеологического уровня компетенций у студентов, будущих технологов-конструкторов, в условиях инновационной модели практико-ориентированной подготовки специалистов среднего звена в образовательной среде вуза возможно при реализации ряда выявленных нами организационно-педагогических условий, предполагающих разработку индивидуальных образовательных маршрутов практической подготовки для студентов с разными базовыми уровнями сформированности профессионально

значимых качеств личности (составляющими компетенции). Под акмеологическим уровнем сформированности компетенций нами понимается уровень сформированности, востребованный обществом и производством и проектируемый личностью специалиста. Экспертная оценка сформированности компетенций у выпускников учреждений СПО показала, что значимыми для работодателей являются все компетенции специалиста технолога-конструктора швейного производства, однако уровень сформированности некоторых групп компетенций у выпускников не в полной мере удовлетворяет работодателей [2].

Анализ литературных источников [1;5;6] выявил, что в практике профессиональной подготовки специалистов среднего звена индивидуальные образовательные маршруты не находят такого широкого применения, как на уровне общего образования. В диссертационном исследовании Н.Д. Кондрячук, предметом исследования которого являлась производственная практика студентов, предлагаются варианты индивидуальных образовательных маршрутов формирования профессиональной компетентности студентов – будущих техников, актуализирующие когнитивную, деятельностную и мотивационно-ценностную сферы личностного развития [3].

В качестве первичных дифференцирующих факторов, определяющих возможные виды индивидуальных образовательных маршрутов, М.А. Кунаш выделяются психологический фактор учитывающий возрастные особенности обучающихся, педагогический, обуславливающий цель обучения, социальный, определяющий участие обучающегося на этапах разработки индивидуального образовательного маршрута [4].

Нами в качестве психологических факторов, учитываемых при разработке индивидуальных образовательных маршрутов практической подготовки студентов, будущих технологов-конструкторов, выделены личностные качества студентов, определяющие успешность осуществления будущей профессиональной деятельности и влияющие на скорость освоения образовательных программ. Как показал проведенный нами анализ содержания компетенций будущего технолога-конструктора, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования [7], в большинство компетенций входят такие профессионально значимые личностные качества, как интеллектуальные качества, организаторские и коммуникативные способности.

Интеллектуальные качества технолога-конструктора швейного производства проявляются во многом в стратегии и стиле решения профессиональных задач, которые требуют не только познавательной активности, но и оперирование различными типами мышления. Организаторские способности технолога-конструктора позволяют ему быстро, надежно, уверенно организовать людей на выполнение какой-либо профессиональной задачи и предполагают наличие таких качеств, как критичность, тактичность, инициативность, требовательность к себе и другим, самообладание, настойчивость. Коммуникативные способности позволяют технологу-конструктору обеспечить эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе профессиональной деятельности; предполагают также владение специалистом профессиональной терминологией, наличие способности к работе с документацией, способности осуществлять самоконтроль в процессе профессионального общения и т.п.

Интеллектуальные качества составляют основу познавательной деятельности и на этапе обучения отвечают за приём информации, её перевод в категорию знаний, которые являются ориентировочной основой для овладения умениями; высокий уровень мотивации учения позволяет обучающимся добиться высоких результатов в овладении компетенциями через высокую самоорганизацию. Развитые организационные и коммуникативные качества на этапе обучения позволяют студенту самостоятельно организовать собственную учебную деятельность и наладить межличностный контакт между членами группы, преподавателями, кураторами и т.п.

Разработка индивидуальных образовательных маршрутов в зависимости от уровня развития профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста происходила по-разному: 1) постановка цели осуществлялась преподавателем, который информировал о необходимости её достижения студентом; индивидуальный образовательный маршрут представлял собой пошаговую инструкцию; 2) цель определялась в условиях совместного обсуждения студента и преподавателя; преподаватель предлагал наиболее оптимальные пути и способы организации деятельности; обучающийся выбирал наиболее оптимальные формы деятельности; 3) цель формулировалась студентом самостоятельно; преподаватель информировал о возможностях образовательного учреждения в оказании педагогической поддержки усилий студента, содействовал в

организации внеаудиторной самостоятельной работы, направленной на поддерживание интересов обучающегося.

Самостоятельная постановка цели и её реализация возможны при наличии у студента высокого уровня мотивации к будущей профессиональной деятельности, при которой студент сам заинтересован в результате достижения цели (выполнении шагов маршрута); сформированы навыки самоконтроля, саморефлексии. Результаты констатирующего эксперимента показали, что процент обучающихся, обладающих вышеизложенными качествами, составляет не более 12,5%. Ввиду того, что большая часть студентов, не способна адекватно оценить собственный уровень развития профессионально значимых качеств, варианты индивидуальных образовательных маршрутов практической подготовки студентов разрабатывались преподавателем, которые прошли критическое рассмотрение коллегами-преподавателями соответствующих профессиональных модулей и совместное обсуждение со студентами.

В структуру индивидуального образовательного маршрута исследователями включаются следующие компоненты: целевой (цель формулируется с учётом федерального государственного образовательного стандарта, мотивов и потребностей обучающегося); содержательный; технологический; диагностический; организационно-педагогический (условия и пути достижения педагогических целей). Разработанные в рамках проведенного исследования индивидуальные образовательные маршруты практик студентов технологов-конструкторов швейного производства направлены на актуализацию соответствующей сферы профессионально-личностного развития обучающегося. Содержательные компоненты вариантов индивидуальных образовательных маршрутов практической подготовки соответствуют учебному плану по специальности 29.02.04 «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий», имеющему модульное структурирование учебных дисциплин и практик, занимающих строго отведенное им место в том или ином профессиональном модуле учебного плана, выстраивая тем самым стройную систему содержания подготовки.

Дифференциация индивидуальных образовательных маршрутов наблюдается в большей степени в технологическом компоненте, включающем и реализующем наиболее эффективные методы, средства и формы организации образовательного процесса и обучения, способствующие успешному усвоению

учебной информации и быстрому переводу знаний в умения и развивающие те или иные актуализируемые личностные качества обучающегося. Технологический компонент предполагает использование различных схем изложения учебного материала, организацию аудиторной практической и внеаудиторной самостоятельной работы студентов с учётом выделенных нами следующих сочетаний уровней развития учебной мотивации, интеллектуальных качеств, коммуникативных и организационных способностей у студентов экспериментальной группы по результатам констатирующего эксперимента: *первая группа* – студенты с низким уровнем развития учебной мотивации и интеллектуальных качеств, с развитием: коммуникативных и организаторских способностей на уровне ниже среднего; коммуникативных способностей на среднем уровне и организаторских способностей на уровне ниже среднего; коммуникативных и организаторских способностей на среднем уровне; коммуникативных способностей на уровне выше среднего и организаторских способностей на среднем уровне; *вторая группа* – студенты с низким уровнем развития учебной мотивации и средним уровнем развития интеллектуальных качеств, с развитием: коммуникативных и организаторских способностей на уровне ниже среднего; коммуникативных способностей на среднем уровне и уровне ниже среднего организаторских способностей; коммуникативных и организаторских способностей на среднем уровне; коммуникативных способностей на уровне выше среднего и организаторских способностей на среднем уровне; *третья группа* – студенты со средним уровнем развития учебной мотивации и интеллектуальных качеств, с развитием: коммуникативных способностей на уровне ниже среднего и низком уровне организаторских способностей; коммуникативных способностей на среднем уровне и организаторских способностей на уровне ниже среднего; коммуникативных и организаторских способностей на уровне ниже среднего; коммуникативных и организаторских способностей на среднем уровне; коммуникативных и организаторских способностей на уровне выше среднего; *четвертая группа* – студенты со средним уровнем развития учебной мотивации и высоким уровнем интеллектуальных качеств, с развитием коммуникативных и организаторских способностей на уровне ниже среднего; *пятая группа* – студенты с высоким уровнем развития учебной мотивации и средним уровнем интеллектуальных качеств, с развитием коммуникативных способностей на среднем

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

уровне и организаторских способностей на уровне ниже среднего. *шестая группа* – студенты с высокими уровнями развития учебной мотивации и интеллектуальных качеств, с развитием коммуникативных и организаторских способностей на уровне ниже среднего.

Например, для студентов шестой группы с ярко выраженной познавательной потребностью предусматривается исследовательская деятельность; для развития интеллектуальных качеств, например пятой группы, обучающимся предлагается участвовать в различных студенческих конференциях, система различных типов задач, последовательно усложняющихся; для поддержания интереса к учебной деятельности по освоению будущей профессиональной деятельности и уверенности студентов первой, второй, третьей и четвертой групп – построение ситуаций успеха, использование приемов «отнесения к личности», «отнесение к ситуации» и приема демонстрации в речи практического применения приводимых теоретических положений, показ изучаемого объекта и способа деятельности.

Таким образом, на первом этапе разработки

индивидуальных образовательных маршрутов практической подготовки предполагается диагностика базового уровня сформированности профессионально значимых личностных качеств обучающегося, выявление его индивидуальных особенностей и дифференциация обучающихся; на втором этапе – постановка цели и определение образовательных задач, определение срока действия маршрута; на третьем – отбор содержания, определение наиболее приемлемых образовательным задачам технологий обучения; на четвертом – образовательная деятельность в рамках индивидуального образовательного маршрута; пятом – диагностика текущих результатов и возможная коррекция индивидуального образовательного маршрута; на заключительном – подведение итогов.

Пример оформления индивидуального образовательного маршрута по учебной практике профессионального модуля «Выполнение работ по профессии «Портной» для студента с высокими уровнями развития учебной мотивации и интеллектуальных качеств с уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей ниже среднего приведен в табл. 1.

Таблица 1. – Пример оформления индивидуального образовательного маршрута

Форма организации занятия	Содержание	Средства оценки результатов	Сроки
<i>Тема 1. Общие сведения об одежде</i>			1-4 нед.
Теоретическая часть	Классификация одежды. Детали кроя поясной и плечевой одежды. Ассортимент материалов, применяемых для изготовления швейных изделий	Тестовое задание для промежуточного контроля	1-2 недели
Практическая часть	Задание 1. На образце поясной и плечевой одежды назвать детали кроя, линии и срезы деталей. Задание 2. Для рассматриваемых образцов одежды составить конфекционные карты изделия	Оценка выполнения практических заданий	1-3 недели
Самостоятельная работа	Используя основную литературу и дополнительные источники информации на выбор: 1 выявите показатели свойства тканей, влияющих на гигиенические характеристики готового изделия; 2 приведите примеры инновационных материалов, применяемых в создании швейных изделий, и анализ их применимости в индивидуальном производстве; 3 предложите альтернативные материалы для изготовления рассмотренных образцов с обоснованием их выбора	Оценка качества выполнения презентации и содержания доклада	2-4 недели
<i>Тема 2. ...</i>			
Теоретическая часть	...		
Практическая часть	...		

Продолжение табл. 1

Самостоятельная работа	...		
Конкурсы	Подготовка и участие во Всероссийском конкурсе рабочих профессий WorldSkills Russia	Диплом участника	
Конференции	Подготовка доклада и выступление на научной сессии	Сборник или копия со сборника тезиса доклада	январь – февраль

Как видно из таблицы, содержание индивидуального плана по учебной практике содержит обязательные для выполнения и выбираемые студентом индивидуальные задания, предполагающие решение студентами производственных задач, выполнение расчетно-графических работ, анализ и решение производственных ситуаций, подготовку к конкурсу и др. Комплект индивидуальных заданий-практик разработан для выделенных нами групп студентов с различным сочетанием развития личностных качеств в рамках соответствующих профессиональных модулей, тем самым, обеспечивая реализацию образовательных маршрутов практической подготовки, с соответствующим сочетанием форм, методов, средств практической подготовки.

Таким образом, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов практической подготовки студентов, будущих технологов-конструкторов швейного производства, является более или менее алгоритмизированным процессом взаимодействия преподавателя и обучающихся, гарантирующим достижение поставленной цели, необходимым условием рациональной организации учебной деятельности студентов с учетом их индивидуальных особенностей на протяжении профессиональной подготовки, а также одним из возможных средств развития таких профессионально значимых качеств будущего специалиста, как

самоспособности (способности к самоорганизации, самоуправлению, самооценке). В процессе оформления индивидуальных образовательных маршрутов практической подготовки происходит целенаправленное обучение студентов приемам и формам самостоятельной работы, приобретение студентом умений проектировать свою учебную деятельность, рационально распределять свое время, продуктивно работать с учебным материалом, отслеживать результаты своей работы. Преподаватель, затрачивая значительные усилия на этапе разработки индивидуального образовательного маршрута, затем в большей степени занимает позицию консультанта, помогает студентам в организации своей деятельности, в подборе конкретных учебников, средств, приемов и методов работы. Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут практической подготовки студентов является одним из средств в арсенале педагога, обеспечивающего эффективность формирования заданного акмеологического уровня компетенций у студентов – будущих технологов-конструкторов швейного производства, интегративная совокупность которых обуславливает востребованность выпускника потенциальными работодателями – социальными партнерами образовательного учреждения и конкурентоспособность молодого специалиста на рынке труда.

Литература:

1. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: дис. ... д-ра пед. наук / С.В. Воробьева. – СПб., 1999. – 460 с.
2. Зубкова Ю.О. Формирование и развитие конкуренто-определяющих качеств личности технолога-конструктора в процессе практической подготовки / Ю.О. Зубкова // Казанская наука. - Казань. - 2016. - № 10. - С. 152-156.
3. Кондрачук Н.Д. Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов: дис. ... канд. пед. наук / Н.Д. Кондрачук. – Оренбург, 2008. – 191 с.
4. Кунаш М.А. Подходы к классификации индивидуальных образовательных маршрутов школьников / М.А. Кунаш // Ярославский педагогический вестник. - Ярославль. - 2012. - № 3. - Том II. - С. 77-81.
5. Образовательная программа – маршрут ученика: Ч.1; под ред. А.П. Тряпициной, Е.И. Казаковой. - СПб.: Издательство «ЮИПК», 1998. – 118 с.
6. Рындак В.Г., Утепов М.Б. К вопросу о проектировании индивидуального образовательного маршрута как средство становления личностных достижений / В.Г. Рындак, М.Б. Утепов // Вестник ОГУ. - Оренбург. - 2003. - № 7(25). - С. 39-44.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 29.02.04 Конструирование, моделирование и технология швейных изделий – введ. 2014-26-06. – М., 2014. – 57 с.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Сведения об авторах:

Зубкова Юлия Олеговна (г. Казань, Россия), аспирант кафедры моды и технологии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: julietta.555@mail.ru

Ивашкевич Ольга Геннадьевна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры конструирования одежды и обуви, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: olga774745@mail.ru

Data about the authors:

Yu. Zubkova (Kazan, Russia), graduate student, Kazan national research technological university, e-mail: julietta.555@mail.ru

O. Ivashkevich (Kazan, Russia), senior lecturer, Kazan national research technological university, e-mail: olga774745@mail.ru



СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

С.Ф. Семенихина, В.В. Семенихин

Аннотация. В статье раскрывается технология информационно-корректирующего контроля качества обученности курсантов, которая позволяет добиться повышения качества обученности и обеспечить результативность учебно-познавательной деятельности курсантов высших военных учебных заведений. Рассмотрены компоненты и показатели качества обученности курсантов как результат применения данной технологии в образовательном процессе преподавателем.

Ключевые слова: педагогический контроль, технология информационно-корректирующего контроля, качество, обученность и др.

A METHOD OF INCREASING THE QUALITY OF TRAINING OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOLS

S. Semenikhina, V. Semenikhin

Abstract. In article the technology of the information adjusting quality control of proficiency of cadets which allows to achieve improvement of quality of proficiency reveals and to provide effectiveness of educational cognitive activity of cadets of the highest military educational institutions. Components and indicators of quality of proficiency of cadets as result of use of the this technology in educational process by the teacher are considered.

Keywords: pedagogical supervision, technology information and corrective controls, quality, training and others.

В совокупности средств, обеспечивающих функционирование системы учебного процесса, важная роль принадлежит научно-обоснованному, тщательно спланированному и рационально организованному контролю качества обученности и результатам учебно-познавательной деятельности курсантов. Контроль качества обученности должен обеспечивать не только оценку результатов, но и способствовать корректированию учебного процесса.

Проблема контроля качества обученности: нет единства в определении значения термина «контроль качества» применительно к образованию [1].

В научных исследованиях обосновываются три подхода к пониманию сущности проблемы контроля качества обученности: информационно-констатирующего, диагностико-обучающего, рефлексивного. В то же время, существует необходимость рассмотрения качества обученности применительно к видам контроля [2]. В современных исследованиях различают: контроль результата учебной деятельности – *констатирующий*, и контроль осуществления учебной деятельности – *корректирующий* контроль [3].

Так как корректирующий контроль реализует обучающую и воспитывающую функции, а обучающая функция, в свою очередь, строится на

коррекции полученной информации как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся, то целесообразным будет говорить о информационно-корректирующем контроле. Так, на основе методологического анализа нами выявлена сущность понятия «информационно-корректирующий контроль качества обученности курсантов высших военных учебных заведений» – это процесс информационно-констатирующего, диагностико-обучающего и рефлексивного взаимодействия субъектов (преподаватель – курсант) учебного процесса, основанный на реализации основных функций контроля и направленный на установление соответствия качества обученности курсантов ГОСО [4]. Компоненты и показатели отражены в таблице 1.

Реализация данных компонентов и показателей определила требования:

- разработка системы информационно-корректирующего контроля качества обученности курсантов.
- определение педагогических условий (в нашем случае с учетом военной специфики) и принципов проектирования и функционирования системы.

В связи с этим нами разработана и обоснована технология информационно-корректирующего контроля качества обученности курсантов, см. рис.1.

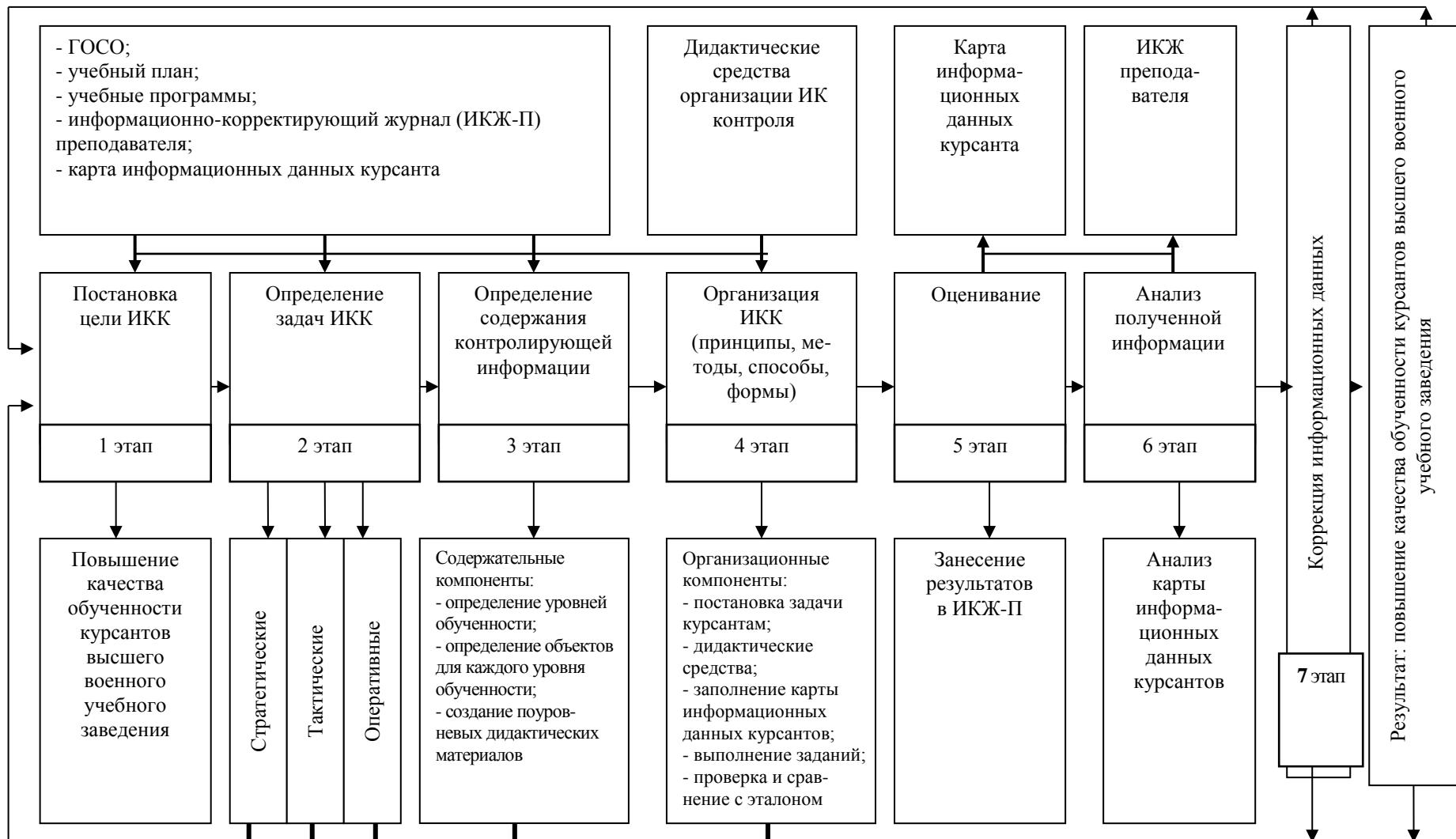


Рисунок 2 - Модель технологии информационно-корректирующего контроля

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Таблица 1 – Компоненты и показатели качества обученности курсантов

Компоненты	Показатели		
Личностно-мотивационный	<i>Mотивация к военному делу:</i> - к карьерному росту; - к летной деятельности; - быть офицером; - отношение общества и государства к военнослужащим; - честь и достоинство офицера	<i>Интерес к летной деятельности:</i> - получить знания к освоению будущей профессии; - получить знания военной деятельности	<i>Требовательность к себе:</i> - сознательное выполнения требований Законов, Конституции, уставов, приказов, распоряжений командира; - дисциплинированность; - моральная стойкость; - волевые качества и др.
Морально-психологический	<i>Организация УПД:</i> - способность планировать самоподготовку; - настойчивость в достижении познавательной деятельности; - составление плана по самоподготовке	<i>Профессионально-значимые качества:</i> - самостоятельность и организованность; - самокритичность; - выносливость	<i>Самоконтроль и взаимоконтроль:</i> - способность находить, исправлять; - сознательное представление о своих познавательных возможностях
Когнитивный	<i>Знание ООД, БД и ПД:</i> - в объеме ГОСО и квалификационных требований; - дополнительные знания (открытия в области авиационной науки и технике)	<i>Военно-проф. знания:</i> - технические; - летно-эксплуатационные; - стратегические; - тактические	<i>Всесторонние знания:</i> - объем интересов; - широкий кругозор; - знания в различных областях науки и техники
Операционный	<i>Базовые умения:</i> - работать со специальной литературой; - выполнять лабораторно-практические работы, вычисления, логические действия, графические действия	<i>Профессиональная обученность:</i> - летная и техническая эксплуатация летательных аппаратов; - способность принятия немедленных решений	<i>Самосовершенствование:</i> - профессиональные умения и навыки; - командные и оперативные умения; - технико-эксплуатационные (в нестандартных ситуациях)

Исследования показали, что основными преимуществами технологии являются: повышение мотивации и интереса к обучению; повышение качества обученности; возможность

производить самоконтроль и взаимоконтроль; исключение предвзятости преподавателя (контроль объективный) [5].

Литература:

1. Семенихина С.Ф. Информационно-корректирующий контроль качества обученности / С.Ф. Семенихина // LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH& Co. Saarbrücken, Deutschland, 2011. – 227 с.
2. Семенихина С.Ф. Информационно-корректирующий контроль качества обученности как педагогическая технология в высшей школе / С.Ф. Семенихина // Бъдещето въпроси от света на науката – 2012. Материалы за 8-а международна научна практическа конференция. Том 22. Педагогически науки. – София, «Бял ГРАД – БГ», 2012. – С. 63-66.
3. Семенихина С.Ф., Семенихин В.В. Актуализация мониторинга качества профессиональной подготовки курсантов / С.Ф. Семенихина, В.В. Семенихин //
- Инновации в науке, образовании и производстве Казахстана: материалы междунар. науч. практик. конф. - Алматы: ЕТУ, 2016. - С. 92-96.
4. Семенихина С.Ф., Семенихин В.В. Критерии качества образования – как совокупность компонентов компетентностного подхода в подготовке специалистов / С.Ф. Семенихина, В.В. Семенихин // Материалы докладов республиканской научно-практической конференции, Алматы: АПС КНБ РК, 2014. – С. 348-356.
5. Семенихин В.В. Педагогические условия мониторинга качества / В.В. Семенихин // LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH& Co. Saarbrücken, Deutschland, 2011. - 192 с.

Сведения об авторах:

Семенихина Светлана Фаритовна (г. Актобе, Казахстан), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры естественно-научных дисциплин Военного института Сил воздушной обороны имени Т.Я. Бегельдинова, e-mail: svetasemen69@mail.ru

Семенихин Виктор Васильевич (г. Актобе, Казахстан), кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры воздушной навигации Военного института Сил воздушной обороны имени Т.Я. Бегельдинова, e-mail: semenikhinvitia@mail.ru

Data about the authors:

S. Semenikhina (Aktobe, Kazakhstan), PhD, associate professor, assistant professor of science education of the Military Institute of Air Defence Forces named T. Begeldinov, e-mail: svetasemen69@mail.ru

V. Semenikhin (Aktobe, Kazakhstan), PhD, Associate Professor, Head of the Department of Air Navigation Military Institute of Air Defence Forces named T. Begeldinov, e-mail: semenikhinvitia@mail.ru

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В.А. Золотарев

Аннотация. В статье рассматривается разработка авторского диагностического инструментария оценки хода и результатов формирования готовности к профессиональному самообразованию курсантов; представлен анализ его апробации в ходе педагогического эксперимента, показал возможность его использования для получения достоверных результатов по проблеме исследования.

Ключевые слова: профессиональное самообразование, готовность к профессиональному самообразованию, диагностика, диагностическая шкала.

DIAGNOSIS READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-EDUCATION OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL

V. Zolotarev

Abstract. In article development of author's diagnostic tools of assessment of the course and results of formation of readiness for professional self-education of cadets is considered; the analysis of his approbation is submitted during the pedagogical experiment has shown a possibility of his use for obtaining reliable results on a research problem.

Keywords: professional self, readiness to professional self-education, diagnosis, diagnostic scale.

Важнейшей задачей результативного формирования готовности к профессиональному самообразованию, которая объективно возникает перед любым исследователем, является наличие диагностического инструментария, позволяющего осуществлять постоянный мониторинг результатов экспериментальной работы. В большинстве современных исследований, посвященных этой проблематике [3;5;6 и др.], диагностика осуществляется с использованием методик, представленных в книге В.И. Андреева «Педагогика: курс творческого саморазвития» (2003) [1] в коллективной монографии Н.П. Фетискина, В.К. Козлова и Г.М. Мануйлова «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (2002) [7].

Представленные методики не применимы для оценки готовности к профессиональному самообразованию курсантов военного вуза; они в основном ориентированы на преподавателей или студентов педагогических вузов, школьников. С их помощью оценивается готовность к самообразованию в целом, что не позволяет замерять ход и результаты работы по каждому компоненту готовности на разных этапах профессиональной подготовки. Поэтому было принято решение: используя имеющийся опыт диагностики готовности к самообразованию, разработать авторскую методику.

При разработке такой методики мы исходили из основных положений сущности готовности курсантов к профессиональному самообразованию:

- готовность к профессиональному самообразованию рассматривается нами как

ключевая компетенция и включает в себя три взаимосвязанных компонента: мотивационный, деятельностный и операционный; соответственно ее уровень может быть оценен по трем критериям – мотивационному, деятельностному и операционному;

– для оценки их формирования необходима разработка диагностических шкал по каждому критерию в отдельности, в которых должна быть предусмотрена оценка по следующим показателям: мотивационному – наличие устойчивого познавательного интереса, сформированность установок на профессиональное саморазвитие, сформированность чувства долга и ответственности за результаты профессиональной подготовки; деятельностному – наличие знаний, умений, навыков по способам осуществления самообразовательной деятельности; операционному – умение осуществлять поиск, анализ, систематизацию, обобщение, критическое осмысление информации, постановку исследовательских задач и выбор путей их решения;

– субъектами оценки готовности к профессиональному самообразованию должны быть все заинтересованные стороны этого процесса – курсанты, преподаватели, командиры подразделений, а, следовательно, для них должны быть разработаны отдельные диагностические шкалы, коррелирующиеся между собой;

– показатели критериев в диагностических шкалах должны быть сформулированы в виде закрытых суждений, которые оцениваются субъектами по четырехбалльной шкале – «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет»;

за каждый ответ начисляются баллы – «4», «3», «2», «1» соответственно;

– подсчет результатов по диагностическим шкалам должен позволять ранжировать курсантов по уровням сформированности готовности к профессиональному самообразованию.

Руководствуясь этими положениями, сформулированы суждения, на которые должны ответить субъекты оценки готовности к профессиональному самообразованию.

Для курсантов: 1) я любознательный человек, люблю читать, познавать новое; 2) мне интересен сам процесс учебы; 3) я люблю выступать с докладами, сообщениями и стремлюсь получить их в качестве индивидуального задания к занятию; 4) я осознаю, что результаты обучения зависят только от меня; 5) я стараюсь выполнять все требования преподавателей, командиров; 6) я всегда довожу начатое дело до конца; 7) я самокритично отношусь к себе и своим возможностям; 8) возрастающая ответственность по ходу обучения не пугает меня; 9) я умею работать с библиотечными каталогами, с информационно-образовательными системами вуза; 10) я всегда обращаю внимание на перечень источников и литературы, рекомендуемых преподавателем; 11) у меня не хватает времени на самостоятельную работу; 12) я сам планирую самостоятельную работу, исходя из своих интересов и сложностей учебных дисциплин; 13) я иногда занимаюсь самостоятельно в свободное время; 14) я пытаюсь анализировать недочеты, которые возникают в учебе; 15) я всегда стремлюсь получить более высокую оценку на занятиях; 16) Я люблю заниматься отдельно от всех в читальном зале библиотеке; 17) я умею быстро найти необходимый учебный материал; 18) я умею анализировать, выделять в прочитанном главное; 19) у меня никогда не возникает трудностей в обобщении материала; 20) я люблю дискутировать, всегда отстаиваю свою точку зрения; 21) если представленное оппонентом доказательство более убедительно, я могу изменить свою точку зрения; 22) я стараюсь объективно оценивать найденную информацию, сопоставлять ее в разных источниках; 23) я люблю занятия в форме учебно-исследовательской деятельности; 24) я умею переносить знания на новые ситуации, использовать их для решения новых задач.

Для преподавателей (командиров подразделений): 1) любознателен, много читает, часто обращается с просьбой в выборе книги для чтения; 2) в ходе занятий проявляет интерес к предмету; 3) любит выступать с докладами, сообщениями и стремится получить их в качестве индивидуального задания к занятию; 4) наличествует высокое чувство ответственности за

результаты обучения; 5) внимательно относится к требованиям, старается полностью им соответствовать; 6) старается всегда доводить начатое дело до конца; 7) адекватно и самокритично относится к своим возможностям; 8) не боится взять ответственность за решение задачи на себя; 9) умеет и активно работает с библиотечными каталогами, с информационно-образовательными системами вуза; 10) почти всегда, в полной мере отрабатывает рекомендованную основную и дополнительную литературу и источники; 11) жалуется на недостаток времени на самостоятельную работу; 12) умеет планировать самостоятельную работу; 13) какие бы обстоятельства не сложились, всегда изыскивает время и возможности для подготовки к занятиям; 14) пытается анализировать причины неудач, которые возникают в учебе; 15) старается всегда получить более высокую оценку на занятиях; 16) предпочитает выполнять задание индивидуально, а не в группе; 17) умеет быстро найти необходимый учебный материал; 18) умеет анализировать, выделять в прочитанном главное; 19) умеет обобщать материал, делать выводы; 20) принимает активное участие в дискуссиях, пытается отстоять свою точку зрения; 21) если представленное оппонентом доказательство более убедительно, может изменить свою точку зрения; 22) старается объективно оценивать найденную информацию, сопоставлять ее из разных источников; 23) проявляет большой интерес к учебно-исследовательской деятельности; 24) умеет применять полученные знания для решения практических, в том числе и нестандартных задач.

В приведенных перечнях суждения 1 – 8, предназначены для оценки мотивационного критерия готовности к профессиональному самообразованию, 9 – 16 – деятельностного, 17 – 24 – операционного. Суждения коррелируются между собой, что позволяет получить оценку по каждому из них от разных субъектов процесса – от преподавателей, командиров подразделений и самих курсантов. Такой подход значительно повышает объективность полученных результатов.

Обработка результатов по данной шкале производится по широко применяемой в педагогических исследованиях методике. Подсчитывается количество баллов, полученных курсантом по каждому критерию. Путем деления количества полученных баллов на максимально возможное количество баллов по критерию (32) рассчитывается коэффициент готовности по критерию K .

Затем рассчитывается общий коэффициент готовности курсанта к профессиональному самообразованию по формуле [4]:

$$K_i = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{K_{\max} \cdot N} \quad (1)$$

Где: x_i – общее количество баллов по критериям; K_{\max} – максимально возможное количество баллов по каждому критерию (32); N – количество критериев (3).

Рассчитанный коэффициент может принимать значение от 0,25 до 1. Результаты каждого j -го курсанта интерпретируются следующим образом. Если $K_j \in [0,25; 0,5]$, то курсант относится к «низкому» уровню готовности к профессиональному самообразованию, если $K_j \in [0,51; 0,75]$, то к «среднему», если $K_j \in [0,76; 1,0]$, то к «высокому» [2].

Разработанные шкалы для применения их в ходе диссертационного исследования были преобразованы в анкеты для курсантов, преподавателей и командиров подразделений. При этом суждения в анкетах «перемешаны» по следующему алгоритму: суждения мотивационного критерия 1,4,7,10 … 22; суждения деятельностного критерия 2,5,8,11 … 23; суждения операционного критерия 3,6,9,12 … 24. Это было сделано в целях повышения объективности оценивания суждений респондентами, для того чтобы они не задумывались какой из критериев готовности к профессиональному самообразованию оценивают.

Надежность разработанной методики была проверена в ходе специально организованного пилотного эксперимента и апробирована в ходе опытно-экспериментального исследования, проведенного на базе Саратовского военного

Краснознаменного института войск национальной гвардии.

В пилотном эксперименте приняли участие учебный взвод курсантов (21 человек) и 10 преподавателей, работающих с этими курсантами. По его результатам средний коэффициент согласованности мнений преподавателей при оценке курсантов взвода составил $K = 0,54$, т.е. оказался достаточно высоким и значимым при $p \leq 0,01$; дискриминативность ответов курсантов, варьируется от 0,26 до 0,56 (все коэффициенты значимы, при $p \leq 0,05$); коэффициент ранговой корреляции между K_j , которые получили курсанты по оценке преподавателей и самооценке для всей группы составил 0,56, то есть оказался достаточно значимым при $p \leq 0,001$.

Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о надежности анкет, их способности объективно оценивать и ранжировать курсантов по уровням сформированности готовности к профессиональному самообразованию.

Данный вывод был подтвержден и в ходе опытно-экспериментального исследования, проведенного нами на базе Саратовского военного Краснознаменного института войск национальной гвардии в 2015/2016 учебном году. Всеми участниками эксперимента была отмечена простота использования диагностического инструментария, объективность полученных результатов, возможность не только контролировать ход процесса, но и выявлять слабые и сильные стороны процесса профессионального самоопределения отдельных курсантов и своевременно оказывать им помощь.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Феникс, 2003. – 608 с.
2. Анастази А. Психологическое тестирование; пер. с англ.; под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – Кн. 1, 2. – М.: Педагогика, 1982. - 240 с.
3. Гладких В.В. Синергетика образования военного специалиста: монография / В.В. Гладких, Н.В. Волынкина. – Воронеж: Научная книга, 2015. – 214 с.
4. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Ж. Стенли. – М.: Прогресс, 1979. – 211 с.
5. Закирова В.Г. Диагностика уровня развития у учащихся готовности к самообразованию [Электронный ресурс] / В.Г. Закирова, Г.Б. Сабирова. – Режим доступа: www.rusnauka.com/35.PWMN_2008_Pedagogica_38330.doc.htm
6. Кочеров Ю.Н. Самообразование и профессионально-личностное развитие сотрудника органов внутренних дел: монография / Ю.Н. Кочеров. – Ставрополь: Сервисшкола, 2015. – 174 с.
7. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

Сведения об авторе:

Золотарев Владимир Александрович (г. Саратов, Россия), майор, адъюнкт адъюнктуры, Саратовский военный Краснознаменный институт МВД России, e-mail: vovanboy2015@yandex.ru

Data about the author:

V. Zolotarev (Saratov, Russia), major, advanced students' work at a military institute, Saratov military Institute of internal troops of the MIA of Russia, e-mail: vovanboy2015@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 378:81'1

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В «НЕПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЙ»
МАГИСТРАТУРЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 45.04.02 «ЛИНГВИСТИКА»**

Е.В. Родионова, С.П. Фирсова

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей и проблем обучения в «непоследовательной» магистратуре на примере магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» направления 45.04.02 «Лингвистика». Результатом исследования являются возможные направления совершенствования подготовки магистров, не имеющих предыдущего высшего образования в изучаемой области знаний.

Ключевые слова: магистратура, магистерская программа, лингвистика, высшее образование.

**SPECIAL ASPECTS OF STUDENTS TRAINING WITHIN THE
“INCONSISTENT” MASTER PROGRAM 45.04.02. “LINGVISTICS”**

E. Rodionova, S. Firsova

Abstract. The article is devoted to the special aspects and problems of training at the inconsistent Master Program on the example of the program “Foreign languages and crosscultural communication”. The results of the research can be considered as the possible directions of the improvement of the non-linguists students training.

Keywords: master courses, master program, lingvistics, higher education.

На основании действующего законодательства, которое допускает обучение в магистратуре лиц, имеющих высшее образование любого уровня (ст. 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»), в настоящее время на магистерских программах российских вузов проходят подготовку магистранты двух категорий: имеющие высшее образование (бакалавриат, специалитет) по направлению в той же или близкой области знаний; а также имеющие высшее образование по направлению, не связанному с областью знаний магистерской программы [3,4].

Используя терминологию, применяемую в Германии, в первом случае речь идет о так называемой «последовательной» магистратуре

(konsekutiv), во втором – «непоследовательной» (nicht konsekutiv) [2]. В России в большинстве случаев магистранты обеих указанных категорий обучаются в одной студенческой группе и осваивают одинаковую образовательную программу.

Практика реализации магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» направления 45.04.02 «Лингвистика» Поволжского государственного технологического университета (далее – ПГТУ) позволяет сделать следующие выводы о количественном распределении магистрантов на основании полученного ранее высшего образования, см. табл. 1.

Таблица 1. - Распределение магистрантов программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» по видам предыдущего высшего образования в ПГТУ (чел.)

Виды образования	Прием 2015 года	Прием 2016 года
Бакалавриат по направлению «Лингвистика»	-	4
Специалитет по специальности «Филология»	4	1
Высшее образование по другим областям знаний (право, экономика, технические науки и др.)	10	7
Итого	14	12

Из таблицы следует, что значительная часть магистрантов данного направления подготовки обучается в «непоследовательной» магистратуре.

Результаты проводимых исследований показывают, что среди основных мотивов поступления в «непоследовательную»

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

магистратуру можно выделить как общие для всех областей знаний: стремление получить квалификацию в более востребованной /высокооплачиваемой области деятельности, психологическая потребность в смене рода занятий, так и специфические для определенных направлений подготовки [2,5,6].

Опрос студентов «непоследовательной» магистратуры программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ПГТУ показал, что мотивами обучения по данной программе являются получение перспектив личностного и профессионального роста; возможность преподавания английского языка; изучение иностранных языков для дальнейшего трудоустройства; повышение уровня владения иностранными языками для изменения сферы деятельности/места жительства; изучение нового языка и др.

Респонденты, имеющие высшее образование в области лингвистики, назвали такие мотивы, как совершенствование лингвистических знаний, умений, навыков; развитие навыков межкультурного общения, необходимого для получения желаемой профессии; получение степени, дающей больше возможностей для трудоустройства и др.

На основании проведенного исследования информационных источников, а также личного опыта обучения и преподавания в магистратуре можно заключить, что в настоящее время, характеризуемое усилением процессов глобализации, развитием международных связей и доминированием английского языка в качестве языка межкультурной коммуникации и глобального общения, наблюдается значительный интерес к обучению в магистратуре по направлению 45.04.02 «Лингвистика» со стороны студентов, как имеющих, так и не имеющих предыдущего лингвистического образования. Магистранты обеих рассматриваемых категорий имеют *сходную мотивацию* поступления на

магистерскую программу лингвистического направления, рассматривая в качестве главной цели обучения в магистратуре совершенствование английского языка (иностранных языков).

Магистерская программа «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» направления 45.04.02 «Лингвистика», реализуемая в ПГТУ, полностью соответствует потребностям обучающихся, поскольку ориентирована на три вида профессиональной деятельности из числа предусмотренных ФГОС: переводческая, консультативно-коммуникативная и информационно-лингвистическая. При этом, формирование и развитие *компетенций*, предусмотренных ФГОС в части *лингвистической подготовки*, имеет приоритетное значение для магистрантов по сравнению с желанием получить степень магистра.

Различия в уровнях владения английским языком магистрантами, имеющими и не имеющими предыдущего лингвистического образования, вызывает *сложности* у студентов при обучении в «непоследовательной» лингвистической магистратуре по курсам языковой подготовки, а отсутствие базовых знаний в области лингвистики создает трудности в освоении дисциплин новой для магистрантов профессиональной области, преподаваемых на русском языке. Данные факторы усложняют методические и организационные аспекты учебного процесса у профессорско-преподавательского состава, создают дополнительные риски образовательной деятельности [1,6].

Возможные направления решения проблем в обучении студентов «непоследовательной» магистратуры по магистерской программе «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» представлены в табл. 2.

Таблица 2. - Направления совершенствования подготовки кадров по программе «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Направление	Возможности для реализации
Обучение по индивидуальным учебным планам (предусмотрены федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»), позволяющим учитывать особенности и индивидуальные потребности конкретного обучающегося	Требует решения организационных и финансовых вопросов (оплата труда ППС)
Разделение студентов на разные группы «последовательной» и «непоследовательной» магистратуры с модифицированными учебными планами	При небольшой численности обучающихся на магистерской программе неэффективно по финансовым причинам
Включение в учебный план первого семестра/триместра учебной дисциплины «Введение в специальность» для студентов «непоследовательной магистратуры»	Требует решения вопроса о статусе дисциплины (факультатив, дисциплина по выбору?)
Подготовка учебно-методических материалов для самостоятельного	Не вызывает организационных и

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

изучения студентами «непоследовательной» магистратуры	финансовых проблем
<i>Продолжение таблицы 2</i>	
Проведение расширенного «входного контроля» уровня владения английским языком с целью выявления «слабых мест» в подготовке и разработки индивидуальных рекомендаций по самообразованию магистрантов	Не вызывает организационных проблем; требует решения вопрос о материальном стимулировании ППС
Разработка электронных курсов, интегрирующих теоретический материал и практические задания, а также специальные упражнения для формирования произносительных навыков	Не вызывает организационных проблем (при наличии среди электронного обучения в вузе)
Создание и поддержка языковой среды посредством реализации элементов неформального образования: проведение вебинаров и видеоконференций с носителями языка, организация исследовательской и проектной деятельности, дискуссионных групп	Не вызывает организационных проблем, требует решения вопроса об оплате труда участников мероприятий и стимулировании труда ППС
Применение элементов обучения в сотрудничестве, организация учебной деятельности в парах «лингвист» - «нелингвист»	Не вызывает организационных и финансовых проблем

Представленный перечень возможных направлений решения проблем обучения студентов «непоследовательной», в частности, лингвистической, магистратуры в современных

российских вузах не является исчерпывающим и является предметом дальнейших исследований и разработки организационных и учебно-методических предложений.

Литература:

1. Баданова Н.М. Фирсова С.П. Некоторые проблемы внедрения электронного обучения в условиях современного вуза / Н.М. Баданова, С.П. Фирсова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 109-112.

2. Глубокова Е.Н. Педагогическая магистратура: требования стандартов и новые модели / Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2015. – № 4(45). – С. 10-18.

3. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего

образования по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» (уровень магистратуры): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2016 г. № 783.

5. Родионова Е.В. Особенности и проблемы «непоследовательной» магистратуры: из опыта обучения по направлению 45.04.02 «Лингвистика» / Е.В. Родионова, С.П. Фирсова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 26. – С. 901-905. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46981.htm>

6. Филипчук О.В. К вопросу о качестве магистерской подготовки / О.В. Филипчук, С.П. Фирсова, О.И. Чередниченко // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 3. – С. 11-14.

Сведения об авторах:

Родионова Елена Витальевна (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и финансов, магистрант 1 курса магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Поволжский государственный технологический университет, e-mail: rodionovaev@volgatech.net

Фирсова Светлана Павловна (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики, руководитель магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Поволжский государственный технологический университет, e-mail: firsovasp@volgatech.net

Data about the authors:

E. Rodionova (Yoshkar-Ola, Russia), candidate of Economics, associate professor at the Department of Economics and Finance, the first year master student on programme «Foreign languages and cross-cultural communication», Volga State University of Technology, e-mail: rodionovaev@volgatech.net

S. Firsova (Yoshkar-Ola, Russia), candidate of Education, associate professor at the Department of Foreign Languages and Linguistics, the Head of master programme «Foreign languages and cross-cultural communication», Volga State University of Technology, e-mail: firsovasp@volgatech.net

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МАГИСТРАТУРЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Т.И. Кушнарева

Аннотация. Работа посвящена анализу межпредметных связей; сделаны выводы по поводу целесообразности использования межпредметных связей в преподавании иностранного языка в магистратуре неязыкового высшего учебного заведения. В статье доказано, что всестороннее внедрение междисциплинарных отношений и других аспектов обучения иностранному языку в высшем учебном заведении повышает конкурентоспособность и мобильность будущих специалистов.

Ключевые слова: межпредметные связи, преподавание иностранного языка в магистратуре высшего учебного заведения, федеральные государственные стандарты, компетенции магистров.

INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIP AT TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MASTERS AT THE NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

T. Kushnareva

Abstract. The paper analyzes the interdisciplinary relationship, concludes the appropriateness of the use of interdisciplinary relations in teaching a foreign language at the magistracy of higher educational institutions. Interdisciplinary relationship and other aspects of foreign language training are meaningful, informative and factual. That is their in-depth coverage on the level of facts, events that promotes generalization and systematization of knowledge, enhances the competitiveness and mobility of the future specialists.

Keywords: interdisciplinary communication, teaching a foreign language at the magistracy, Federal Government Standards, the competence of masters.

В педагогике уделяется много внимания межпредметным связям и их использованию в практике преподавания в высшей школе. Они относятся к поиску методов отражения целостности природы в содержании учебного материала, что способствует возникновению идеи предметного синтеза.

Целью данной работы является характеристика межпредметных связей в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом ВУЗе. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить понятие межпредметных связей, проанализировать целесообразность использования межпредметных связей в преподавании иностранного языка в магистратуре высшего учебного заведения.

Основоположник научной педагогики Я.А. Коменский указывал на то, что преподавателю необходимо учитывать связи, в которых находятся все предметы [1, с.248]. Педагог-гуманист И.Г. Песталоцци также советовал привести в своем сознании все то, что взаимосвязано по своему существу в природе [5, с.107].

Основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский, опираясь на теорию различных ассоциативных связей, отображающих

объективные взаимодействия предметов и явлений, обосновал дидактическую значимость межпредметных связей, которые являются частью более общей проблемы системности обучения [8, с.115].

Американский профессор Таня Авгсбург [9] рассматривает разновидности связей между предметами следующим образом:

– собственно интердисциплинарность в узком значении (подход, имеющий дело с предметом, который выходит за пределы дисциплины, однако его цель остается в рамках дисциплинарного исследования и состоит в переносе методов из одной дисциплины в другую); и в широком смысле (подход, объединяющий методы различных отраслей, модифицируя их или создавая новый метод для изучения предмета, который выходит за пределы одной дисциплины);

– мультидисциплинарность – сотрудничество, основанное на одновременном или поочередном изучении сложной проблемы перспектив нескольких отраслей знания без всякого взаимного усвоения, трансформации и согласования методологических инструментариев этих дисциплин;

– кросдисциплинарность – метод, который выводит исследователя за пределы отдельной дисциплины, но без сотрудничества (кооперации)

или объединения (интеграции) с соответствующими дисциплинами. Кросдисциплинарность изучает предмет с помощью методов, заимствованных из дисциплин, не имеющих непосредственного отношения к этому предмету. В кросдисциплинарных связях преодолеваются границы дисциплин, но ни методы, ни цели не меняются в то время, как интердисциплинарность смешивает практики и основы всех привлеченных дисциплин;

– трансдисциплинарность – термин, который в 1970 ввел Жан Пиаже, определяет методологическое основание применения интегрированных научных подходов к таким сложным проблемам, которые выходят за пределы устоявшихся академических дисциплин: окружающая среда, энергия, здоровье, культура [2].

Наша точка зрения базируется на том, что для продуктивного применения на практике знаний из различных дисциплин важным является установление широких связей между ними. В современных условиях потребность в формировании готовности к получению информации (в устной и письменной формах), к общению на иностранном языке с зарубежными партнерами чувствуют, прежде всего, студенты, обучающиеся в магистратуре [3,6].

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых высших учебных заведениях состоит из трех компонентов и происходит по следующим направлениям:

- социокультурное направление – общий курс иностранного языка (общеупотребительный язык, язык для повседневного, бытового общения);
- направление по специальности – курс иностранного языка для специальных целей (для общения специалистов разных отраслей);
- профессиональное направление – курс иностранного языка для делового общения, что является типичным во многих профессиональных сферах деятельности человека (например, резюме, деловая переписка, разговор по телефону и т.п.), в которую также входит и предпринимательская (сфера бизнеса) [7].

В разработанных федеральных государственных стандартах владение иностранным языком признается у магистров обязательной компетенцией. В неязыковом ВУЗе курс английского языка в магистратуре нацелен на развитие и углубление профессионально-ориентированной языковой компетенции. Например, ФГОС предписаны следующие компетенции магистров по направлению подготовки 35.04.01 Лесное дело [4, с.8-9]: 1) общекультурные: готовность к саморазвитию,

самореализации, использованию творческого потенциала (ОК-3); 2) общепрофессиональные: готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1).

Актуальной задачей обучения иностранному языку магистров является формирование у них умений использовать иностранный язык для практической работы по специальности, повышения своего профессионального уровня, продвижения по карьерной лестнице и достижения профессиональных целей, осуществления эффективной деловой и межличностной коммуникации. Будущим специалистам необходимо уметь осмысливать и анализировать ситуации, которые могут возникнуть в их профессиональной деятельности, а затем находить целесообразные решения. Всему этому способствует владение на высоком уровне иноязычной компетенцией, которое способствует тому, что выпускники магистратуры будут на рынке труда востребованы и конкурентоспособны.

В своей практической деятельности мы исходим из анализа языковых потребностей, которые являются фундаментом в определении содержания обучения иностранному языку, включая использование соответствующих знаний по другим дисциплинам. Тесный контакт с кафедрами профилирующих специальностей, консультирование со специалистами и чтение специальной литературы помогают определить те характеристики коммуникативной деятельности, которые необходимы будущим специалистам для их успешного профессионального общения на иностранном языке.

Следовательно, указанные выше объективные факторы обуславливают разные технологии интегрированного изучения иностранного языка в профессиональной подготовке магистров. Рабочие программы составлены по модульному принципу, который способствует гибкой подаче учебного материала.

К профессиональным технологиям в учебном процессе принадлежат визуализация, презентация, ведение беседы (дискуссии), анализ профессиональных ситуаций. Указанные технологии находят свое применение в таких формах организации занятий, как проектная деятельность и деловые игры. Они открывают возможность для творческой и экспериментальной деятельности. Работа над проектами и деловые игры имеют большое значение для подготовки студентов к решению будущих профессиональных задач. Студенты используют свои языковые, межкультурные и

профессиональные знания для реализации проекта, предусматривающего планирование, поиск, систематизацию, презентацию. Работа магистров над проектами всегда учитывает межпредметные связи.

Организация проектов на занятиях иностранного языка в неязыковом ВУЗе дает возможность проводить профессиональные исследования и докладывать об их результатах на иностранном языке.

Деловые игры не ограничиваются проектной работой, связанной с будущей профессией. Студенты пытаются решать проблемы, которые могут действительно возникнуть на практике за пределами учебного заведения в контакте с другими инстанциями (например, с сельскохозяйственными предприятиями, государственными учреждениями,

коммунальными ведомствами, прессой и т.д.). Итак, межпредметные связи иностранного языка с другими учебными дисциплинами по своим характеристикам являются содержательно-информационными и фактическими. То есть их всестороннее освещение на уровне фактов, событий способствует обобщению и систематизации знаний, обеспечивает повышение конкурентоспособности и мобильности будущих специалистов.

К дальнейшим направлениям исследований по вопросу установления и реализации межпредметных связей относим разработку конкретных планов межпредметного характера из различных учебных дисциплин, методических рекомендаций соответствующей тематики на уровне высших учебных заведений различного профиля и уровня аккредитации.

Литература:

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1975. – Т. 1. – 405 с.
2. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний / Э.И. Моносзон. – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. – 271 с.
4. Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 35.04.01 Лесное дело (уровень магистратуры): Приказ № 314 от 30 марта 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mgul.ac.ru/UserFiles/File/MetodUpravlenie/FGOS_VO_i_RrOPOP/FGOS_VO_35_04_01_Lesnoe_delo_Magpdf
5. Песталоцци И.Т. Избранные педагогические произведения: в 3 т. / И.Т. Песталоцци. – М.: АПН РСФСР, 1963. – Т. 2. – 212 с.
6. Тадеуш Т.Н. Перспективы использования межпредметных связей при обучении английскому языку / Т.Н. Тадеуш // Даследуванні па германскай і славянскай філалогіі : зборнік навуковых артыкулаў / пад рэд. Я.Я. Іванова. – Магілёў: МДУ імя А.А. Куляшова, 2013. – Вып. 5. – С. 187-191.
7. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвіт, 2004. – С. 60-65.
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 3. – 512 с.
9. Ausburg T. Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies / Tanya Ausburg. – 2-nd edition. – New York: Kendall / Hunt Publishing, 2006. – 197 p.

Сведения об авторе:

Кушнарева Татьяна Ивановна (г. Симферополь, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 4 Института иностранной филологии Таврической академии (СП) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», Симферополь, e-mail: kushnareva_t@mail.ru

Data about the author:

T. Kushnareva (Simferopol, Russia), PhD, assistant professor at chair 4, Foreign Philology Institute, Taurida Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, the Russian Federation, e-mail: kushnareva_t@mail.ru

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМА ДОГАДКИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

О.В. Мезинова

Аннотация. Значительную роль при понимании прочитанного на иностранном языке играет механизм догадки. Данный психофизиологический механизм функционирует на основе и в тесной взаимосвязи с другими механизмами чтения: восприятия-сличения-узнавания, антиципации, ретроспекции, вероятностного прогнозирования и др. Механизм догадки является одним из ведущих, так как он обладает самым широким спектром действий и операций, входящих в состав механизмов чтения. Первостепенной задачей в обучении чтению на иностранном языке является развитие механизма догадки.

Ключевые слова: процесс чтения, догадка как феномен, механизмы чтения, механизм догадки, психофизиологические основы догадки.

THE FUNCTIONING OF THE GUESS MECHANISM IN THE PROCESS OF READING IN A FOREIGN LANGUAGE

O. Mezinova

Abstract. The guess mechanism plays an important role in understanding the reading content in a foreign language. This psychophysiological mechanism functions on the basis of and in close interconnection with other reading mechanisms: the perception-comparison-recognition mechanism, anticipation mechanism, retrospection mechanism, probabilistic prediction mechanism and others. The guess mechanism is leading as it possesses a widest range of acts and operations, contained in the reading mechanisms. The major goal in the process of teaching to read in a foreign language is the development of the guess mechanism.

Keywords: the process of reading, the guess phenomenon, the reading mechanisms, the guess mechanism, psychophysiological basis of guessing.

Чтение на иностранном языке является предметом множества исследований в области методики, психологии, психофизиологии, лингвистики и других наук, где оно рассматривается и как цель, и как средство овладения иностранным языком, и как особый вид речевой деятельности, основанный на соответствующих умениях, и как психофизиологический процесс, базирующийся на специфических механизмах.

Качество понимания прочитанного, осознание извлеченной информации, умение ее интерпретировать на содержательном и смысловом уровнях во многом зависят от того, насколько читающий владеет алгоритмами распознавания письменных знаков, насколько у него развит механизм догадки. Данный механизм играет значительную роль в декодировании и понимании иноязычных текстов, в распознавании читающим неизвестных слов и определении их значения. Догадка делает процесс чтения на иностранном языке более быстрым, точным, непрерывным, так как избавляет от частого обращения к словарю, способствует лучшему пониманию прочитанного как на уровне значений, так и на уровне смысла, расширяет потенциальный словарь чтеца, оказывает

положительное влияние на приобретение им большего языкового опыта.

Не случайно, на необходимость развития данного механизма обращали внимание многие исследователи (Ананьев Б.Г., Артемов В.А., Беляев Б.В., Берман И.М., Вайсбурд М.Л., Воронин Л.Г., Жинкин Н.И., Картон С., Колкова М.К., Костуркова М.А., Кузнецова Т.М., Клычникова З.И., Масягина Т.А., Носкова М.К., Пассов Е.И., Пономарев А.Я., Розанов Е.Д., Розов О.А., Рубинштейн С.Л., Салистра И.Д., Соколов А.Н., Уэст М., Шапкина А.Н., Шушина Н.А. и др.). Тем не менее, пока еще нельзя констатировать, что феномен догадки является в полной мере изученным. Так, требует своего детального изучения психофизиологический аспект догадки, а именно, уточнение того, каким образом механизм догадки функционирует и взаимодействует с другими механизмами в процессе чтения в целом, и при столкновении с неизвестным словом в частности.

Как известно, сенсорным базисом процесса чтения является механизм *восприятия*. Именно с восприятия начинается процесс встречи с незнакомым словом, и происходит запуск других механизмов, функционирующих в процессе чтения. Первой ступенью восприятия является

прием языковых сигналов, то есть конкретного графического ряда. У. Найссер отмечает, что «изображение не разглядывается, а перерабатывается. Определенные специфические механизмы зрительной системы, называемые детекторами, дают начало нервным импульсам в ответ на некоторые, столь же специфические признаки изображения. Информация об этих признаках передается затем на более высокие уровни мозга. На самых высоких уровнях эта информация сличается и объединяется с ранее накопленной информацией в результате ряда процессов, итогом чего является образование перцептивного опыта» [6, с.37].

Это свидетельствует о неразрывной связи механизма восприятия с механизмами узнавания и сличения. Восприятие слов в чтении, как и узнавание этих слов, в первую очередь, обусловлено их лексическим значением, которое раскрывается благодаря контексту и грамматической канве предложения.

Подчеркивая важность лексического и грамматического значений для узнавания слова, Н.И. Жинкин отмечал, что узнавание является «сопоставлением чувственных качеств, возникающих в процессе восприятия образа с предметом» [2, с.25]. Как правило, в структуре слова воспринимается и узнается один из компонентов; остальные репродуцируются и узнаются на основе памяти. Узнанные слова помогают читающему достичь понимания прочитанного. Основой узнавания является актуализация ранее сформированных временных связей, которые начинают действовать вновь, если человек встречается со сходными объектами. Актуализация соответствующих знаний по иностранному языку происходит при встрече читающего с известными ему словами, но используемыми в новом значении, в незнакомом контексте. Если же происходит встреча с неизвестным словом, объем актуализированных знаний приобретает особую значимость. В случае, если этих знаний недостаточно, происходит включение механизма догадки, зачастую благодаря возникающим у чтеца разнообразным ассоциациям. Неизвестное слово, появляющееся из знакомой среды, приводит в возбуждение определенные участки коры головного мозга, и тогда механизм процесса догадки начинается именно с восприятия этого раздражителя. Установленные ранее между этими участками коры головного мозга временные связи являются базой для понимания значения неизвестного слова. Фиксации этих связей служит «механизм категорийных возбуждений», действие которого объясняется учением И.П. Павлова [7] о генерализации и дифференциации

нервных возбуждений. Возникновение следов прежнего опыта (ассоциативных систем) возможно и при восприятии и понимании нового языкового материала, связанного с воспринятым и усвоенным ранее.

Качество перцептивной переработки информации, поступающей к читающему, способствует смысловой переработке текста, что обеспечивается благодаря механизму логического понимания. При этом мыслительная деятельность зачастую выводит читающего за пределы текста – он может продолжить мысль автора, переформулировать ее, вывести собственные умозаключения. Несомненно, степень развитости механизма логического понимания в значительной мере облегчает работу механизма догадки.

Связующим звеном между восприятием, догадкой и пониманием является механизм антиципации. Этот механизм проявляется в предвосхищении и основан на свойстве мозга воспринимать пропущенное и реагировать на еще не наступившее событие. Его сущность заключается в том, что на основании предшествующего опыта и переработки уже прочитанного читающий предвосхищает то, что сенсорно им еще не воспринято. Смысловая переработка протекает параллельно на нескольких уровнях: значение воспринятой единицы соотносится со значением окружающих ее единиц, устанавливаются ее связь с ними и ее контекстуальное значение.

Некоторые исследователи синонимично используют термины «догадка», «антиципация» и «вероятностное прогнозирование». Между тем, эти понятия нетождественные, каждое из них обозначает отдельный механизм. Так, антиципацию нельзя сводить к вероятностному прогнозированию, так как она представляет собой результат не только повышения определенности принятия решений, но и постоянное уточнение «вероятностной части» предсказания. Нельзя также отождествлять антиципацию с догадкой, так как последняя (если это не антицирующая догадка) предполагает реакцию на какое-либо неизвестное слово при непосредственной встрече с ним чтеца.

Исходя из принципа целостности Б.Г. Ананьева, можно предположить, что механизм догадки, как и механизм антиципации, является «связующим звеном», обеспечивающим переходы от ощущения к восприятию, от восприятия к представлению и от представления к мышлению [1]. Это свидетельствует о единой психической природе механизмов догадки и антиципации.

Успех этих переходов во многом зависит от хорошо развитой *интуиции*, наличие которой является отличительной особенностью механизма догадки. Тем не менее, в отличие от понятия «интуиция», догадка не является бессознательным действием. Сознательное и бессознательное (интуитивное) проявляются в догадке в определенных пропорциях. При этом осознаваемые признаки часто становятся логически ориентированными в целом интуитивного решения. За счет этого ход принимаемого решения (в нашем случае – решение о значении неизвестного слова) носит не линейный, а циклический характер.

Иногда случается так, что понимание неузнанного слова может быть отложено до прочтения всего предложения или отрывка для чтения: в данном случае речь идет о ретроспективном понимании слов в контексте. Таким образом, функционирование механизма догадки неразрывно связано с функционированием механизма *ретроспекции*. Данный механизм проявляется, если воспринимаемое неизвестное слово остается непонятым, но через какое-то время читающего как бы «осеняет», и он догадывается о значении этого слова.

Незнакомое слово иностранного языка, выступающее в качестве объекта догадки, включено в определенный контекст и развертывается линейно в пространстве и времени по линии выражения и линии содержания. Согласно Ф. де Соссюру [8], план выражения и план содержания связаны между собой отношениями симметрии. Эта знаковая ситуация продолжает существовать до тех пор, пока в тексте не встретится незнакомое слово. При его восприятии происходит как бы «расщепление» плана выражения и плана содержания, происходит асимметрия языкового знака. Для понимания необходимо восстановление симметрии, иными словами, реконструкция текстового знака. Восстановление симметрии плана выражения и плана содержания происходит благодаря речевому, языковому и практическому опыту чтеца.

В том случае, когда объем опыта при восприятии незнакомого слова достаточен для выдвижения гипотез о его значении, понимание происходит по догадке, базирующейся на субъективном *вероятностном прогнозе*. Именно *вероятностное прогнозирование* является ядром механизма догадки.

По определению А.А. Леонтьева, вероятностное прогнозирование – это «учет организмом вероятностного опыта, накопленного в прошлом и управляющего оценками

вероятностей в модели будущего» [5, с.147]. Точность прогноза катализирует процесс осмысливания и конечного понимания, способствует сокращению мыслительных действий и операций, а также во многом ускоряет процесс декодирования информации. Механизм вероятностного прогноза функционирует на уровне операций, соотнесенных с условиями развертывания действий, которые подчиняются осознаваемому, ожидаемому результату. Когда вероятностный прогноз включается в контекст деятельности, субъект ориентируется как на вероятность ее осуществления, так и на ее значимость.

А.С. Левашов в своем исследовании пишет, что вероятностное прогнозирование в чтении базируется на двух основных факторах: наличной ситуации и накопленном опыте. Наличная ситуация формируется за счет определенной совокупности информативных сигналов текста, а накопленный опыт подразумевает опыт общения на данном языке, и совокупный жизненный опыт индивида [4]. И.А. Зимняя [3] выделяет следующие уровни прогнозирования: 1. Прогнозирование на уровне смысла, то есть на уровне предугадывания развития хода мысли говорящего (автора текста), развития смысловых связей (уровень смысловых гипотез). 2. Прогнозирование на уровне вербальных гипотез, то есть прогнозирование на уровне конкретной реализации или вербализации этих смысловых связей.

Хорошо развитый механизм прогнозирования позволяет чтецу строить вероятностные суждения о значении новых слов на основе определенных языковых закономерностей, а также анализировать последствия правильности или неправильности прогноза.

Ученые выделяют смысловое и языковое прогнозирование. Прогнозирование на смысловом уровне является уровнем зрелого чтеца. *Смысловое прогнозирование* носит общее представление о развитии событий, а конкретизация этого представления способствует возникновению языкового прогнозирования. *Языковое прогнозирование* ограничивается почти исключительно рамками одного предложения.

Мы полагаем, что в отличие от догадки по вероятностному прогнозу, гипотеза догадки по ретроспекции строится не по поводу того, что будет воспринято или непосредственно воспринимается, а по поводу того, что уже было воспринято (но не понято) и подтверждается большим объемом опыта чтеца, актуализированного к моменту понимания.

Вероятностное прогнозирование играет значительную роль в процессе

функционирования догадки. Тем не менее мы считаем, что существует принципиальное различие между догадкой и прогнозированием: языковая догадка всегда предполагает определение значения языковой единицы, неизвестной реципиенту (в лучшем случае ему могут быть известны лишь некоторые правила выведения значения таких единиц и образующие их элементы), тогда как вероятностное прогнозирование в качестве обязательного условия предполагает знание определенного языкового материала, и функционирование прогнозирования при чтении представляет собой актуализацию этих знаний.

Действие по догадке сочетает в себе отбор и сочетание элементов на основе семантико-структурной модели из существующих в сознании чтеца стереотипов при соблюдении правил согласования данного языка. Если высказывание носит характер предсказания, догадка выступает в качестве выбора знакомых нам элементов и остается в сфере знакомой нам действительности, являющейся психологическим

содержанием значения, и проявляется на базе конкретно-чувственного опыта, который индивид приобретает, усваивая родной язык.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Догадка является сложным психофизиологическим процессом, успешное функционирование которого обеспечивается степенью развитости других механизмов чтения, на которых он базируется и с которыми находится в тесной взаимосвязи и взаимозависимости.

2. Механизм догадки можно считать одним из ведущих механизмов чтения, так как во многом благодаря ему обеспечивается наиболее полное и точное понимание прочитанного.

3. В целях формирования рецептивных навыков чтения необходимо уделять особое внимание развитию механизма догадки, что требует создания технологии, которая бы отражала психофизиологические особенности данного механизма.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. - Воронеж: МОДЭК, 2005. - 431 с.
2. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи / Н.И. Жинкин // Методическая мозаика. – 2005. - № 4. - С. 24-31.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М., 1985. - 160 с.
4. Левашов А.С. Обучение прогнозированию при чтении на иностранном языке (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1983. - 25 с.

5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. - М., 1969. - 214 с.

6. Насер У. Познание и реальность / У. Насер. – М.: Прогресс, 1981. - 232 с.

7. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей деятельности (поведения) животных. - М.: Наука, 1973. – 661 с.

8. Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики: пер. с французского А.М. Сухотина, под редакцией и с примечаниями Р.И. Шор. - М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

Сведения об авторе:

Мезинова Оксана Владимировна (г. Липецк, Россия), старший преподаватель кафедры английского языка института филологии ФГБОУ ВПО ЛГПУ, e-mail: oksanavm73@mail.ru

Data about the author:

O. Mezinova (Lipetsk, Russia), Senior teacher, the Department of the English language, the Institute of Philology, Lipetsk State Pedagogical University, e-mail: oksanavm73@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЯЗЫКЕ

Е.А. Андреева, Ф.Л. Мазитова, И.Г. Корнева

Аннотация. В статье в ходе анализа русских аксиологических фразеологизмов определяются ценностные доминанты в русской лингвокультуре; выявляется ценностный дуализм русского менталитета, являющийся одной из причин смены аксиологического статуса фразеологических единиц на разных этапах развития общества. Ознакомление студентов с русской фразеологией в лингвокультурологическом аспекте, особенностями русского менталитета является неотъемлемым компонентом процесса формирования системы ценностей выпускников вуза – будущих специалистов.

Ключевые слова: система ценностей, аксиологическая картина мира в языке, аксиологический фразеологизм, русский менталитет, национальный образ мира, ценностные доминанты.

FORMATION OF THE VALUE SYSTEM OF HIGH SCHOOL GRADUATES THROUGH STUDY OF THE AXIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD IN THE LANGUAGE

E. Andreeva, F. Mazitova, I. Korneva

Abstract. In the article in the analysis of the Russian axiological phraseological units value dominants in the Russian linguo-culture are determined. The value dualism of the Russian mentality is revealed, that is one of the reasons for the change of the axiological status of phraseological units in various stages of society development. Familiarization of students with the Russian phraseology in the linguo-cultural aspect, the peculiarities of the Russian mentality is an essential component of the process of formation of the value system of high school graduates – the future specialists.

Keywords: value system, axiological picture of the world in the language, axiological phraseological unit, the Russian mentality, the national image of the world, value dominants.

Современные экономические условия предъявляют к специалисту все более высокие требования, для выполнения которых перед системой образования ставятся новые задачи [5;8]. Одной из таких задач является становление системы ценностей выпускников вуза, поэтому процесс обучения студентов в вузе должен иметь воспитательный характер.

После окончания вуза выпускник приходит работать в компанию, то есть попадает в корпоративную среду, которая оказывает влияние на «формирование мировоззрения личности и ценностной ориентации общества» [2, с.4]. Адаптация молодого специалиста к корпоративной среде требует не только наличия знаний и должной квалификации, но и адаптации к определенной системе ценностей. Корпоративные ценности определяют культуру компании, организацию деятельности, поведение сотрудников. Они объединяют людей, обеспечивают взаимоуважение среди сотрудников и эффективную работу организации.

Выпускник вуза со сформированной системой ценностей гораздо быстрее пройдет процесс адаптации, поскольку предполагается взаимопроникновение систем ценностей сотрудников и корпоративной среды. Это

обеспечит успешную работу и карьерный рост молодого специалиста, что и является конечной целью деятельности высшего учебного заведения.

В процессе обучения в вузе полный цикл формирования системы ценностей включает в себя следующие этапы: предъявление ценностей; осознание ценностных ориентаций личностью, принятие ценностных ориентаций, реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении (культура); закрепление ценностей как основы направленности личности и перевод их в статус качеств личности; идеологизация ценностей, когда они представляют собой совокупность идей, понятий, принятых как ценности и безусловное руководство ко всему процессу деятельности [6, с.302].

Проблемы, связанные с человеческими ценностями, особенно важны, поскольку ценности являются фундаментом духовного развития человека. Как известно, в аксиологической картине мира имеются наиболее существенные для данной культуры смыслы, ценностные доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [4]. Ценности, традиции и особенности восприятия мира наиболее ярко проявляются во

фразеологизмах [1]. Анализ аксиологических фразеологизмов (фразеологизмов, имеющих ценостное или антиценостное значение) позволяет определить ценностные доминанты в русской лингвокультуре.

Аксиологическая картина мира создается путем отражения в языке национального образа мира как основы для формирования менталитета. Русский менталитет, в отличие от западного, обладает особенностями и противоречиями, связанными со скачкообразным характером развития истории России. Русскому народу свойственны религиозность и стремление найти смысл жизни. Религиозность русских крестьян выражалась в паломничестве, в вере в чудо, что отразилось во фразеологизмах: *Бог милостив; Бог даст день, даст и пищу; Бог любит троицу; Бог не выдаст, свинья не съест; Бог терпел и нам велел; На все воля Божья; Человек предполагает, Бог располагает.*

На разных этапах развития общества статус ценностных доминант, а также фразеологизмов их отражающих, может меняться. На этот факт обращает внимание В.М. Зубец: «ценности исторически изменяются. Эти изменения – спутник эволюции общества, их естественного развития» [3, с.69]. Так, в период господства атеизма в советском обществе конвенциональный аксиологический статус религиозности русского народа сменился на противоположный, то есть ценность стала антиценностью. В настоящее время, в период возрождения духовности, религиозность имеет положительный аксиологический статус.

Как известно, христианство призывало русский народ к милосердию и покаянию, поэтому терпение, смирение, кротость очень ценились в народе. Об этом свидетельствуют фразеологизмы: *Терпение и еще раз терпение!; Терпение лучше спасения; На всякое хотение есть терпение; При горести терпение – невольное спасение; Живи смирене, так всем будешь милее; Смирение – девушки ожерелье; Конь берет рывом, а человек смирением.* Но в период революционного движения, когда народ призывали к борьбе, все эти качества имели отрицательный аксиологический статус.

Трудолюбие русского народа и осуждение лени, безделья – особенно устойчивые свойства русского характера, сохраняющие положительный аксиологический статус и отражающиеся во фразеологизмах: *Терпение и труд все перетрут; Без дела жить – только небо коптить; Умирать ладишься, а хлеб сей; Не печь кормит, а поле; Труд человека кормит, а лень портит; Ленивый к обеду, ретивый к работе; Без труда и отдых не сладок.*

В социалистическом обществе с идеей всеобщего равенства богатство, считающееся конвенциональной ценностью в аксиологической парадигме «Богатство – Нищета», являлось антиценностью и рассматривалось как признак чуждого нам капиталистического строя: *Не отдашь душу в ад – не будешь богат; Кто до денег охоч, тот всю не спит ночь; Богатство души не имеет; Богатство губит, ум спасает; Богатому с полугорем жить.* Однако в современном российском обществе, в условиях рыночной экономики, богатство воспринимается как закономерный результат успешного ведения бизнеса и имеет положительный аксиологический статус.

Рассматривая особенности русского менталитета, следует отметить, что наличие противоречий в поведении русских связано со свободолюбием русского народа и стремлением найти абсолютное добро. Русский народ живет не разумом, а сердцем. Только в русском языке наряду с синонимом *истина* существует слово *правда*. А.Т. Хроленко пишет: «Правда связана с сердцем, а истина – с разумом. Истину проповедуют, за правду сражаются» [7, с.66]. В русском миропонимании *святая правда* – высшая общечеловеческая ценность: *Без правды не жить, а вытье; Кто за правду горой, тот истрый герой; Все минется, одна правда останется; Правда светлее солнца.*

Противоположными свойствами русского народа являются: деспотизм, гипертрофия государства и анархизм, вольность (*За Советскую власть не жаль голову класть; Наши обет – защищать в бою Совет; Моя хата с краю – ничего не знаю; Ему все трын-трава*); жестокость, склонность к насилию и доброта, человечность, мягкость (*Развился – да взбесился; Кто палку взял, тот и капрал; Доброго не бегай, а худого не делай; Кто себя от зла хранит, того чести никто не повредит; Когда хочешь себе добра, то никому не делай зла; Доброго держися, а от худого удалися; Доброе сердце лучше хорошего кафтана*); индивидуализм, обостренное сознание личности и безличный колlettivizm (*Тот и господин, кто все может сделать один; Хоть сяди, да в том же стаде; В коллективе чиста нива и пышна жнива*).

На наш взгляд, ценностный дуализм русского менталитета является одной из причин смены аксиологического статуса фразеологических единиц. Противоречивостью характеризуются даже ключевые понятия русской ментальности. Так, ключевым словом русской ментальности является слово *подвиг* [7, с.62-63]. Подвиг – это большая ценность для русского человека (*В бою за Родину и смерть красна; Герой никогда не умрет – он вечно в народе живет; Герои*

рождаются в бою; Сам погибай, но знамя спасай; Бой отвагу любит). Подвиг предполагает наличие у человека таких черт характера, как храбрость, твердость, решительность. В то же время ключевыми словами русской ментальности считают слова *душа, судьба, тоска* [7, с.62], отражающие мягкость, сентиментальность, человечность, то есть противоположные черты характера.

Итак, фразеология языка отражает закрепленные в ней как конвенциональные ценности и антиценности, так и национальный образ мира, свидетельствующий о том, что Россия – страна неограниченных возможностей с особенным сильным духом народом. Ознакомление студентов с русской фразеологией в лингвокультурологическом аспекте, особенностями русского менталитета позволит

сформировать истинные человеческие ценности (родина, патриотизм, труд, семья, справедливость), являющиеся приоритетными.

Формирование системы ценностей будущих специалистов выступает обязательным компонентом воспитательного процесса в вузе, включающим предъявление, осознание, принятие, реализацию, закрепление, идеологизацию ценностей и ценностных ориентаций. Молодой специалист, прошедший все этапы формирования системы ценностей в вузе, сможет адаптироваться и к ценностям корпоративной среды, которые накладываются на базовую картину мира сотрудников компании, а затем становится ее неотъемлемой частью. Именно ценностная картина мира сотрудников считается главным элементом создания эффективной корпоративной среды.

Литература:

1. Андреева Е.А. Ценность и оценка в аксиологической фразеологии [Электронный ресурс] / Е.А. Андреева // Контентус. – Режим доступа: <http://kontentus.ru/wp-content/uploads/2012/09/Андреева-Е.А.pdf>
2. Ваничкина А.С. Формирование аксиологической картины мира при обучении профессиональному иноязычному дискурсу [Электронный ресурс] / А.С. Ваничкина // Мир науки. - 2014. - Выпуск 1. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/01PMN114.pdf>
3. Зубец В.М. Два типа ценностных изменений / В.М. Зубец // Философские науки. - 2000. - №4. – С. 69-74.
4. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке / В.И. Карасик // Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 166-205.
5. Назмиева Э.И. Моделирование иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования / Э.И. Назмиева // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 3(98). - С. 124-132.
6. Наумов П.Ю., Матвеев, Д.Е. Система ценностей будущего офицера: от понятия к методам формирования / П.Ю. Наумов, Д.Е. Матвеев // Молодой ученый. – 2012. – № 7. – С. 301-302.
7. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие / А.Т. Хроленко; под ред. В.Д. Бондалетова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 184 с.
8. Fakhrutdinova A., Safina L., Kolesnikova J., Karasik E. The Higher Education Impact On The Quality Of Young People Working Life / A. Fakhrutdinova, L. Safina, J. Kolesnikova, E. Karasik // Proceedings of 6th World Conference on Educational Sciences. – 2015. – Vol. 191, Is. – P. 2412-2415.

Сведения об авторах:

Андреева Елена Анатольевна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, Казанский федеральный университет, Институт международных отношений, истории и востоковедения, доцент кафедры иностранных языков для социально-гуманитарного направления, e-mail: elenaandreeva7788@mail.ru

Мазитова Флера Локмановна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, Казанский кооперативный институт Российской университета кооперации, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, e-mail: mazflorlok@mail.ru

Корнева Инина Германовна (г. Казань, Россия), Казанский федеральный университет, Институт международных отношений, истории и востоковедения, преподаватель кафедры иностранных языков для социально-гуманитарного направления; e-mail: favouriteworkk@mail.ru

Data about the authors:

E. Andreeva (Kazan, Russia), candidate of philological sciences, associate professor, Kazan Federal University, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, associate professor of the chair of foreign languages for the social-humanitarian sphere, e-mail: elenaandreeva7788@mail.ru

F. Mazitova (Kazan, Russia), candidate of philological sciences, associate professor, Kazan Cooperative Institute of the Russian University of Cooperation, assistant professor of the chair of humanities and foreign languages, e-mail: mazflorlok@mail.ru

I. Korneva (Kazan, Russia), Kazan Federal University, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, teacher of the chair of foreign languages for the social-humanitarian sphere, e-mail: favouriteworkk@mail.ru

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Г.Н. Ахметзянова, А.О. Багатеева

Аннотация. В статье рассматривается понятие «иноязычная коммуникативная компетентность» как интегративная характеристика иноязычной подготовки; дается трактовка сущности, компонентного состава этого понятия с точки зрения различных исследователей и авторская интерпретация с позиции компетентностного и системного подходов; представляется модель модульной технологии иноязычной подготовки студентов технического вуза; дается характеристика ее структурных компонентов.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, иноязычная коммуникативная компетентность, модульная технология обучения.

FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITIES STUDENTS: PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLUTION

G. Akhmetzyanova, A. Bagateeva

Abstract. The article discusses the concept of "foreign language communicative competence" as an integrative characteristic of foreign language training; interpretation of the essence, composition of this concept from the point of view of different researchers is provided as well as the author's interpretation from the position of competence and systemic approaches; a model of modular technology of foreign language training of technical universities students is suggested, characteristic of its structural components is given.

Keywords: foreign language training, foreign language communicative competence, modular technology of education.

В современных условиях расширения международных связей, научно-технического сотрудничества, возможностей стажировок за границей, работы с технической документацией на иностранном языке требуется высокий уровень иноязычной подготовки студентов, обучающихся в технических вузах. Основные тенденции в иноязычном вузовском образовании на современном этапе характеризуются следующими явлениями: перестройка всей системы иноязычного образования в связи с переходом на двухуровневое образование (бакалавриат и магистратура); внедрение компетентностного подхода. Все это требует интенсивного обогащения процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) как результата иноязычной подготовки и новым содержанием, и новыми методами [1;2].

Как показывает анализ различных источников, сущность, содержание и компонентный состав ИКК разными исследователями представляется по-разному. Так, например, ИКК рассматривается как способность личности (И.И. Галимзянова, Н.И. Гез) [4;5], компонент профессиональной подготовки (Р.П. Мильруд) [6], владение устной и письменной коммуникацией (В. Хутмахер) [7]. Единого набора при определении компонентов ИКК не

существует; можно выделить лишь некоторые общие компоненты: лингвистическая (языковая), речевая, социокультурная, стратегическая (компенсаторная), дискурсивная, учебно-познавательная, межкультурная, лингвопрофессиональная компетенции [3].

К определению структуры и содержания ИКК студентов технического вуза мы подходим с позиции интеграции системного и компетентностного подходов и рассматриваем ИКК как интегративную характеристику иноязычной подготовки, позволяющую осуществлять межличностное иноязычное общение в сфере будущей профессиональной деятельности, повышать свой профессиональный уровень средствами иностранного языка. ИКК представляется нами в виде совокупности компетенций, каждая из которых включает инвариантные и вариативные элементы:

– лингвистической компетенции, которая предполагает способность понимать и применять единицы иностранного языка в соответствии с профессиональной областью: ее инвариантной частью является владение системой знаний основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений; вариативная часть предполагает владение профессиональной (автомобильной) лексикой;

– *речевой компетенции*, которая отражает требуемый уровень владения коммуникативной техникой: ее инвариантная часть включает способность понимания и порождения иноязычных высказываний в коммуникативных процессах; вариативная часть предполагает способность понимать иноязычные тексты и владение различными видами коммуникаций в сфере сервиса, технической эксплуатации, продаж автомобилей и технологического оборудования;

– *социокультурной компетенции*, которая позволяет понимать и использовать языковые формы в соответствии с ситуацией: инвариантная часть определяется способностью к социальному взаимодействию в соответствии с принятыми моральными и правовыми нормами, стандартами, толерантностью к культуре и традициям стран изучаемого языка; вариативная часть включает знания социокультурных сведений об автомобильной отрасли, сфере автомобильного сервиса в странах изучаемого языка;

– *стратегической компетенции*, которая включает способность самостоятельно восполнять недостаточность знания языка: инвариантная часть основана на способности использовать базовые фразы и клише, синонимов на иностранном языке при решении профессиональных задач; вариативная часть предполагает способность выходить из положения при дефиците языковых конструкций при деловом общении с представителями автосервисных предприятий, предприятий-поставщиков запасных частей и материалов, используя фразы и клише профессиональной лексики;

– *самообразовательной компетенции*, которая предполагает мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка, к самообразованию: инвариантная часть включает способность к самостоятельному изучению иностранных языков и культур; вариативная часть определяет способность свободного использования возможностей иностранного языка для дальнейшего профессионального роста.

В практике иноязычной подготовки студентов технического вуза существуют различные технологии (проектная технология, кейс-технология, технология контекстного обучения, модульная технология). Однако, на наш взгляд, применение модульной технологии при иноязычной подготовке студентов технического вуза обладает рядом преимуществ: содержание обучения строится на деятельностной основе и представляется в отдельных блоках; четкая структурированность учебного материала позволяет студентам технической

направленности, имеющим логическое, системное мышление, эффективно повышать уровень иноязычной подготовки.

Для формирования определенной нами структуры ИКК разработана модель модульной технологии иноязычной подготовки студентов технического вуза, основными структурными компонентами которой выступают:

– *теоретико-методологический блок* – профессиональные стандарты и требования, предъявляемые работодателями к выпускнику технического вуза по иноязычной подготовке; требования ФГОС ВО по соответствующему направлению/профилю; методологические подходы (системный, компетентностный, личностно-деятельный, поликультурный, акмеологический); общедидактические принципы (научности, наглядности, доступности, систематичности, последовательности, профессиональной направленности, междисциплинарной интеграции) и специфические принципы (модульности, гибкости, динамичности, региональности, прогностичности) иноязычной подготовки студентов технического вуза;

– *целевой блок* – единство учебно-познавательной, развивающей, воспитательной целей и задач обучения (высокий уровень иноязычной подготовки студентов технического вуза: развитие лингвистической, речевой, социокультурной, стратегической, самообразовательной компетенций студентов; формирование мотивации дальнейшего изучения иностранного языка; развитие рефлексии и способности к самостоятельной работе и саморазвитию);

– *содержательный блок* – совокупность взаимосвязанных компонентов учебно-методического комплекса для студентов технического вуза, обеспечивающего иноязычную подготовку и включающего рабочую программу, модульную программу, состоящую из 10 модулей, авторскую запатентованную компьютерную программу, предназначенную для оценки уровня иноязычной подготовки;

– *процессуально-технологический блок* – модульная технология обучения, формы (практические занятия, самостоятельная работа, олимпиады, викторины, конференции, вебинары, деловые игры); методы (информационно-иллюстративные, методы проблемного изложения, словесные и наглядные методы); средства (наглядные пособия, информационные технологии, учебники, словари) обучения;

– *результативно-оценочный блок* – критерии оценки уровня иноязычной подготовки

(развитие всех компетенций, входящих в состав ИКК, мотивация дальнейшего изучения иностранного языка; рефлексия и способность к самостоятельной работе и саморазвитию), диагностический инструментарий мониторинга иноязычной подготовки.

В совокупности все компоненты разработанной модели определяют достигаемый результат – высокий уровень иноязычной подготовки, необходимый для эффективного поиска информации из зарубежных источников и профессионального общения на иностранном языке.

Литература:

1. Ахметзянова Г.Н. Влияние социально-экономических процессов на систему непрерывного профессионального образования работников автомобильной отрасли / Г.Н. Ахметзянова // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2010. - № 2(80). - С. 11-17.
2. Ахметзянова Г.Н. Компетентностный подход к системе непрерывного профессионального образования при подготовке работников для автомобильной отрасли / Г.Н. Ахметзянова // Вестник Казанского технологического университета. Казань. - 2009. - № 4. - С. 349-355.
3. Багатеева А.О. К проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетентности бакалавров в техническом вузе / А.О. Багатеева, Г.Н. Ахметзянова, Н.Ш. Валеева // Вестник Казанского технологического университета. - 2014. - № 11. - Т. 17. - С. 251-253.
4. Галимзянова И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.И. Галимзянова. - Казань, 2009. - 384 с.
5. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки специалиста инженерного профиля в школе. - 1985. - № 2. - С. 17-24.
6. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении иностранного языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 7. - С. 30-36.
7. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997 / Walo Hutmacher // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. - 211 p.

Сведения об авторах:

Ахметзянова Гулия Наильевна (г. Набережные Челны, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры сервиса транспортных систем Набережночелнинского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: agnineka@yandex.ru

Багатеева Ангелина Олеговна (г. Набережные Челны, Россия), ассистент кафедры иностранных языков Набережночелнинского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: angel803@yandex.ru

Data about the authors:

G. Akhmetzyanova (Naberezhnye Chelny, Russia), Doctor of Education, associate professor, Professor of Transport Systems Service Department of Naberezhnye Chelny Institute of Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: agnineka@yandex.ru

A. Bagateeva (Naberezhnye Chelny, Russia), assistant lecturer of Foreign Languages Department of Naberezhnye Chelny Institute of Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: angel803@yandex.ru



ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ «МАСТЕРСКАЯ ПИСЬМА» НА УРОКЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Т.И. Спаторь-Козаченко

Аннотация. В статье актуализировано внимание на основных требованиях к преподаванию предмета «Иностранный язык», изложенных в Федеральном государственном стандарте среднего (полного) общего образования. Рассмотрены инновационные технологии, которые применяют в учебной деятельности российские педагоги. В статье описываются типы педагогических технологий: мастерская построения знаний, развитие критического мышления, мастерская письма. Особое внимание автор уделяет мастерской письма, т.к. данная технология позволяет эффективно работать со словом. Это трудный и увлекательный творческий процесс, который помогает сформировать у учащихся коммуникативные компетенции.

Ключевые слова: инновационные технологии, мастерская построения знаний, развитие критического мышления, мастерская письма.

APPLICATION OF THE INNOVATIVE TECHNOLOGY «WORKSHOP OF WRITING» IN THE LESSON OF SPANISH

T. Spatar'-Kozachenko

Abstract. In the present article the attention is given to the main requirements to the course of «Foreign languages», stated in the Federal education standard in secondary (public) schools. Some innovative technologies, used by the Russian teachers, are scrutinised. Moreover, in the article some types of pedagogical technologies, such as the workshop of building knowledge store, the development of critical thinking, the workshop of writing. The author pays special attention to the workshop of writing because this particular technology presupposes the work with a word. This is a complicated but fascinating creative process which helps students acquire their communicative competency. The gradual steps of working in the workshop of writing are described in the article.

Keywords: innovative technologies, the workshop of building knowledge store, the development of critical thinking, the workshop of writing.

Российская школа находится на этапе больших преобразований. Перед педагогами стоит задача развития творческих способностей учеников, формирования навыков продуктивного мышления, подготовки обучающихся к правильному самостоятельному выбору профессии.

Утвержденные Федеральные государственные стандарты требуют модернизации и достижения нового качества образования. Предмет «Иностранный язык» играет важную роль в новой образовательной системе.

Главной целью предмета «Иностранный язык» является формирование у учащихся коммуникативные компетенции. Учащиеся должны владеть как устными, так и письменными навыками.

В современной школе на уроках иностранного языка уделяется большое внимание развитию навыков письма как цели обучения, т.к. в современном мире учащиеся пользуются интернет ресурсами, современными информационными технологиями, сдают единый государственный экзамен.

Педагоги пытаются решить поставленную задачу путем применения методов, приемов,

технологий, которые смогли бы стимулировать учащихся к творческой, поисковой деятельности.

Мы рассматриваем следующие типы эффективных педагогических технологий:

1. Мастерская построения знаний может быть представлена следующим образом: творческий процесс – творческий продукт – осознание его закономерностей – соотнесение полученного с достижениями культуры – коррекция своей деятельности – новый продукт и т.д. [1, с.302].

2. Развитие критического мышления. Данная технология состоит из трех фаз: фазы вызова, фазы осмысливания, рефлексии [4, с.87].

3. Мастерская письма.

Остановимся подробно на технологии «мастерская письма».

Мастерская письма – это технология работы со словом. Слово свободно блуждает вокруг вещи, как душа вокруг брошенного, но не забытого тела [2, с.171]. Это один из самых сложных и увлекательных видов творчества. Мастерская письма позволяет:

1) развить письменную речь, в процессе выполнения творческих заданий;

- 2) приобрести навыки написания сочинения, эссе;
- 3) выработать авторский стиль письменного изложения.

В мастерской письма учащиеся работают со словом через воспоминания, образы, ощущения. Пьер Коллен, один из руководителей GFEN, считает, что слова – это перекрестки многих дорог. Прежде чем перейти и пойти по уже выбранной дороге, мы всматриваемся вдаль, где маячат неожиданные сочетания отражений, отзвуков пережитого [3].

Важно не знание, а процесс его добывания. В атмосфере творческого процесса учащиеся, помогая друг другу, создают авторские тексты. Активизируется мыслительная деятельность. Слово в мастерской письма способно прорасти внутри сознания [5, с.118]. Проявляется способность к сотрудничеству, толерантности, умению вести диалог, находить компромиссы. Совместная деятельность является движущей силой развития личности.

Одним из этапов мастерской является работа с синонимами лексической единицы. Учащиеся записывают слова из текста, подбирая к ним синонимы. Меняется смысл исходного текста. В творческом поиске возникают ассоциации, появляются лексические ряды, а затем рождаются новые тексты, стихотворения. Последовательные задания помогают ученикам создать свой текст на основе ассоциаций, которые у них появляются во время творческой работы. Заключительный этап мастерской – рефлексия. На данном этапе учащиеся анализируют все прожитое в мастерской: свои ощущения, свои идеи, свою работу.

Мастерская письма на уроке испанского языка

I. Индуктор: тексты с описанием пейзажа и рисунки.

1. Учитель каждой группе раздает тексты с описанием пейзажа на испанском языке (лексику ученики изучили на предыдущих уроках в других контекстах).

2. Каждая группа выбирает один текст, и ученик из группы читает его вслух.

3. Учитель раздает рисунки, ученики должны сопоставить рисунок с выбранным текстом.

4. Учитель просит учеников написать понравившиеся строки из текста на отдельном листе бумаги.

5. Ученики приступают к процессу обсуждения, прислушиваются к мнению товарищей по группе, спорят, но затем приходят к общему мнению.

II. Этап деконструкции/реконструкции.

6. Учитель предлагает выбрать 5 слов, которые ученики считают оригинальными.

7. Ученики активно работают в группе и высказывают свое мнение.

8. Учитель просит каждого ученика записать в своих тетрадях эти слова и в течение 10 минут написать ассоциации к этим словам.

9. Ученики работают самостоятельно. У каждого ученика свои ощущения, сомнения, трудности. Кажется, что не смогут справиться с заданием, но постепенно они записывают свои ассоциации.

10. Учитель просит обсудить в группе эти ассоциации. Близкие по смыслу ассоциации написать на отдельном листе бумаги.

11. Из написанных ассоциаций необходимо выбрать одно слово.

12. Учитель предлагает составить рассказ, а данное слово будет названием к этому рассказу.

13. Группы выбирают название для рассказа и начинают писать (15 - 20 мин).

14. Рассказы написаны, учитель просит учеников нарисовать к ним рисунки.

III этап. Социализация.

15. Группы представляют свои работы, читают свои рассказы и делятся впечатлениями.

В процессе работы со словом учащиеся смогли создать новые авторские тексты. Важную роль выполнили рисунки, они способствовали рождению новых ассоциаций. Пьер Колен писал: « Почему не изобразить слова? Не рисовать их?» [5, с.117]. Мастерская письма создала условия для закрепления изученной лексики, обогащения словарного запаса и появления новых творческих работ.

IV этап. Рефлексия.

16. Учитель предлагает ответить на вопросы:

а) Мое отношение к заданию.

б) Какое задание было самым трудным, требующим преодоления себя?

в) Каков мой вклад?

На данном этапе происходит самооценка, размышление над тем, как работал ученик, и что удалось сделать. Формативное оценивание раскрыло, в какой мере ученики владеют лексическими и грамматическими элементами.

17. Учитель задает домашнюю работу; просит написать сочинение, используя лексику урока и фразы из стихотворений. Суммативное оценивание осуществляется после проверки домашних сочинений.

По результатам суммативного оценивания можно сделать следующие выводы:

1) % успеваемости не изменился - 100%;

2) качество знаний выросло от 75% до 83.33%;

- 3) степень обученности увеличилась от 69% до 74.33%;
4) средний балл вырос от 4.08 до 4.25.

Но технология педагогической мастерской не предполагает оценивания, т.к. это творческий процесс.

Технология мастерской письма позволяет охватить больше целей и достигнуть их, пройдя ассоциативный путь. На традиционном уроке учитель учит, а ученику приходится ориентироваться на учителя, давать ожидаемые ответы. В мастерской учитель не требует конкретных ответов, не оценивает, а направляет к поиску идей, к переживанию духовного опыта, к творческому росту. Ученики, не находя однозначных решений, пытаются прийти к

единому мнению, а затем к самостоятельным выводам.

Применение мастерской письма на уроках испанского языка способствовало тому, что ученикам стало интересно работать с источниками, анализировать их, устанавливать причины, побудившие автора к написанию произведения. Это служит толчком к новым исследованиям: изучению творческого пути писателя, географических и исторических особенностей региона, фольклора и обычаев. Данные исследования можно провести на мастерских развития критического мышления или на мастерских построения знаний. Мастерская – это форма организации дискуссии, которая определит направление движения мысли учащихся к будущему знанию.

Литература:

1. Белова Н.И., Мухина И.А. Педагогические мастерские: Теория и практика / Н.И. Белова, И.А. Мухина // Санкт-Петербургская группа «Новое образование». - Санкт-Петербург. - 1998. - 302 с.

2. Мандельштам О. Слово и культура / О. Мандельштам. - Москва: Художественная литература. - 1990. - Т. 2. – 171 с.

3. Мастерская письма. Взаимоотношение «Слова» и «Я» на мастерской письма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/79/099/14740.php>

4. Спаторь-Козаченко Т.И. Технология педагогической мастерской построения знаний на уроке испанского языка / Т.И. Спаторь-Козаченко // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. - 2016. - Т. 10. - № 1. - С. 85-91.

5. Фураева Л.Д. Рождение слова в мастерской письма / Л.Д. Фураева. - Санкт-Петербург: Корифей. - 2000. - 118 с.

Сведения об авторе:

Спаторь-Козаченко Татьяна Ивановна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков, Российской государственный университет туризма и сервиса, e-mail: spatar.tatiana@yandex.ru

Data about the author:

T. Spatar'-Kozachenko (Moscow, Russia), Senior Lecturer of Spanish at the Department of foreign language, Russian State University of Tourism and Service, e-mail: spatar.tatiana@yandex.ru



РАЗВИТИЕ ЭТИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Г.М. Ильдуганова

Аннотация. Нестабильная политическая, экономическая и финансовая обстановка в мире и продолжающийся процесс глобализации ставят человека в жесткие условия для выживания, и сегодня мы наблюдаем общее резкое снижение этических и моральных стандартов в обществе. А значит, в задачу вузов должно входить развитие этических и культурологических качеств личности студента наряду с развитием профессиональных компетенций, с тем, чтобы будущие профессионалы умели генерировать не только бизнес идеи, но и выстраивать межличностное общение, оставаясь при этом «на плаву» в современных условиях жесткой конкуренции. Целью данного исследования является подтверждение возможности развития этических и культурологических качеств личности студента наряду с профессиональными в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе.

Ключевые слова: этический, культурологический, моральный, качества личности, компетенции, иностранный язык.

ETHICAL AND CULTURAL STUDENTS' PERSONAL QUALITIES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

G. Ilduganova

Abstract. Unstable politic, economic and finance situation in the world and ongoing process of globalization establish tough environment for the person to survive. One can observe a general sharp decline in moral and cultural standards. This demonstrates the need for building students' ethical and cultural competences capable of generating business ideas and communicating interpersonally remaining independent in the largely increasing competitive environment. The purpose of this research was to approve the possibility of foreign language as a university subject in the development of professional and ethic and cultural qualities of students.

Keywords: ethical, culturological, moral, qualities of the personality, competence, foreign language.

В связи с последними совместными инициативами крупнейших всемирных организаций ООН и ЮНЕСКО воспитание «мировой гражданственности» провозглашается одной из трех составляющих успешного глобального общества. «Образование должно преобразовывать людей и воспитывать в них уважение к окружающему миру и друг другу. Оно должно развивать в людях понимание того, что для решения взаимосвязанных проблем XXI века необходимо тесное сотрудничество» [7]. Несомненно, подобное глобальное сотрудничество невозможно без овладения иностранным языком.

Позиции английского языка в мире как глобального языка неоспоримы, и его изучение открывает широкие возможности для будущих профессионалов. Глобальная роль этого языка была детально рассмотрена Девидом Кристалом [4]. Язык как чистый источник неограниченных возможностей и как ключ к раскрытию скрытого потенциала личности был освещен Жозефом Санг-Юл Парком (2016). «На сегодняшний день такой глобальный язык как английский позволяет говорящим на нем раздвигать установленные их традициями и обществом рамки, общаясь с

множеством людей ..., не будучи ограниченными самоопределением» [5].

Но существование глобального языка не должно означать разрушение национальных традиций и моральных принципов. Каждая культура имеет свои собственные основы, на которые опираются последующие поколения. Через иностранный язык студенты впитывают ключевые этические элементы различных стран и вырабатывают глобальное мышление, чтобы быть готовыми к любым этическим, культурным и профессиональным ситуациям.

«Правильно построить процесс овладения иностранным языком с учетом будущей профессиональной деятельности студентов – это, прежде всего, в достаточной степени эффективно организовать их речевую деятельность, т.е. стимулировать их речемыслительные процессы» [2].

Также важна образовательная и культурно развивающая роль иностранного языка. Имидж преподавателя, его авторитет, этическое и культурное поведение в качестве личного примера впитываются студентами. Гуманистический и личностно ориентированный подход в обучении благоприятствуют развитию у

студентов ряда творческих качеств и креативности. Они обучаются действовать по-разному в одних и тех же этико-культурологических ситуациях с тем, чтобы найти лучшее решение и таким образом проявить свою креативность.

Для последовательного развития этических и культурологических качеств личности в процессе изучения иностранного языка необходимо учитывать интеллектуально-развивающие, межкультурные, образовательные и другие аспекты процесса обучения в рамках самого предмета. «Иностранный язык как предмет – это универсальный инструмент для расширения границ мышления студента и как личности, и как будущего профессионала; он позволяет получить доступ к зарубежным информационным источникам и имеет несомненный воспитательный потенциал, развивая этико-культурологические качества личности студента» [1].

Межкультурное восприятие мира посредством языковой коммуникации, глобалистическое и этическое содержание в профессионально направленном обучении обогащают духовный и интеллектуальный мир студентов, их профессиональную и языковую культуру. Студенты получают целостную картину мира и асимилируют универсальные человеческие ценности.

Текущее исследование основывалось на эмпирическом подходе и проводилось с целью подтверждения связи между развитием этических и культурологических качеств личности студента и изучением иностранного языка. Основными инструментами исследования стали тесты, включающие в себя открытые и закрытые вопросы. В исследовании приняли участие 200 студентов экономического отделения Института управления, экономики и финансов Казанского федерального университета. Результаты были интерпретированы с помощью структурных уравнений и представлены в виде линейной диаграммы и таблиц, чтобы описать разницу баллов до и после прохождения курса иностранного языка. В контексте исследования сам по себе предмет «Иностранный язык» изначально рассматривался как важный инструмент развития этических и культурологических качеств личности.

Во время исследования студенты были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. Экспериментальная группа обучалась по курсу, ориентированному на развитие этических и культурологических качеств личности как дополнение к основному курсу обучения языку. Контрольная группа обучалась

по традиционной профессионально-ориентированной программе.

Эксперимент включал в себя следующие ключевые этапы:

а) создание на основе результатов тестирования однородных по уровню развития этических и культурных качеств личности студентов контрольной и экспериментальной групп;

б) подбор материала: литература, лекции, темы для обсуждения, упражнения, тесты, материалы для проектной деятельности;

в) практическое внедрение экспериментального курса.

Исследование осуществлялось два года.

Ряд эмпирических методов был использован для оценки и сравнения результатов в начале и в конце эксперимента: наблюдение, анализ и контроль с помощью психологических тестов.

Для начала исследования необходимо было разделить студентов на две группы: контрольную и экспериментальную с примерно одинаковым уровнем развития качеств личности и самооценки. На этом этапе был применен тест «Пять качеств» Шемшуриной А.И. (1999) для выявления уровня сформированности этических и культурологических качеств личности, а также изменений в самооценке и моральных принципах.

Студентам раздали карточки со списком культурологических и этических качеств и попросили выделить те из них, которые необходимы для эффективной профессиональной деятельности с тем, чтобы выявить иерархическую важность данных качеств. Студентам необходимо было создать два списка качеств личности: «идеальные качества» и «анти-идеал». Затем им нужно было выбрать из списка те качества (позитивные и негативные), которыми они обладают.

Вычисления по тесту производились разделением положительных качеств личности студентов на количество «идеальных качеств» выбранных ими. Такие же подсчеты производились для отрицательных качеств. Коэффициент вычислялся по следующим уравнениям:

$$X_1 = \frac{\text{Self-image}'\text{qualities}}{\text{Ideal}'\text{qualities}} \quad X_2 = \frac{\text{Self-image}'\text{qualities}}{\text{Anti-ideal}'\text{qualities}}$$

Результаты теста имеют следующие параметры: для X_1 : 1 – завышенная самооценка; 0,5 – средняя самооценка; 0 – низкая самооценка и самокритика.

Параметры для X_2 : 1 - низкая самооценка и самокритика; 0,5 - средняя самооценка; 0 - завышенная самооценка.

Итоговая оценка выявила начальный уровень развития этических и культурных качеств

личности студентов. Анализ показал, что в начале эксперимента представление о себе и уровень развития этических и моральных качеств личности студентов контрольной и экспериментальной групп примерно совпадал. ($P>0,05$ – средняя самооценка, студенты воспринимают себя критически). Большинство студентов рассматривали такие качества как подозрительность, осторожность, эгоизм как необходимые для их будущей профессии и успеха.

На финальной стадии эксперимента результаты того же теста показали высокий уровень самооценки студентов экспериментальной группы. В моральное содержание своего «Я» студенты вкладывали в основном гуманизм (доброта, доброжелательность, уважение других, деликатность, сочувствие, симпатия), ответственность (честность, умение держать слово, порядочность), чувство собственного достоинства (репутация, сдержанность).

16-ти факторный личностный опросник Раймонда Б. Кеттеля также послужил в конце эксперимента инструментом определения корреляции между развитием качеств личности и изучением экспериментального курса английского языка как иностранного.

В опроснике Кеттеля как правило используются следующие первичные факторы и дескрипторы:

- 1) особые умственные характеристики (факторы B, M, Q1);
- 2) эмоционально-волевые характеристики (факторы C, G, I, O, Q3, Q4);
- 3) коммуникативные способности и характеристики межличностного общения (факторы A, H, F, E, Q2, N, L).

На основе 16 первичных факторов и можно идентифицировать 4 вторичных, а именно: открытость к переменам / следование традициям (QI); ориентированность на себя / ориентированность на группу (QII); терпимость к беспорядку / перфекционизм (QIII); расслабленность / напряженность (QIV). Если индекс повышается более чем на 7 пунктов – это интерпретируется как позитивный фактор (плюсовой полюс). При падении индекса менее чем на 4 пункта - интерпретируется как отрицательный показатель (минусовой полюс).

Для вычисления результатов использовались количественный и качественный анализы. Полученные результаты позволили провести анализ данных контрольной и экспериментальной групп и выявить наиболее значительные различия в некоторых показателях.

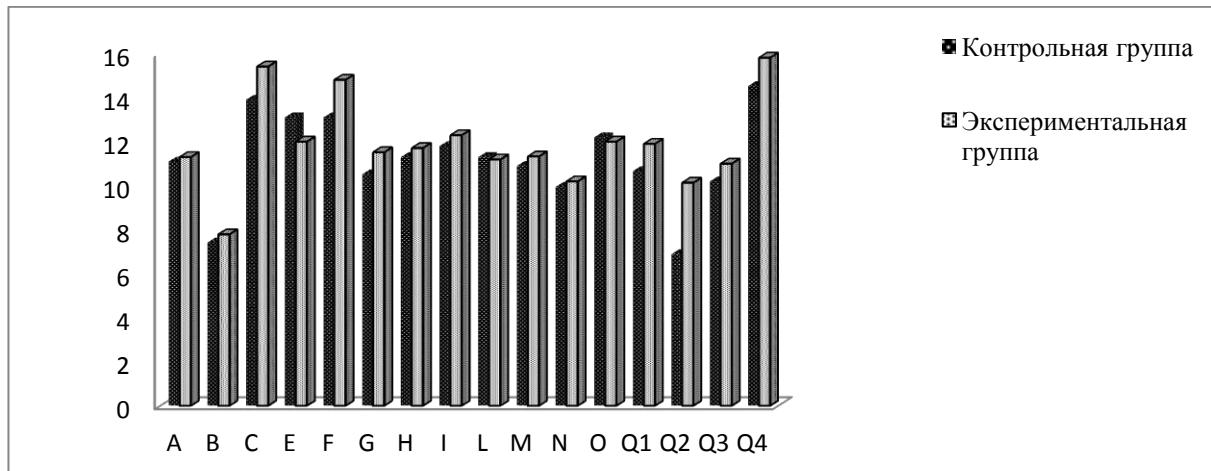


Рисунок 1. - Профили студентов согласно тесту Кеттеля

Из представленной диаграммы мы можем видеть, что уровень развития этических и культурных качеств оказался выше в экспериментальной группе.

Как отражено на рисунке 1, студенты экспериментальной группы показали результаты лучше по сравнению с результатами контрольной группы. Мы можем видеть наиболее значительную разницу по некоторым факторам: (C) эмоциональная стабильность, (F) живость,

(Q1) открытость к переменам, (Q2) уверенность в себе, (Q4) напряженность.

Также наблюдаются и примерно одинаковые результаты в двух группах, но с положительным сдвигом в пользу экспериментальной группы: (A) раздражительность, (B) продуманность, (H) социальная смелость, (L) настороженность, (N) закрытость.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Таблица 1. - Основная разница показателей контрольной и экспериментальной групп

Факторы	Интерпретация	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
(F) Liveliness	Низкий самоконтроль	Самоконтроль
(Q1) Открытость к переменам	Приспособление к окружению	Независимость
(Q2) Уверенность в себе	Низкий уровень экстраверсия	Экстраверсия
(C) Эмоциональная стабильность, (Q4) Напряженность	Беспокойство	Низкий уровень беспокойства

Таблица 2. - Факторы с небольшой разницей в результатах

Факторы	Интерпретация
(A) раздражительность, (H) социальная смелость, (N) закрытость	рецептивность, независимость, экстраверсия
(B) продуманность	развитые способности решения проблем
(L) настороженность	независимость

Тот факт, что результаты в двух группах не сильно отличаются друг от друга по некоторым пунктам, интерпретируется нами как демонстрация глобального позитивного образовательного и воспитательного эффекта иностранного языка как предмета на развитие качеств личности студентов вне зависимости от базового или экспериментального курса их обучения.

Таким образом, мы видим, что студенты экспериментальной группы характеризуются эмоциональной стабильностью. Они открыты новым идеям, готовы к сотрудничеству, совестливые, общительные. Они могут контролировать свои эмоции и настроение и обладают силой воли. Они стараются быть уверенными в себе, их поведение более независимое, и они могут спокойно воспринимать изменяющуюся реальность. Тест показал высокий индекс смелости, эмоциональной активности и способности противостоять стрессам. Студенты экспериментальной группы хорошо организованы и стремятся к достижению своих целей. Они энтузиасты, зрелы в решениях, адаптивны, способны к спонтанным действиям, экспрессивны, импульсивны, жизнерадостны. Студенты данной группы стремятся к новым знаниям в различных сферах жизни. Они открыты к изменениям, готовы экспериментировать, критичные, либеральные, гибкие и свободомыслящие.

Студенты контрольной группы менее уверены в себе, индивидуалистичны и рассчитывают только на себя.

Они часто напряжены, склонны к самообвинениям и фruстрации, менее активны,

не доверяют другим и не любят командную работу, рассеяны.

Качественный и количественный анализы показали значительные изменения в уровне развития этических и культурных качеств личности студентов экспериментальной группы. Мы наблюдали постепенный переход студентов от низкого уровня самооценки к среднему и высокому. Студенты были заинтересованы в учебе и ее результатах. Они имели сильную мотивацию к изучению иностранного языка. Они стали более ответственными в выполнении заданий и проектов. Возросло количество активных и инициативных студентов: студенты не боялись выступать на публике и выражать свои идеи.

Статистический анализ данных подтвердил существование позитивной корреляции между развитием этических и культурологических качеств личности студента и изучением иностранного языка. В результате студенты не только продемонстрировали владение профессиональными компетенциями, но и рост этических и моральных качеств личности.

Практическая и экспериментальная работы показали, что насыщение учебного материала этическими и культурологическими аспектами, адаптация обучающих технологий и современные методы преподавания целенаправленно способствуют развитию этических и культурологических качеств личности студентов.

Позитивная динамика предложенных критериев и показателей подтвердили рост этических и культурологических качеств личности студентов и продемонстрировали влияние изучения иностранного языка на их развитие.

Литература:

1. Ильдуганова Г.М. Уровни сформированности этико-культурологических качеств личности студента в процессе изучения иностранного языка в соответствии с общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями / Г.М. Ильдуганова // Вестник КазГУКИ. - 2016. - №3. - С. 146-151.
2. Мазитова Ф.Л., Андреева Е.А., Смирнова М.А. Формирование профессиональных знаний в подготовке специалистов для экономики и сферы услуг на занятиях по иностранному языку с опорой на межпредметные связи / Мазитова Ф.Л., Андреева Е.А., Смирнова М.А // Казанский педагогический журнал. – Казань.- 2016. - №5. – С. 159-163.
3. Шемшурин А. И. Основы этической культуры. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.-112 с.
4. David Crystal. English as a Global Language. CUP, 1997.
5. Elena Briones, Laura Lara, Teaching Ethics in the University through Multicultural Online Dialogue, Comunicar, n. 47, v. XXIV, Media Education Resesrch Journal, pp. 99-107, 2016.
6. Joseph Sung-Yul Park, Language as pure potential, Journal of Multilingual and Multicultural Development, vol. 37, pp. 453-466, Issue 5, 2016.
7. Global initiative «Education first»
<http://www.unesco.org/new/ru/education/global-education-first-initiative-gefi>
8. World declaration on higher education for the twenty-first century: World Conference on Higher Education: Vision and Action 9 October 1998
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaratio_n_eng.htm

Сведения об авторе:

Ильдуганова Гульнара Миницакировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов» Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: ildugan@mail.ru

Data about the author:

G. Ilduganova (Kazan, Russia), PhD, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in the sphere of Economics, Business and Finance, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan State University, e-mail: ildugan@mail.ru



РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК ВИД УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА РОССИЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

М.А. Смолова

Аннотация. Рассматриваются основные характеристики способности русскоязычного студента филологического профиля реферировать письменные тексты на китайском языке сквозь призму требований ФГОС ВО 3+ по направлениям подготовки «Востоковедение и африканистика», «Филология», «Лингвистика». Перечислены группы типичных ситуаций межкультурного научно ориентированного общения на китайском языке. Определен двунаправленный характер интерпретационной деятельности в процессе реферирования как вида учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: реферирование, китайский язык, способность реферировать на китайском языке, реферат, языковой вуз, востоковедческое образование, межкультурная коммуникативная компетенция, русская языковая личность.

SUMMARY WRITING AS A FORM OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF RUSSIAN LANGUAGE HIGH SCHOOL'S GRADUATE STUDENT

M. Smolova

Abstract. The main characteristics of the ability of the Russian-speaking student of philological major to summarize Chinese written texts are considered in terms of the GEF requirements in areas of training "Oriental and African Studies", "Philology", "Linguistics". The groups of typical situations of intercultural scientific oriented communication in Chinese are listed. Bi-directional nature of the interpretative activity in the process of summarizing is examined as a form of educational and professional activities.

Keywords: summary writing, Chinese, ability to summarize in Chinese, abstract, summary, language high school, oriental education, intercultural communicative competence, Russian language personality.

На современном этапе процесс подготовки студентов языкового вуза, овладевающих китайским языком и культурой, претерпевает ряд изменений, связанных с утверждением компетентностного и межкультурного подходов в высшей школе в рамках антропоцентристической образовательной парадигмы. Целью высшего языкового востоковедческого образования становится формирование поликультурной языковой личности студента, обладающего межкультурной коммуникативной компетенцией [1;5]. Анализ существующих подходов к обучению реферированию в вузе [4] показал, что в процессе присвоения способности к реферированию на иностранном языке студент уже является не объектом обучения знаниям, навыкам и умениям аналитико-синтетической переработки информации, а субъектом профессионально ориентированной коммуникативной деятельности по составлению тех или иных вторичных текстов.

В психолого-педагогических исследованиях студент вуза рассматривается как субъект учебно-профессиональной деятельности, обладающий следующими качествами: индивидуализированной творческой активностью, самостоятельностью в

гносеологическом поиске, включенностью, рефлексивностью, целостностью, способностью к саморегуляции, стремлением к саморазвитию, самодостаточностью, творческим использованием индивидуальных стратегий, готовностью к проявлению компетенций и компетентности, ответственностью и др. [3, с.6-7]. Именно с этих позиций следует рассматривать формирование способности реферировать письменные тексты на китайском языке у студентов-бакалавров филологического профиля как субъектов учебно-профессиональной (также дискурсивной) деятельности по созданию разных типов рефератов.

Анализ профессиональных задач (профессиональные задачи перечислены в ФГОС ВО последнего поколения по направлениям подготовки «Лингвистика», «Востоковедение и африканистика», «Филология»), которые должен быть готов решать выпускник, освоивший программу бакалавриата, позволил выделить научно-исследовательский, экспертно-аналитический, информационно-лингвистический, прикладной виды профессиональной деятельности, где важную роль играют готовность и способность к осуществлению информационного поиска и

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

подготовке письменных текстов разной жанрово-стилистической направленности. Сопоставление объектов профессиональной деятельности по трем направлениям подготовки [6;7] показало общегуманитарный, «цивилизационный» характер востоковедческого направления и более узкоспециализированную («языковую») и прикладную («текстовую») ориентированность лингвистического и филологического

направлений. В соответствии с вышеизложенными положениями можно выделить следующие группы типичных ситуаций межкультурного научно (учебно) ориентированного общения, в которых может быть применена способность реферирования на китайском языке выпускников всех трех направлений подготовки, см. табл. 1.

Таблица 1. - Типичные ситуации реферативной деятельности по ФГОС ВО 3+

Группа ситуаций	Соответствующий тип реферата*
1) Участие в коллективных исследованиях в области востоковедческой лингвистики и литературоведения, межкультурной коммуникации, истории, культуре, религии, экономики, демографии.	Авторский реферат / аннотация научной статьи, выпускной квалификационной работы, тезисы
2) Осуществление информационного поиска в целях совершенствования профессиональных умений в методике преподавания, перевода, межкультурной коммуникации.	Библиографический реферат / аннотация, обзорный реферат / сводный реферат научных, учебных, деловых текстов
3) Создание различных типов текстов, работа с документами в учреждении; обработка русскоязычных и иноязычных текстов в профессиональных целях.	Реферат к отчетам о НИР, экспериментальной работе, производственной практике; библиографические рефераты разных видов

*Представленные типы рефератов приведены в соответствии с внутрижанровыми формами реферата, принятыми в китайском дискурсивном пространстве

Способность студента российского языкового вуза реферировать на китайском языке можно рассмотреть сквозь призму нормативных требований к результатам освоения образовательной программы (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций). Реферирование представляет собой письменную форму коммуникации на китайском языке, вариант межкультурного научно ориентированного общения, опосредованного текстами реферативного жанра, владение ядерным типом (библиографическим научным рефератом / аннотацией), который позволяет формировать информационную и библиографическую культуру как в универсальном (наднациональном) аспекте, так и в частном (национальном). Данная способность подразумевает владение системой знаний лексических (в т.ч. терминов), грамматических, словообразовательных (средств морфемной контракции, китайские сокращения) явлений китайского языка, функциональных стилей и стилевых черт (научно-популярных, научно-учебных, научно-гуманитарных текстов, связанных с экономикой, политикой, историей, культурой, литературой и языком).

Профессиональное / научное реферирование на китайском языке осуществляется в книжном (официальном) регистре общения. Сказанное вызывает необходимость овладения студентом

средствами графической и синтаксической компрессии на китайском языке, представляющими собой элементы классического литературного китайского языка «вэньянь»: скриптизмами и вэньянизмами, функционирующими только в «письменно-книжных» текстах, «книжными» лексическими единицами (глаголы, фразеологические обороты, устойчивые сочетания), синтаксическими конструкциями, характерными для китайских книжных стилей (сложные «длинные» предложения с союзными словами и наречиями) [2].

Написание научных, учебных, научно-деловых рефератов требует владения соответствующими дискурсивными стратегиями и средствами связности между композиционными элементами текста, сверхфразовыми единствами, предложениями. К таким стратегиям следует отнести стратегию анализа композиционных элементов исходного текста и принятие на этой основе решения о стратегиях реферирования, а также стратегию построения нового текста с использованием способов выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания.

Данные стратегии требуют применения ряда умений, последовательно вовлекающих в деятельность реферирования в строгом соответствии с этапами процесса: восприятие и

понимание прочитанного (ориентировка); интерпретация и отбор информации с точки зрения конкретной коммуникативной задачи (анализ); обобщение отобранных информативных элементов (синтез); изложение в краткой форме в соответствии с требованиями к тому или иному типу вторичного текста ((ре)продукция); редактирование.

На всех этапах реферирования «включаются» умения осознавать, сопоставлять и интерпретировать факты и явления родной и китайскоязычной научной / академической концептосфера в их взаимодействии. Каждый следующий этап реферирования строится на проведенном анализе и сопровождается межкультурным комментированием. Таким образом демонстрируется владение нормами не только иноязычного коммуникативного поведения, но и родного; учитываются модели типичных ситуаций в родной и иноязычной среде взаимодействия. На схеме, см. рис. 1

представлена двунаправленность интерпретационной деятельности студента в ситуации межкультурного библиографического и авторского реферирования. В первом случае, когда студент (русская языковая личность – РЯЛ) не является автором первичного документа (составленного китайской языковой личностью – КЯЛ), он должен провести дискурсивный анализ, определить коммуникативное пространство, в котором был порожден реферируемый документ, а также принять решение о том, какие сведения и для какой читательской аудитории (китайскоязычной КЯЛ) будут наиболее актуальны. Во втором случае студент выступает в роли интерпретатора-референта собственной научной работы, который переосмысливает основные элементы содержания оригинальной публикации в целях их последующего свертывания, исходя из интересов и запросов китайскоязычных потребителей научной информации (КЯЛ).

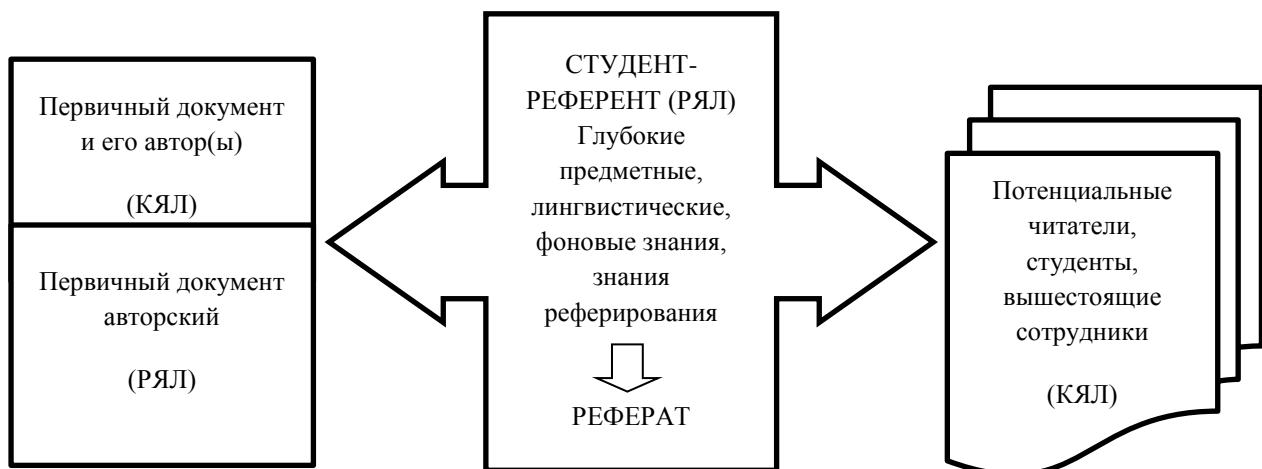


Рисунок 1. - Двунаправленность учебно-профессиональной реферативной деятельности на китайском языке

Таким образом, все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. В рамках компетентностного подхода к высшему образованию и требований ФГОС ВО иноязычное реферирование в языковом вузе следует рассматривать не только как учебно-речевое умение, средство овладения иностранным языком (обучения чтению и воспроизведению художественных и общественно-политических текстов), но и как вид профессиональной деятельности востоковеда-филолога, способного воспринимать, осмысливать, критически оценивать информацию, представленную в китайских первоисточниках (аутентичных научных статьях, диссертациях, отрывках из учебной и справочной литературы), а также способного составлять и

редактировать вторичные тексты, принятые в типичных ситуациях межкультурного научно ориентированного опосредованного общения.

Способность русскоязычных студентов реферировать письменные тексты на китайском языке (в том числе способность к двунаправленной межкультурной интерпретационной деятельности) составляет важный элемент межкультурной коммуникативной компетенции, которой должен владеть выпускник языкового вуза. Данные выводы представляют практическую ценность, поскольку позволяют разработать технологию профессионально ориентированного обучения реферированию на китайском языке в условиях подготовки студентов языкового вуза.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Литература:

1. Гурулева Т.Л. Формирование личности новоевразийского типа в системе высшего языкового востоковедческого образования (на материале китаеведческого образования): автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Гурулева Татьяна Леонидовна. – Улан-Удэ, 2011. – 48 с.
2. Котов А.М. Стилистика китайского языка в сопоставительном аспекте: дисс. ...докт. филол. наук: 10.02.20 / Котов Аркадий Михайлович. – М., 1988. – 354 с.
3. Мухаметзянова Ф.Г., Яруллина А.Ш., Вафина В.Р., Бисерова Г.К. Студент как субъект учебно-профессиональной деятельности / А.Ш. Яруллина, В.Р. Вафина, Г.К. Бисерова // Казанский педагогический журнал. – 2012. – Вып. 5-6(96). – С. 20-27.
4. Смолова М.А. Обучение реферированию на иностранном языке в вузе: традиции и новации / М.А. Смолова // Проблемы современного педагогического образования. Сер. «Педагогика и психология». – 2016. – Вып. 52. – Ч. 6. – С. 294-302.
5. Тарева Е.Г., Анненкова А.В. Особенности межкультурной коммуникативной компетенции выпускников языкового вуза / Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова // Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография; отв.ред. Е.Г. Тарева. – М.: Логос, 2014. – С. 54-69.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Востоковедение и африканистика» (ФГОС ВО 2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/410303_Vostok.pdf
7. Федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Филология» (ФГОС ВО 2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/95>

Сведения об авторе:

Смолова Мария Анатольевна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры китайского языка Института иностранных языков МГПУ, аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ, e-mail: smolovamaria@126.com

Data about the author:

M. Smolova (Moscow, Russia), senior lecturer at the Department of Chinese of the Institute of Foreign Languages of Moscow City Teacher Training University; postgraduate student at the Department of French Language and Linguodidactics of the Foreign Languages Institute of Moscow City Teacher Training University, e-mail: smolovamaria@126.com



ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

З.П. Ларских, И.Г. Алмазова, С.Н. Числова, О.С. Швекова

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению и анализу проблем реализации инновационных интерактивных технологий в начальном образовании. Авторы статьи акцентируют внимание на ряде технологий, использование которых в учебно-воспитательном процессе начальной школы с одной стороны рассматривается как актуальное и продуктивное, а с другой стороны вызывает определенные сложности организационного и содержательного характера.

Ключевые слова: начальное образование, инновационные интерактивные технологии, учебно-воспитательный процесс, младший школьник, универсальные учебные действия.

PROBLEMS OF IMPLEMENTATION INNOVATIVE INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY EDUCATION

Z. Larskikh, I. Almazova, S. Chislova, O. Shvekova

Abstract. This article is devoted to revealing and analyzing problems of implementation innovative interactive technologies in elementary education. The authors focus on a number of technologies whose using in educational process in elementary school, on the one hand, is considered as actual and productive, but, on the other hand, it causes certain difficulties of organizational and informative nature.

Keywords: elementary education, innovative interactive technologies, educational process, junior schoolchild, universal educational actions.

Реформирование и модернизация образования вообще и начального образования в частности предопределены на современном этапе рядом документов, к которым относим Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, Национальную образовательную инициативу «Наша новая школа» (2008 г.), Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Согласно этим документам, к наиболее значимым целям образования современности можно отнести сформированные умения учиться и сотрудничать. Достижению этих целей способствует реализация в учебно-воспитательном процессе школы образовательных технологий.

По мнению Ф. Персивала и Г. Эллингтона, образовательная технология – это синтез всех аспектов построения ситуаций обучения (teaching-learning situations), включающая методы и техники обучения, необходимые для достижения поставленных перед обучающимися целей.

В.А. Сластенин в педагогической технологии видел «... последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике

заранее спроектированного педагогического процесса» [4, с.407].

По мнению ряда исследователей, педагогическая технология представляет собой продуманную «модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса» с обеспечением комфортных условий для всех ее участников [3, с.4].

Таким образом, отметим, что традиционно педагогические технологии, в том числе и в начальном образовании, рассматриваются в контексте технологий обучения и воспитания. Анализ различных информационных источников показал, что в настоящее время еще не сложилась единая точка зрения на классификацию педагогических технологий. О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Иващенко, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская выделяют ряд педагогических технологий «...технология организации самостоятельной деятельности школьников; технология организации проектной деятельности школьников; технология развития критического мышления; технология диалогового взаимодействия; технология «Педагогическая мастерская»; технология кейсов» [5, с.4]. Эти виды педагогических технологий исследователи

определяют на сегодняшний день как инновационные.

Кроме того, Л.С. Виситова к инновационным технологиям обучения относит: интерактивные технологии обучения; технологию проектной деятельности; компьютерные технологии [2].

На наш взгляд, к инновационным интерактивным технологиям, реализуемым в начальном образовании, следует отнести в первую очередь интерактивные технологии, направленные на формирование внутренней активности личности младшего школьника, умений сотрудничать со сверстниками и взрослыми: технологию обучения в сотрудничестве, информационно-коммуникационные технологии, технологию коллективной творческой деятельности. Они способствуют повышению качества освоения обучающимися образовательных программ в формате формирования универсальных учебных действий (далее УУД) у младших школьников.

Интерактивные технологии и их использование педагогами начальной школы способствуют организации благоприятных условий обучения и воспитания, при которых младшие школьники учатся активно взаимодействовать друг с другом и учителем, что, безусловно, ведет к успешному формированию коммуникативных УУД. Именно реализация этих технологий учителем начальных классов, свидетельствует о его инновационной деятельности. Реализация инновационных интерактивных технологий в начальном образовании помогает моделировать жизненные ситуации, использовать ролевые игры, коллективные творческие дела для решения важных проблем обучающихся на основе анализа ситуаций и обстоятельств, способствует проникновению информационных потоков в сознание ребенка, вызывающих его активную деятельность.

Технология обучения в сотрудничестве (Р. Джонсон, Д. Джонсон; Г. Ксензова, В. Лаптев, А. Тряпицина) рассчитана на активную совместную деятельность обучающихся в различных учебных ситуациях. В процессе использования данной технологии обучающиеся объединяются в микротрупы и получают общее задание с определением роли каждого в его выполнении. В процессе активного сотрудничества более успевающие помогают менее успевающим, что ведет к успешной интеракции, кооперации, интегризации; развивает умения договариваться, находить правильное общее решение, осуществлять рефлексию своих действий и т.п. Технология обучения в сотрудничестве используется на уроках в

начальной школе и во внеурочной деятельности младших школьников.

Как показывает анализ опыта практической деятельности учителей начальных классов, реализация инновационных интерактивных технологий в начальном образовании имеет ряд проблем, среди которых проблемы, связанные с:

- организацией (с объединением) обучающихся в микротрупы;
- содержанием технологий, подчеркивающим недостаток методического и дидактического интерактивного материала по всем учебным предметам и внеурочной деятельности обучающихся;
- с организацией образовательного пространства, побуждающего к активному диалогу;
- развитием межличностных отношений анализа и самоанализа в микротрупе и коллективе обучающихся;
- с обоснованием критериев оценивания прогнозируемой и реальной эффективности реализации заявленных технологий.

Использование учителем инновационных интерактивных технологий на уроке предусматривает алгоритм, включающий действия: предварительная подготовка (рекомендовать прочитать необходимую литературу, продумать ответы на предложенные вопросы, выполнить специальные задания); формирование микротруп для выполнения интерактивного задания (далее ИАЗ); задания – «ключи» по теме урока; обсуждение выполненного задания; экспресс – опрос по вопросам темы.

В начальных классах мы рекомендуем к использованию такие виды интерактивных заданий (далее ИАЗ) как работа в парах; ротационные смешные тройки; карусель; работа в малых группах; аквариум; незаконченное предложение; броуновское движение; АМО «Дерево решений»; ролевая (деловая) игра. Все они требуют содержательной разработки с учетом специфики каждого учебного предмета. Приведем ряд примеров, из серии разработанных нами ИАЗ для младших школьников по математике.

Тема «Табличное умножение и деление» (3 класс, программа «Школа России»). ИАЗ «Карусель». Цель: закрепить знание табличных случаев умножения и деления. Обучающиеся образуют два круга (внешний и внутренний). Обучающиеся, образующие внутренний круг, выступают в роли учеников. Они стоят неподвижно. Обучающиеся, образующие внешний круг, выступают в роли учителей. При этом они, двигаясь по кругу по часовой стрелке,

задают по очереди вопросы «ученикам». Тот, кто из «учеников» ответил на вопрос, занимает место «учителя» во внешнем круге. Предполагаемые вопросы: 7x8; 5x9; 4x8; 9x6; 49:7; 63:6; 24:3 и т.д.

Тема: «Задачи на встречное движение и движение в противоположные стороны» (4 класс, программа «Школа России»). ИАЗ «Броуновское движение». Цель: выявить сформированность умения решать задачи на движение. Каждый обучающийся (группа обучающихся) получает от учителя карточки с текстами задач данного вида. Учитель поясняет, как необходимо решить задачи и найти карточки с решением; решение задач должно быть записано на карточках, которые расположены на территории класса (например, на столе учителя, на стенде, на подоконнике и т.д.).

Пример предлагаемой арифметической задачи: *Задача на движение в противоположные стороны*. Два катера отошли от причала в противоположных направлениях. Один из них прошел 40 км, а другой – на 3 км больше. На каком расстоянии оказались катера один от другого?

Качество усвоения дидактического материала в ходе выполнения ИАЗ определяется многообразием и характером видов УУД.

К инновационным интерактивным технологиям относятся *информационно-коммуникационные технологии* (далее ИКТ). П.В. Афанасьева, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Т.В. Сtryгина рассматривают их, как эффективные в плане решения проблем начального образования.

Для разрешения проблем содержательного и методического характера при реализации ИКТ как средства формирования УУД младших школьников необходимо выполнять определенные педагогические условия:

- формирование у младших школьников информационно-коммуникационной компетентности и способности к саморазвитию;

- опора на компьютеризированных уроках русского языка на принцип деятельности, что предполагает освоение грамматико-орфографических компетенций преимущественно в форме активной деятельности с дидактическим материалом, заложенным в программно-педагогические средства;

- обеспечение каждому обучающемуся свободы выбора компьютерной программы, которая соответствует индивидуальным мыслительным и познавательным особенностям того или иного школьника;

- реализация принципа открытости процесса обучения;

- установление оперативной обратной связи для регулярного контроля результатов обучения;

- обеспечение электронных продуктов методическим сопровождением.

В настоящее время в качестве интерактивной поддержки процесса обучения русскому языку используются такие мультимедиа-продукты, как «Программа 1С образование»; «Библиотека наглядных пособий»; «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия»; «Уроки-медиа (Начальные классы)». Как показывают исследования, хорошо зарекомендовала себя программа Intel «Обучение для будущего», которая синтезирует преимущества и возможности компьютерных технологий в начальной школе.

Наиболее распространенными средствами использования ИКТ при обучении русскому языку являются демонстрационно-тренировочные, контрольно-тренировочные компьютерные программы, которые могут включать игровые элементы. Применение этих программных средств способствует не только отработке основных пользовательских навыков работы с компьютерной техникой и навыков самостоятельной познавательной деятельности, но и повышению уровня компетенций по различным разделам русского языка. Важным элементом предъявления дидактического языкового материала с помощью компьютера является презентация, подготовить которую невозможно без использования ресурсов Интернет.

Можно сказать, что применение ИКТ как одной из видов инновационных интерактивных технологий способствует формированию УУД в тех объемах и качественных показателях, которые очерчены ФГОС НОО.

Технология коллективной творческой деятельности (далее КТД) рассматривается нами как инновационная интерактивная технология, успешно реализуемая в пространстве внеурочной деятельности младших школьников. Сама коллективная творческая деятельность предполагает такую организацию деятельности обучающихся и педагогов, при которой они все вместе участвуют в организации, планировании, реализации общих целей, общем анализе и рефлексии сделанного. Эта совместная деятельность носит характер коллективного творчества и направлена на улучшение окружающего мира, взаимоотношений, развитие умений сохранять доброжелательное отношение к членам микрогруппы в ситуации конфликта интересов, осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь в ходе коллективных творческих дел самой разной направленности. Так, например, «Уроки творчества» для начальной школы, разработанные и проведенные на основе технологии коллективной творческой

деятельности в форме внеурочных занятий, ориентированы на выполнение творческих заданий (далее ТЗ): КТД «Путешествие в страну Вообразилию» – ТЗ «Волшебное яйцо». Участники КТД, получив шаблон в виде яйца, обводят его на цветной заготовке. Далее они должны дорисовать овал так, чтобы получился новый объект окружающего мира. Из полученных творческих работ составляется общая композиция-реклама «Приглашает страна Вообразилия!». КТД «Устный журнал» – ТЗ «Зимняя сказка». Микрогруппа сочиняет и рассказывает Зимнюю сказку по опорным словам. Количество опорных слов соответствует количеству членов микрогруппы. Каждый ребенок составляет свое предложение, включающее опорное слово, в общую сказку последовательно, друг за другом. КТД «Ромашка» - ТЗ – сочинить историю про наш класс, начав ее со слов «Жили-были...»; составить рассказ, сделанный по иллюстрации на тему: «Ты и я – вместе – дружная семья!»; сочинить стихотворение о нашем классе по принципу «буриме». Кроме того, на основании проведённого нами исследования, мы определили, «...что осуществление рефлексии на каждом этапе КТД педагогами и младшими школьниками возможно при: воспитании у них в ходе коллективной творческой деятельности

внимания к другому, без которого любое взаимодействие невозможно, внимания, при котором ребёнок умеет смотреть и видеть всё прекрасное в мире, человеке, отношениях; эмоциональной окраске объектов окружающего мира, партнёров по общению, в ходе их восприятия; развитию эмоционального отношения младших школьников к окружающему миру; проявлении инициативных актов, направленных на привлечение внимания к себе» [1, с.107].

Таким образом, решение проблем реализации инновационных интерактивных технологий в начальном образовании сопряжено с развитием педагогического мастерства учителя начальных классов и выражается в его умениях совмещать коллективное, групповое и личностное, рациональное и чувственное и требует полного владения алгоритмом осуществления интерактивного общения, который включает функционально связанные этапы: мотивации, рефлексии, интеракции, саморефлексии.

Использование инновационных интерактивных технологий, согласно ФГОС НОО, ведет к формированию учебных умений и УУД учащихся самостоятельно добывать новые знания, работать с информацией, делать выводы и умозаключения, сотрудничать, устанавливать коммуникации.

Литература:

1. Алмазова И.Г. Педагогические условия формирования эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников в коллективной творческой деятельности: монография / И.Г. Алмазова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2015. – 242 с.
2. Виситова Л.С. Инновационные методы преподавания в начальной школе / Л.С. Виситова // Образование и воспитание. - 2016. - № 1. - С. 16-19.
3. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения: методическое пособие / Е.А. Аникушина, О.С. Бобина, А.О. Дмитриев, О.Н.

Егорова, Т.А. Калянова, М.Ю. Мамонтова, С.П. Старцева, В.С. Фомин. – Томск: В-Спектр, 2010. - 212 с.

4. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 576 с.

5. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Иващенко, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 176 с.

Сведения об авторах:

Ларских Зинаида Петровна (г. Елец, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», e-mail: Larskikh@Yelets.Lipetsk.ru

Алмазова Ирина Геннадьевна (г. Елец, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального образования и социальных технологий института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», e-mail: almazofa@mail.ru

Числова Светлана Николаевна (г. Елец, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования и социальных технологий института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», e-mail: chislova67@mail.ru

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Швекова Ольга Сергеевна (г. Елец, Россия), ассистент кафедры начального образования и социальных технологий института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», e-mail: shvekova83@mail.ru

Data about the authors:

Z. Larksikh (Yelets, Russia), doctor of pedagogical Sciences, Professor, FSBEI he Bunin Yelets state University, e-mail: larskih@Yelets.Lipetsk.ru

I. Almazova (Yelets, Russia), candidate of pedagogical Sciences, the head of the Department of elementary education and social technologies of the Institute of psychology and pedagogy, FSBEI HE Bunin Yelets state University, e-mail: almazofa@mail.ru

S. Chislova (Yelets, Russia), candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of elementary education and social technologies of the Institute of psychology and pedagogy, FSBEI HE Bunin Yelets state University, e-mail: chislova67@mail.ru

O. Shvekova (Yelets, Russia), assistant of the Department of elementary education and social technologies of the Institute of psychology and pedagogy, FSBEI HE Bunin Yelets state University, e-mail: shvekova83@mail.ru



ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРОФОРМИРУЮЩЕГО ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Г.Ф. Магадиева

Аннотация. В статье рассматривается эвристико-технологическое обеспечение развития культурыформирующего творческого потенциала учащихся на уроках татарской литературы. Целевой установкой статьи явилась Национальная доктрина образования Российской Федерации, указывающая на необходимость выявления творческого потенциала личности обучающегося. Подчеркивается роль литературы в освоении учеником эстетических смыслов культуры в эмоциональной, интеллектуальной и духовной формах в контексте культурообразной модели образования.

Ключевые слова: эвристические технологии, литература, уроки татарской литературы, культурообразная модель образования, эвристические вопросы.

HEURISTIC TECHNOLOGY DEVELOPMENT FORMING A CULTURE CREATIVE POTENTIAL OF PUPILS AT LESSONS OF TATAR LITERATURE

G. Magadieva

Abstract. The article discusses the heuristic and technological support forming a culture development of creative potential of pupils at lessons of Tatar literature. Trust installation article was National Doctrine of Education of the Russian Federation, indicating the need to identify creative potential of the individual student. The role of literature in the development of a pupil of aesthetic culture of meaning in the emotional, intellectual and spiritual forms in the context of culture-education model.

Keywords: heuristic technology, literature, the Tatar literature lessons, culture-education model, heuristic questions.

Фундаментальные трансформации, происходящие в обществе, ставят новые задачи перед российской экономикой, наукой, образованием. В выступлении на Государственном совете 8 февраля 2008 года президент В.В. Путин, раскрывая стратегию развития России до 2020 года, подчеркнул, что необходимы масштабные инвестиции в человеческий капитал; развитие человека – это условие прогресса современного общества. Будущее России зависит от образования людей, от их стремления к творческой реализации. Образовательная система должна вобрать в себя самые современные знания и *технологии*. В связи с этим необходимо инновационное технологическое обеспечение перехода к образованию по стандартам нового поколения, отвечающим требованиям современной науки [1].

Момент переосмыслиния происходящих изменений в экономике и обществе в целом, поиск оптимальной в этой переходной ситуации образовательной модели чрезвычайно важны. Современное российское общество переживает кризис культурных ценностей; необходим

решительный поворот к гуманитаризации образования, к созданию условий, при которых учебный предмет обращен не только к разуму, но и к чувствам.

Образование как феномен культуры определяет необходимость разработки инновационной культурообразной модели, несовместимой с традиционными технологиями [7]. Традиционным технологиям образования присущ своеобразный предметоцентризм, являющийся тормозом для полноценного развития учащегося. При этом наблюдаются перегруженность избыточной информацией, чрезмерная наукообразность. Обучение сводится к предметному накоплению типовых способов решения учебных задач. «Национальная доктрина образования Российской Федерации» декларирует обеспечение современного разностороннего развития молодежи, указывает на необходимость выявления творческого потенциала личности, развития ее творческих способностей, формирования умений и навыков ее самореализации [5].

Среди гуманитарных предметов в общеобразовательной школе, наиболее полно способствующих развитию культуроформирующего творческого потенциала ученика, ведущее значение сохраняется за литературой как предметом синcretического воздействия.

Именно литература является важнейшим и адекватным фактором формирования целостного культуроформирующего потенциала личности ученика, источником формирования красоты его Личности. Освоение учеником в эмоциональной и духовно-интеллектуальной формах эстетических смыслов культуры – это основание культуросообразной модели. Отметим, что всякое положительное культурное начало в личности проявляется прежде всего через эстетическое творческое начало [3]. Художественно-литературное творчество ученика связано с яркой эмоциональностью, умением не только созерцать мир, но и творить его в своем воображении. Фантазия, вдохновение, эстетическая мотивации – все это присутствует в художественно-литературном творчестве [2].

В качестве факторов, тормозящих развитие творческого потенциала учащихся как составного элемента их культуры, можно отметить:

- «слабое» осознание учащимися своих творческих способностей, стремление к стандартному поведению как к единственному правильному;
- отсутствие умений и навыков творческого самовыражения.

Педагогические аспекты творческого развития личности в контексте их культурного самоопределения выявлены в работах В.И. Андреева, В.И. Загвязинского, А.Н. Лука, Н.М. Яковлевой. Раскрытие психологических аспектов развития культурных ориентаций в творческой деятельности отражено в исследованиях А.А. Адлера, В.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна. Анализ трудов психологов и педагогов позволил охарактеризовать творческий потенциал – как культуроформирующее качество, отражающее неповторимость личностного проявления.

Необходима разработка инновационного технологического обеспечения развития творческого потенциала учащихся в контексте

культуросообразной модели образовательного процесса на уроке литературы.

В качестве эффективного средства развития творческого потенциала личности ученика могут выступать эвристические технологии, которые при определенных условиях, являются основой построения данного процесса, обеспечивая объединение ее отдельных компонентов в целостную культуроформирующую систему [4].

Эвристические аспекты обучения раскрываются в работах психологов и педагогов многосторонне: социально-философские проблемы творчества как особого вида деятельности (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.Д. Клементьев, Ф.Т. Михайлов и др.); соотношение интеллектуальных способностей, творческих качеств и творческого мышления (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, Я.А. Пономарев, П. Торренс, Л.М. Попов и др.); особенности развития творческого потенциала личности (В.Г. Рындак, И.О. Мартынюк, М.С. Каган, В.И. Гинецинский, Л.А. Казанцева, В.Г. Каташев, Г.А. Петрова, Ф.Л. Ратнер, Л.Н. Соловьев, А.М. Матюшкин и др.), механизмы развития творческих способностей учащихся в образовательной школе (И.П. Волков, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.З. Зак, А.А. Мелик-Пашаев, М.И. Найденов, И.С. Якиманская, Л.П. Печко, Б.П. Юсов и другие).

Мы определяем эвристические технологии формирования культуроформирующего творческого потенциала ученика как гибкую модель организации учебного процесса, ориентированную на интеграцию межличностного створчества учителя и ученика на основе целенаправленного, вариативного применения эвристических методов и приемов.

Рассмотрим эвристико-технологическое обеспечение на уроках татарской литературы. Одним из эффективных методов эвристико-технологического обеспечения развития культуроформирующего потенциала личности ученика в преподавании татарской литературы выступает метод эвристических или «ключевых вопросов», основанный на герменевтическом анализе литературного текста, позволяющем ученику постигать личностный смысл художественного произведения. В результате ученик перестаёт быть только читателем; он становится участником всего, что пережил и перечувствовал поэт.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Таблица № 1. - Правила метода эвристических вопросов на уроке литературы

Для педагога	Для ученика
1. Эвристический вопрос должен стимулировать образную мысль, раскрывать культуроформирующую идею решения учебной задачи	1. Запоминать наиболее характерные эвристические вопросы и пытаться их образно систематизировать
2. В вопросах должна быть проблемная информация о культуроформирующем решении	2. Ставить вопросы, которые бы позволили: а) упростить задачу; б) осмыслить задачу с неожиданной точки зрения; в) разбить задачу на составляющие подзадачи
3. Вопросы должны быть построены искусно, чтобы открытие истины на уроке сохранило первозданный характер эстетического восприятия	3. Открытие учениками для себя, что все истины родились на уроке в ходе совместных рассуждений с учителем с учетом их культурно-эстетического опыта
4. Вопросы должны отражать своеобразие художественно-образной культуроформирующей системы учебного материала.	4. Ученики нацеливаются на выявление взаимосвязи слова, образа, идеи и темы в контексте их культуроформирующего личностного потенциала.

Вот как формулируются эвристические вопросы на уроке татарской литературы в процессе художественного анализа

*В предвечернем лесу
Меж столетних дубов
Я для мамы нарезал
Охапку цветов –
Снежно-белых и алых,
Как бушующий пал,
Голубых к ним добавил,
А желтых не стал.
- Мама! Вот тебе белые.
Как нежны и милы.
- Мне к лицу они, сын.
Мои косы белы.
- Ну тогда... знак любви,
Этот алый букет!
- Ах, сынок, опоздал ты
На тысячу лет.*

1. Каким настроением проникнуто стихотворение? Назовите художественные детали, при помощи которых автор передает это настроение.

2. Скажите, почему желтый цветок сын исключил из букета маме?

3. Почему для мамы так важны зеленые цветы? Что символизируют они в жизни старой женщины?

4. Как при помощи цветописи поэт изображает внутренний и внешний мир мамы?

стихотворения Рената Хариса «Цветы для мамы» [6].

Цветы для мамы:

*Ну тогда... к цвету глаз –
Голубые цветы.
- Мне зеленых цветов
подари лучшие ты!
- Но зеленых... их нет, -
Беспокоился я.
- Они были, сынок,
Это юность моя.
В предвечернем лесу
Меж столетних дубов
Я нарезал для мамы
Охапку цветов.
Только желтых не брал –
Они горе несут,
А зеленые – в нашем лесу не растут.*

5. Подумайте, почему образ мамы представлен в стихотворении как цветок родной природы?

6. Попробуйте составить словесный букет для своей мамы. Постарайтесь отразить в нем цветовую символику ее образа.

Таким образом, в качестве эффективного средства развития творческого потенциала личности ученика могут выступать эвристические технологии, которые обеспечивают объединение отдельных компонентов преподавания татарской литературы в целостную культуроформирующую систему.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Литература:

1. Выступление Президента РФ В.В. Путина на расширенном заседании Государственного совета «О стратегии развития России до 2020 года» от 8 февраля 2008 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://archive.kremlin.ru/appears/2008/02/08/1542_type63374type63378type82634_159528

2. Арт-педагогика: Учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования / Л.Ю. Мухаметзянова. - Казань: Изд-во «Данис», ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО, 2015. – 120 с.

3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М: Директ-Медиа, 2007. - 751 с.

4. Мухаметзянова Ф.Ш. Литературная подготовка в профессиональной школе / Ф.Ш. Мухаметзянова,

Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова, В.Н. Корчагин, Г.А. Шайхутдинова, В.В. Аксенов // Педагогика. - 2014. - №5. - С. 47-54.

5. Национальная образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА» (Из Послания Президента РФ Федеральному собранию №ПП/0511 от 05.11.2008. «Российская газета», №230 от 06.11.2008).

6. Харис Р.М. Испивший молнию: книга стихов и поэм / Р.М. Харис; вступ. сл. Н. Переяслова. - Казан: Татар. кн. изд-во, 2007. - 191 с.

7. Гильмеева Р.Х., Читалин Н.А. Фундаментализация системы непрерывного педагогического образования /Р.Х. Гильмеева, Н.А. Читалин // Казанский педагогический журнал. - 2005.- № 2. -С. 3-6.

Сведения об авторе:

Магадиева Гульзида Фаршатовна (г. Набережные Челны, Россия), старший преподаватель кафедры массовых коммуникаций, Набережночелнинский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: Gulzida@mail.ru

Data about the author:

G. Magadiyeva (Naberezhnye Chelny, Russia), senior teacher of department of mass communications, Naberezhnye Chelny institute (branch), Kazan (Volga) federal university, e-mail: Gulzida@mail.ru



**ДОКУМЕНТЫ АРХИВНЫХ ФОНДОВ ПЕРИОДА
ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ КАК ПЕРВОИСТОЧНИКИ
В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

А.А. Давыдова

Аннотация. В статье получено научное обоснование понятия «патриотическая позиция», ее структуры и формы проявления. Определены основные принципы формирования патриотической позиции старшеклассников в процессе их работы с архивными документами; выявлены методологические подходы к формированию патриотической позиции старшеклассников в процессе работы с архивными документами периода Великой Отечественной войны (1941 - 1945 гг.).

Ключевые слова: патриотическая позиция, подрастающее поколение, героическое прошлое, архивные документы, подход, исследовательская деятельность.

**DOCUMENTS OF ARCHIVAL FUNDS OF THE PERIOD
GREAT PATRIOTIC WAR AS PRIMARY SOURCES
IN FORMATION OF THE PATRIOTIC POSITION OF SENIORS**

A. Davydova

Abstract. In article scientific justification of the concept "patriotic position", its structure and a form of manifestation is received. The basic principles of formation of a patriotic position of seniors in the course of their work with archival documents, and, on this basis are created, methodological approaches to process of formation of a patriotic position of seniors in the course of work with archival documents of the period of the Great Patriotic War (1941 - 1945) are revealed.

Keywords: patriotic position, younger generation, heroic past, archival documents, approach, research activity.

Последние десятилетия развития России ознаменовались такими негативными процессами, как депатриотизация духовной жизни современной молодежи, размывание ценностного мотивационного ядра национального самосознания юношества. Отечественная история, ее героические события, выдающиеся деятели во многом утратили силу нравственного идеала для молодых людей.

Патриотизм был и остается основой формирования сознательно избираемой, активной, деятельностной позиции молодежи, обеспечивающей готовность к активным действиям во благо Родины, что, безусловно, необходимо для успешного будущего развития страны. Формирование патриотизма современной молодежи средствами патриотического воспитания являются предметом многочисленных философских, социологических, исторических, культурологических и прочих исследований. Нормативную базу составляют государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016 - 2020 годы»; модельный закон «О патриотическом воспитании», принятый Межпарламентской Ассамблеей стран, участников СНГ в апреле 2015 года.

В структуре патриотического воспитания важное место занимает феномен патриотической позиции. Предпосылки к разработке этого понятия содержатся в исследованиях А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева, В.В. Серикова, Т.Р. Лыковой и других. Но сущность и содержание самого понятия «патриотическая позиция» в них пока не рассматриваются.

Формирование патриотической позиции у молодежи сопряжено с решением множества частных задач. Одной из таких задач является использование воспитательного потенциала культурных учреждений, государственных архивов с целью проведения учебно-воспитательной работы среди обучающихся в школах.

Формами проявления и элементами внутренней структуры патриотической позиции личности являются убеждения, чувства, переживания человеком своего отношения к определенным явлениям действительности, которые должны отличаться устойчивостью и постоянством [4].

Нами дано определение патриотической позиции. Патриотическая позиция – это система основополагающих ценностных патриотических и мировоззренческих качеств самосознания личности, которые проявляются в любви к Родине, преданности своему Отечеству,

готовности защищать его интересы, гражданском и патриотическом долге, стремление участвовать в деятельности, направленной на процветание Родины, гордости за ее героическое прошлое.

Как известно, особенностью процесса патриотического воспитания в Волгоградской области является воинский подвиг защитников Родины. Победа в Великой Отечественной войне выступает фактором, определяющим живую социальную связь прошлого и настоящего [3, с.7].

Тем самым, важнейшим свойством личности патриота является воспитание в ней позиции (мировоззрения) победителя, то есть ориентировка на Победу как на путь решения проблемы; осознание и убеждение моральной правоты и первенства этой позиции патриота по отношению к другим позициям – сомнениям, заимствованиям, частным интересам и др. [2, с.8].

Опираясь на исследования ученых, выделены следующие методики в работе старшеклассников с подлинными архивными материалами, отражающими героическую историю Родины.

Проводился анализа работы архивных учреждений по патриотическому воспитанию подрастающего поколения, например, ГКУВО «Центр документации новейшей истории Волгоградской области», ГКУАО «Государственного архива современной документации Астраханской области», Государственного архива Хабаровского края, Объединенного государственного архива Челябинской области и другие. Как правило, к памятным датам Сталинградской битвы, Великой Отечественной войны в архивных учреждениях организовываются мероприятия с целью ознакомления с архивными материалами, первоисточниками, отражающими героическое прошлое родного края.

Нами выявлены основные принципы патриотического воспитания, к их числу относятся: принцип служения Отечеству, взаимодействия сознания, поведения и патриотической деятельности, обеспечения межпоколенной преемственности в работе с архивными документами, определяющей роли духовных традиций в формировании патриотической позиции личности.

Опора на принципы позволила нам выявить ряд наиболее эффективных методологических подходов к исследованию потенциала архивов в формировании патриотической позиции старшеклассника.

Проектно-установочный подход (Л.В. Гордия, Л.М. Иляева, А.А. Каравеев, П.С. Лerner, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев и др.) устанавливает основные черты и характеристики объекта, проектируя систему средств и

последовательность действий для получения желаемого результата, включая, прежде всего самих субъектов воспитательного процесса, стратегию воспитания, которая отражает конкретные методы, формы и приемы воспитания.

Социально-средовой подход включает программу вызванных условий и технику обращения ее в воспитательное пространство. Ученые, занимающиеся проблемой воспитательных систем, признавали необходимость изучения среды как компонента самой воспитательной системы (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, А.М. Сидоркин, Е.Н. Степанов и др.), разрабатывая различные способы достижения социально-значимых концептуальных педагогических целей в исследовании специфического объекта исследования окружающей среды.

Как писал Ю.С. Мануйлов, «модальные значения среды, которые формируются под влиянием стихий, являются тем рычагом в механизме ее превращения в воспитательное пространство и воспитательное средство, на котором держится вся технология средового подхода» [6].

Целью данного подхода является формирование стереотипов у обучающихся, где важную роль играет военная обстановка, высокое сознание воинов и тружеников тыла на полях сражений.

Как отмечается в концепции воспитания новых поколений победителей на основе героических традиций Сталинградской битвы, смысл героического прошлого позволяет проецировать ценности героического прошлого в будущее, где человек обнаруживает собственный смысл настоящего [1].

Системно-деятельностный подход включает научно-исследовательскую деятельность обучающихся с использованием архивных документов. Данный подход базируется на положениях концепции П.Я. Гальперина, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.

Как отмечает А.Г. Асмолов, Федеральный государственный образовательный стандарт фиксирует результаты образования и результаты деятельности, а не само содержание образования. Рассматривая сущность системно-деятельностного подхода, Т.И. Фисенко подчеркивает его основную идею, состоящую в том, что обучающиеся открывают для себя новые знания [5].

В нашем исследовании системно-деятельностный подход определяет формирование познавательного мотива путем нового конкретного вида исследовательской и поисковой деятельности, желания узнать, открыть

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

для себя новое, посредством ознакомления старшеклассников с героическим прошлым родной страны и привлечения их к исследовательской деятельности с использованием архивных материалов.

Также в нашем исследовании используется контекстный подход, определяющий в нашем исследовании содержание архивных документов военного периода и условий, в которых они создавались, включая героические подвиги и испытания, выпавшие на долю наших предшественников.

Важность методики контекста отмечается А.А. Вербицким, А.Н. Кимбергом, Н.А. Бакшаевым, Т.Д. Дубовицкой, Н.В. Жуковой, М.Д. Ильязовым, Н.Б. Лаврентьевым, О.Г. Ларионовым, Е.Г. Труновым, О.А. Шевченко, Ю.В. Шмарионом, О.И. Щербаковым и др.

Нами сделан вывод, что анализ архивных документов позволяет учащимся открывать новые аспекты и факты Сталинградской битвы, что помогает им не только углубить и расширить знания по краеведению, но и по-новому взглянуть на некоторые исторические явления.

Таким образом, патриотическая позиция старшеклассника выступает тем духовным

стержнем, на котором основывается становление личности гражданина и патриота России двадцать первого века. Она интегрирует и сознание, и чувственную сферу, и отношение человека к своей Родине. Архивные документы, являясь артефактами прошлого, становятся первоисточниками формирования патриотической позиции. Приобщение молодых людей к этим первоисточникам является залогом эффективного процесса патриотического воспитания современной молодежи.

Формирование патриотической позиции представляет собой последовательность ряда этапов: когнитивный – на котором происходит приобщение к информации о событиях прошлого и формирование знаний; эмоциональный – «вхождение» личности в мир прошлого и формирование отношения к осваиваемым событиям; ценностно-смысловый – определяющий образ собственного «Я» в контексте «прошлое-настоящее-будущее».

В этой связи феномен патриотической позиции можно определить как императивную ценность личности, отвечающей самой себе на вопрос: «А как бы я поступил в той или иной ситуации?».

Литература:

1. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Концепция воспитания новых поколений победителей на основе героических традиций Сталинградской битвы / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев // Изд-во: ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования». - 2013. – С.7.
2. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Теоретические основания инновационного развития патриотического воспитания в регионе / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев // «Известия Волгоградского государственного педагогического университета». - 2015. – № 3(98). – С.8.
3. Кусмарцев М.Б. Становление новых поколений победителей – миссия патриотического воспитания: монография / М.Б. Кусмарцев // Изд-во Волгоградского городского медицинского университета. - Волгоград, 2013. – 185 с.
4. Лыкова Т.Р. Структура патриотической позиции [Электронный ресурс] / Т.Р. Лыкова // Электронный научный журнал. «Современные проблемы науки и образования». – 2015. - № 4. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20593>
5. Полякова Ю.В. Системно-деятельностный подход в образовании / Ю.В. Полякова // Педагогика online. Педагогические публикации на региональном уровне, 2012.
6. Сулима И.И. Средовочный подход как методология научно-педагогического исследования [Электронный ресурс] / И.И. Сулима // Центр научных инвестиций online, 2012. – Режим доступа: http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podkhod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/?&tpwf_mode=main

Сведения об авторе:

Давыдова Анастасия Алексеевна (г. Волгоград, Россия), аспирант 4 курса кафедры педагогики ФГБОУ ВПО Волгоградского государственного социального педагогического университета, главный специалист отдела использования документов и социально-правовой информации государственного казенного учреждения Волгоградской области «Центр документации новейшей истории Волгоградской области», e-mail: davudova81@mail.ru

Data about the author:

A. Davydova (Volgograd, Russia), graduate student 4 rates of department of pedagogics of FGBOU VPO Volgogradsky of the state social pedagogical university, chief specialist of department of use of documents and social legal information of state governmental agency of the Volgograd region "Center of documentation of the contemporary history of the Volgograd region", e-mail: davudova81@mail.ru

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377

РАННЕЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

М.М. Хадиуллина

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена личностной ориентированностью современной образовательной системы, предполагающей сотрудничество педагога с детьми с вовлечением их в творческий процесс. Автором рассмотрен вопрос эффективности влияния раннего музыкально-эстетического образования на формирование личностных качеств дошкольников. Основой исследования послужили комплексный, личностно-деятельный, диалектический подходы; принципы: целостности, обучения на высоком уровне трудности с ориентацией на зону ближайшего развития, позволяющие осуществить поэтапное усложнение воспринимаемых произведений искусства. Автором разработаны экспериментальная программа раннего музыкально-эстетического образования на основе интеграции разных видов искусства с поэтапным усложнением содержания программного репертуара и рекомендации по её применению.

Автором также экспериментально доказана эффективность влияния раннего музыкально-эстетического образования на развитие творческих личностных качеств дошкольников. Статья предназначена для педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое образование, развитие творческой личности, интеграция разных видов искусства, психологический климат.

EARLY MUSICAL-AESTHETIC EDUCATION AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

M. Hadiullina

Abstract. The relevance of the article due to the personal orientation of modern education system, involving the cooperation of the teacher with the children, involving them in the creative process. The author considered the effectiveness of the impact of early musical-aesthetic education in the formation of personality traits of preschool children. The basis of the study served as a comprehensive, student-active, dialectical approach, the integrity of the principles, concepts of learning at a high level of difficulty, with a focus on the zone of proximal development, allowing the gradual complication of perceived works of art. The author has developed a pilot program early musical-aesthetic education through arts integration, with gradual complication of the content of the program repertoire and recommendations for its use. The author also experimentally demonstrated the efficiency of the effect of early musical-aesthetic education in the development of creative personality traits of preschool children. This article is intended for teachers and tutors of preschool educational institutions

Keywords: musical-aesthetic education, development of creative personality, the integration of arts, psychological climate.

Главной педагогической ценностью современной образовательной системы стало признание необходимости развития детей всех возрастов как творческих личностей, тогда как основной акцент в основном делается на интеллектуальное развитие и на формирование необходимых знаний, умений и навыков, определенных учебными программами и стандартами. Этому способствует и недостаточность научной обоснованности значимой эффективности музыкально-эстетического образования на основе интеграции разных видов искусства, способствующего формированию у детей целостной картины мира

в контексте личностного преобразования, что приводит к недостаточному применению его на практике в дошкольных образовательных учреждениях. Необходимость формирования творческих личностных качеств у старших дошкольников, способных к пониманию эмоционального переживания, к осознанию уникальности себя и каждого, подчёркивается в научных трудах Э. Дюркгейма [5], В.П. Матониса [9] и др. Стоит также отметить, что, несмотря на важность музыкально-эстетического образования, признаваемую ещё со времен Платона и Аристотеля, и на немалое количество систем музыкального образования, например, таких

известных исследователей, как Д.Б. Кабалевский (1984), Н.А. Ветлугина (1987), К. Орф (1980), Т.С. Комарова (2009) О.П. Радынова (2014), К.Ю. Плотников (2013) и др., выясняется недостаточность целенаправленности на раннее формирование творческих личностных качеств детей, начиная ещё с дошкольного возраста. Назревающая в обществе значимость раннего формирования творческих личностных качеств выявляет необходимость перестройки деятельности детских образовательных учреждений на продуктивный творческий уровень, что требует переноса серьёзного внимания на раскрытие творческих потенциалов периода старшего дошкольного возраста. Однако, несмотря на существующие теории Л.С. Выготского [4], Л.И. Божович [3], А.В. Запорожца [7], С.Л. Рубинштейна [14] и др. о ценности именно дошкольного возраста для приобщения к миру искусства, культуры, этот возрастной период почти во всех дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) продолжает использоваться лишь в качестве подготовительного к поступлению в школу периода; упускается из виду его творческо-эстетическая самоценность. Музыкально-эстетическое образование, как основное условие эффективности раскрытия потенциала творческих возможностей детей старшего дошкольного возраста и развития их личностных качеств, к сожалению, ещё недостаточно широко рассматривается применительно к педагогической практике ДОУ. Причина этого, на наш взгляд, кроется в отсутствии эффективных программ, целенаправленных на формирование у детей личностных качеств, и нехваткой специально подготовленных к применению инновационных технологий музыкально-педагогических кадров в ДОУ.

Изучение проблемы формирования и развития творческой личности дошкольников на основе их музыкально-эстетического образования показало, что, несмотря на большое количество литературы, посвящённой проблемам личности и проблемам музыкального воспитания, данная проблема не получила должного освещения, и ещё не предложен единый универсальный способ развития творческой личности. Причина недостаточности внимания исследователей к данной проблеме, на наш взгляд, кроется в недооценке значения и возможностей систематического музыкально-эстетического образования дошкольников, а также сензитивных потенциальных возможностей детей 4 - 7 лет. У представителей традиционных форм и методов музыкального образования ещё сильно влияние глубоко укоренившегося стереотипного

убеждения о неспособности дошкольного возраста к восприятию чего-то более сложного и нового, отличного от устоявшегося, привычного и упрощённого. Если, формирование личности по С.Л. Рубинштейну [14], В.Н. Мясищеву [10] и др., – это сложный процесс, определяющийся внутренними и внешними условиями, формирующийся в ходе деятельности субъекта как система отношений, то по мнению Ж. Руссо [15], Ж. Пиаже [13] и др. ребенок от природы – существо совершенное, и воспитание не должно нарушать это природное совершенство, и если ребенок, еще не «созрел», то «не следует ускорять процесс его обучения. Если Н. Басина [1], Л.В. Занков [6], С.И. Науменко [11], В.М. Бехтерев [2], А.В. Запорожец [7] и др. говорят о важности именно дошкольного возрастного периода 4 – 7 лет для овладения музыкой, утверждая принцип обучения на высоком уровне трудности, то Т.Э. Тютюникова [18, с.9] видит проблему «не в сомнении в высоких достоинствах самой музыки, а в ограниченных возможностях детей ее воспринять». Такие противоречивые позиции приводят к выводу о необходимости дальнейших исследований поставленной проблемы. Сегодняшнее состояние музыкально-творческой деятельности ДОУ свидетельствует, к сожалению, о том, что произведения живописи, музыки, поэзии, балета и других видов искусства, в учебной деятельности детей используется недостаточно широко из-за сомнений в потенциальных возможностях дошкольного возраста и склонности педагогов к более традиционным методам обучения и воспитания, нежели к инновационным. Всё это определило гипотезу о том, что процесс формирования творческой личности может быть более эффективным, если начать его с раннего, а именно со старшего дошкольного возраста на основе разработки экспериментальной программы раннего музыкально-эстетического образования в процессе интеграции разных видов искусства; поэтапного усложнения содержания программного репертуара, направленных на развитие общей музыкальности и формирование творческой личности дошкольников в ДОУ. Поэтапное усложнение здесь заключается в том, что в разных возрастных группах решаются одни и те же задачи, только с каждым годом они усложняются. Полученные в процессе формирующего эксперимента по разработанной нами экспериментальной программе результаты позволили сделать вывод об эффективности раннего музыкального образования в формировании таких личностных качеств, как музыкальный слух, музыкальное сознание, эмоциональная отзывчивость и творческое

воображение, диагностируемых по методикам Р.Ф. Сулейманова [16-18], А.М. Щетининой [22], Г.А. Урунтаевой [21], Е.М. Торшиловой [19] и Р.С. Немова [12]. Для большей убедительности в эффективности раннего музыкального образования как важного фактора развития личности нами было организовано еще одно дополнительное исследование, по методике Я.Л. Коломинского [8] «Выбор в действии», в котором приняли участие те же дошкольники 4 – 5 лет в количестве 50 человек: экспериментальная и контрольная группы (по 25 детей в каждой), с которыми проводился основной эксперимент. Цель эксперимента – выявить эффективность

воздействия раннего целенаправленного музыкального образования на динамику социально-психологического климата в группах, групповой сплочённости и состояние межличностных отношений. В качестве диагностических показателей социометрического исследования межличностных отношений в группе и их интерпретации здесь выступают: а) (СС) социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений; б) (УБВ) уровень благополучия взаимоотношений; в) (КВ) коэффициент взаимности; г) (КУ) коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями; д) (ИИ) индекс изолированности, см. табл. 1; 2.

Таблица 1. - Сравнение социометрических показателей в экспериментальной группе старших дошкольников до и после формирующего эксперимента

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
1) СС	I - 6 чел. II - 5 чел. III - 8 чел. IV - 6 чел.	25 детей	I - 3 чел. II - 10 чел. III - 11 чел. IV - 1 чел.	25 детей
2) УБВ	(I + II) = 11 чел. III + IV = 14 чел.	Низкий	(I + II) = 13 чел. III + IV = 12 чел.	Высокий
3) КВ	п1 = 15 п2 = 75	20% I (Низкий)	п1 = 12 вз. выбор п2 = 75 общ. выб.	16% I (Низкий)
4) КУ	п1 = 15 чел. п2 = 25 чел.	60% III	п1 = 11 чел. п2 = 25 чел.	44% II
5) ИИ	6 чел.	24% МБ	1 чел.	4% Б

Примечание 1:

1) СС - социометрический статус в системе межличностных отношений;

I – «звезды» (5 и более выборов); II – «предпочитаемые» (3 - 4 выбора); III – «принятые» (1 – 2 выбора); IV – «не принятые» (0 выборов).

2) УБВ – уровень благополучия взаимоотношений, при: (I + II) > (III + IV) высокий; (I + II) < (III + IV) – низкий.

3) КВ – коэффициент взаимности, где п1 - число взаимных выборов, п2 - общие выборы, при: I - КВ = 15 - 20% (низкий); II - КВ = 21 - 30% (средний).

4) КУ - коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями, где п1 - число детей, имеющих взаимные выборы, п2 - число всех детей группы, при: II - КУ = 34 - 49%; III - КУ = 50 - 65%.

5) ИИ - индекс изолированности, т.е. % детей без единого выбора, (до 5 - 6% - группа благополучная, при 15 - 25 % или более - группа менее благополучна).

Из таблицы видно, что у большинства детей экспериментальной группы до формирующего эксперимента наблюдается низкий уровень благополучия взаимоотношений, а после эксперимента этот уровень определяется уже как высокий, см. прим. 1. Коэффициент взаимности как диагностический коэффициент после эксперимента также свидетельствует о более сплоченном характере отношений детей в группе, несмотря на то, что до эксперимента наблюдались разобщенность группы и отдельные группировки.

По коэффициенту удовлетворенности взаимоотношениями можно судить, насколько дети стали более удовлетворенными своими отношениями. Индекс изолированности как процент детей, оказавшихся без единого выбора, показывает, что если группа до эксперимента была менее благополучной, то после него её можно считать благополучной. Величина этого индекса 4% – прямой показатель успешности образовательно-воспитательных усилий.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Таблица 2. – Сравнение социометрических показателей в контрольной группе дошкольников до и после формирующего эксперимента

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
1) СС	I – 7 чел. II – 5 чел. III – 7 чел. IV – 6 чел.	25 чел.	I – 6 чел. II – 6 чел. III - 7 чел. IV – 6 чел.	25 чел.
2) УБВ	(I + II) = 12 чел. (III + IV) = 13 чел.	Низкий	(I + II) = 12 чел. III + IV = 13 чел.	Низкий
3) КВ	п1 = 15 п2 = 75	20% II (Средний)	п1 = 18 п2 = 75	24% I (Низкий)
4) КУ	п1 = 15 чел. п2 = 25 чел.	60% III	п1 = 17 чел. п2 = 25 чел.	68% IV
5) ИИ	6 чел.	24% МБ	6 чел.	24% МБ

Примечание 2:

1) СС – социометрический статус в системе межличностных отношений;

I – «звезды» (5 и более выборов);

II – «предпочитаемые» (3 - 4 выбора);

III – «принятые» (1 - 2 выбора);

IV – «не принятые» (0 выборов).

2) УБВ – уровень благополучия взаимоотношений, при: $(I + II) > (III + IV)$ высокий; $(I + II) < (III + IV)$.

3) КВ – коэффициент взаимности, где п1 – число взаимных выборов, п2 – общие выборы, при: I – КВ = 15 – 20% (низкий); II – КВ = 21 – 30% (средний).

4) КУ – коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями, где п1 – число детей, имеющих взаимные выборы, п2 – число всех детей группы, при III – КУ = 50 – 65%; IV – КУ = 66% и выше.

5) ИИ – индекс изолированности, т.е. % детей без единого выбора, (до 5 – 6% – группа благополучная, при 15 – 25% или более – группа менее благополучна).

Из таблицы видно, что у большинства детей контрольной группы уровень неблагополучия взаимоотношений как до формирующего эксперимента, см. прим. 2, так и после него определяется как низкий, что означает неблагополучие детей в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении и в признании сверстниками. Относительно коэффициента взаимности также значительных изменений не наблюдается, то есть группа продолжает оставаться разобщенной. Дети становятся менее удовлетворенными своими отношениями. Индекс изолированности также свидетельствует о том, что контрольную группу можно считать менее благополучной. Итак, дополнительное исследование, расширяя тему нашего исследования, доказывает, что раннее музыкально-эстетическое образование является не только эффективным средством формирования личностных качеств дошкольников, но и способствует улучшению межличностных

взаимоотношений детей и общего психологического климата в группе.

Таким образом, из вышесказанного следуют выводы: 1) опасения по поводу возможности восприятия высокохудожественных произведений искусства, в процессе музыкально-эстетического образования старших дошкольников, ориентированного на «зону ближайшего развития», напрасны, так как дети сегодня воспримут лишь столько, сколько смогут, а в дальнейшем постепенно будут раскрываться потенциальные возможности у всех детей без исключения, но у каждого – по-разному, и не стоит ожидать одинаково высоких результатов. Здесь главное – пробудить интерес к творческой деятельности.

2) раннее музыкально-эстетическое образование на основе интеграции разных видов искусства – важный фактор формирования творческой личности дошкольников.

Литература:

1. Басина Н.Э. С кисточкой и музыкой в ладошке... / Н.Э. Басина, О. Суслова. - М.: ЛинкаПресс, 1997. - 144 с.

2. Бехтерев В.М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его

детства / В.М. Бехтерев // Вестник воспитания. – 1915. - № 6. - С. 9-12.

3. Божович Л.И. Личность ее формирование в детстве / Л.И. Божович. - М., 2000. - 254 с.

4. Выготский Л.С. Собр. Сочинений. Т.4. / Л.С. Выготский. - М.: 1991. - С. 382-385.

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

5. Дюргейм Э. Элементарные формы религиозной жизни / Э Дюргейм // Мистика. Религия. Наука. - М.: Канон, 1998. - 389 с.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. - 3-е изд., дополн. - М.: Дом педагогики, 1999. - 608 с.
7. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец. - М., 1978. - С. 243-267.
8. Коломинский Я.Л. «Выбор в действии» / Я.Л. Коломинский. - М., 1984. - 9 с.
9. Матонис В.П. Музикально-эстетическое воспитание личности / В.П. Матонис. - Л.: Музыка, 1988. - 88 с.
10. Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности / В.Н. Мясищев. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 412 с.
11. Науменко С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности / С.И. Науменко, 1982 - № 5. - С. 20-25.
12. Немов Р.С. Методика «Вербальная фантазия» (речевое воображение). - 3-я книга / Р.С. Немов. - М.: Просвещение, 1995. - 512 с.
13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М., 1994. - 69 с.
14. Рубинштейн С.Л. (1946) Собрание сочинений. Т.2. / С.Л. Рубинштейн. - М.: Учпедгиз, 1946. - 297 с.
15. Руссо Ж. Педагогические сочинения в 2-х т. / Ж. Руссо. - М: Педагогика, 1981. - С. 75.
16. Сулейманов Р.Ф. Психологическая диагностика и развитие музыкального слуха / Р.Ф. Сулейманов. - Казань: Таглимат, 2003. - 97 с.
17. Сулейманов Р.Ф. Психологическая диагностика музыкального слуха / Р.Ф. Сулейманов. - М.: Музыка и время, 2005. - № 3. - С. 50-52.
18. Сулейманов Р.Ф. Психологическая диагностика музыкального слуха у дошкольников / Р.Ф. Сулейманов отв. ред. Н.В. Бордовская. - СПб.: Изд - во С. - Петерб. ун-та, 2012. - С. 309-310.
19. Торшилова Е.М. Эстетическое развитие дошкольников / Е.М. Торшилова, Т.А. Морозова // Методика «Пейзаж». - М.: Академия, 2004. - 62 с.
20. Тютюникова Т.Э. «Уроки музыки. Система обучения К. Орфа» / Т.Э. Тютюникова. - Издательство «Астрель». - Москва. - 2002. - С. 69.
21. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии; под ред. Г.А. Урунтаевой. - М.: Просвещение: Владос, 1995. - 291 с.
22. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребёнка / А.М. Щетинина. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 89 с.

Сведения об авторе:

Хадиуллина Муршида Мухаметзиевна (г. Казань, Россия), соискатель кафедры общей психологии Казанского Инновационного Университета имени В.Г. Тимирясова, e-mail: mur.143@mail.ru

Data about the author:

M. Hadiullina (Kazan, Russia), Competitor of the Department of General Psychology named after Kazan University Innovation V.G Timiryasova, e-mail: mur.143@mail.ru



УДК 373.292:75

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Г.В. Тришина

Аннотация. В статье представлен авторский вариант реализации процесса художественного развития старших дошкольников в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, заключающийся в формировании готовности личности к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства. Такой путь решения обозначенной проблемы будет эффективным при соблюдении ряда педагогических условий. Процесс формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности представлен как движение от целей формирования к результатам.

Ключевые слова: художественно-проектная деятельность, язык изобразительного искусства, педагогические условия, старшие дошкольники.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN' ALACRITY FORMATION TO ART-PROJECT ACTIVITIES THROUGH FINE ARTS

G. Trishina

Abstract. The article presents the author's artistic embodiment of the senior preschool children in the framework of the Federal state standard of preschool education, which consists in the person's alacrity formation to the art-project activities through fine arts. This way of solving the identified problem would be effective under certain pedagogical conditions. Senior preschool children' alacrity formation process presented as a movement between the forming purposes and the results

Keywords: art-project activities, the language of fine arts, pedagogical conditions, preschool childrens.

Современное дошкольное образование должно базироваться на принципе интеграции образовательных областей, обеспечивающих формирование интегративных качеств личности ребенка дошкольного возраста и гармоничное вхождение личности в общество (Закон РФ «Об образовании в РФ»). Достижение этих целей обусловлено уровнем развития духовно-нравственной культуры личности, которая основана на эстетических ценностях (Б.Т. Лихачев, Б.П. Юсов, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, В.И. Волынкин и др.). Потому программы дошкольных образовательных учреждений, в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, ориентированы на организацию совместных видов деятельности детей и взрослых, способствующих развитию мышления, воображения и детского творчества, личностного и художественно-эстетического развития [1]. К таким видам деятельности мы относим и художественно-проектную деятельность.

Сегодня проектная деятельность детей является одной из ведущих как в дошкольном образовательном учреждении, так и в школе. Следовательно, начальной ступенью, закладывающей основы готовности к активному участию в проектной деятельности ребенка, является этап дошкольного детства. Т.К. Смыковская, учитывая психовозрастные

особенности дошкольников, понимает под проектом форму организации занятий, при которой все участники включаются в деятельность по получению конкретной продукции за небольшой промежуток времени.

Художественно-творческий характер изобразительной и конструктивной деятельности развивает конструктивные способности детей дошкольного возраста, способствует творческому конструированию объективного мира (Л.А. Парамонова). Творческая деятельность лежит в основе не только художественной, но и проектной деятельности.

Творческая деятельность как единая основа художественной и проектной деятельности обусловила их совместное использование в образовательном процессе. В последнее время эти два понятия используются в tandem как художественно-проектная деятельность (В.П. Фалько и др.), следовательно, речь может идти об интеграции художественной и проектной деятельности в формировании личности. Поскольку проектная деятельность с художественным содержанием решает задачи художественно-эстетического образования и интеллектуального развития ребенка, а также задачи развития творческой продуктивной его инициативности (Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса), то формирование готовности к художественно-проектной деятельности представляется нам особенно важным в дошкольном возрасте.

В настоящее время проектная деятельность активно используется педагогами, работающими в разных направлениях и с детьми разных возрастных групп. Дошкольный период развития ребенка сензитивен художественной изобразительной деятельности, формированию у него готовности к участию в художественно-проектной деятельности (Л.С. Выготский, Л.А. Парамонова, Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса). Художественное развитие ребенка открывает дополнительные возможности для реализации его творческого потенциала. Оно предполагает образное восприятие мира, «правополушарный» тип мышления, способность к эмоциональной отзывчивости на явления искусства и действительности, возможность воспринимать и оценивать художественное произведение в единстве его содержания и формы, способность выражать свое видение мира, свои мысли, чувства на невербальном языке искусства (Б.Т. Лихачев, Б.П. Юсов, Н.Л. Стариченко и др.).

В работах педагогов, психологов отмечаются огромные потенциальные возможности развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности. Однако эти возможности в практической деятельности часто используются недостаточно (Л.С. Выготский, А.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Н.А. Ветлугина, А.А. Мелик-Пашаев, Г.Г. Григорьева и др.). Исследовательский характер и игровые формы организации художественно-проектной деятельности дошкольника позволяют осуществлять проекты с художественным содержанием в непосредственной образовательной деятельности (НОД) и в свободное время, интегрировать различные виды художественной деятельности, задействовать широкий спектр социальных партнеров.

Формирование готовности к художественно-проектной деятельности у детей именно старшего дошкольного возраста (результат освоения дошкольной образовательной программы) мы понимаем, как готовность ребенка к освоению программы начальной школы в области изобразительной деятельности: развитую способность к художественному видению, владение основами языка изобразительного искусства, способность к самостоятельному изобразительному творчеству; готовность к активному участию в проектной деятельности художественно-изобразительного содержания.

Также считаем необходимым обозначить, что в нашем исследовании под формированием мы понимаем процесс становления, приобретения совокупности устойчивых свойств и качеств (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др.). Формировать – значит придавать форму чему-либо,

устойчивость, законченность, определенный тип [4, с.233].

В словаре С.И. Ожегова процесс - это ход, развитие какого-нибудь явления, последовательная смена состояний и развития чего-нибудь. Поэтому процесс формирования готовности детей старшего дошкольного возраста мы представляем как движение от целей формирования к результатам (Л.В. Григорьева).

Некоторые теоретические и практические аспекты проблемы готовности ребенка старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности отражены в педагогической науке, но вместе с тем, в целом, проблема требует дальнейшего изучения. Отсутствие достаточного количества теоретических и методических разработок в данной области и потребность практических работников в конкретных рекомендациях по организации эффективного образовательного процесса, направленного на художественное развитие личности ребёнка, обусловили поиск путей решения данной проблемы. Анализ существующих концепций и методических разработок, направленных на художественное развитие детей старшего дошкольного возраста, передового педагогического опыта, ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности привел нас к выводу о том, что эффективность процесса формирования готовности ребенка старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства будет зависеть от ряда педагогических условий. Для выявления и дальнейшего обоснования педагогических условий, способствующих эффективности формирования готовности ребенка старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности, необходимо уточнить данное понятие. В педагогике условия – это факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. Это то, что способствует успешному протеканию чего-либо; их понимают как педагогически комфортную среду, как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, которые обеспечивают достижение профессионально-творческого уровня деятельности [2, с.17].

К наиболее оптимальным и необходимым педагогическим условиям формирования готовности ребенка старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства мы отнесли следующие условия:

1. *Осознание педагогом сущности художественного развития личности ребенка дошкольного возраста в изобразительной деятельности как освоения языка изобразительного искусства.* Развитие личности в определенной деятельности происходит при условии, что личность становится ее субъектом (А.Н. Леонтьев) [3], однако без освоения языка той или иной деятельности невозможно её постижение.

Полноценное освоение дошкольником изобразительной деятельности возможно при условии осуществления комплексного, системного подхода к организации процесса освоения детьми дошкольного возраста основ языка изобразительного искусства (художественных материалов, технических приемов и техник изображения, некоторых закономерностей изображения в различных художественных системах и др.) на доступном для каждого возрастного этапа уровне (Н.Л. Стариченко).

2. *Осуществление художественного развития личности старшего дошкольника в соответствии с возрастными нормами освоения языка изобразительного искусства и определением той основной проблемы, которую ребёнок в данный момент может и должен решать.* В освоении языка изобразительного искусства ребенком дошкольного возраста приоритет отдается двум первым компонентам [5] - это художественные материалы и технические приемы изображения. Дети осваивают способы и приемы работы различными художественными материалами – графическими (цветные карандаши, восковые мелки и др.), живописными (гуашь, акварель), пластическими (пластилин, солёное тесто и др.); применяют их в традиционных и

нетрадиционных техниках изображения.

3. *Реализацию технологии формирования готовности ребенка старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства,* которая должна предполагать многовариантность использования компонентов языка изобразительного искусства, интеграцию видов деятельности, проектную деятельность. Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин) [5, с.14].

Формирование готовности детей старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства – это процесс творческого взаимодействия педагогов дошкольного образовательного учреждения, детей, их родителей, социальных партнеров (музеи, библиотеки и др.) по формированию готовности ребенка к освоению программы начальной школы в области изобразительной деятельности. Поэтому важно найти пути эффективного формирования готовности к художественно-проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Один из таких путей мы выработали в ходе нашего исследования и предложили педагогические условия, способствующие повышению эффективности процесса формирования готовности дошкольника к художественно-проектной деятельности. Таким образом, художественное развитие личности ребенка в детском дошкольном учреждении в современных образовательных условиях может осуществляться в процессе формирования его готовности к художественно-проектной деятельности.

Литература:

1. Ильинская И.П. Критерии оценки уровня сформированности эстетической культуры младшего школьника / И.П. Ильинская // Начальная школа - 2009. - № 1. - С. 20-25.

2. Качалова Л.П. Формирование готовности будущего учителя к реализации личностно-ориентированного образования: монография / Л.П. Качалова. - Шадринск: ШГПИ, 2007.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность

/ А.Н. Леонтьев. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.

4. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - 6-е изд.; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2007. - 576 с.

5. Стариченко Н.Л. Изобразительная деятельность дошкольника и младшего школьника - ступени развития / Н.Л. Стариченко // Преемственность в воспитательном процессе ДОУ и начальной школы. – Белгород: БелГУ, 1999. – С. 75-83.

Сведения об авторе:

Тришина Галина Владимировна (г. Белгород, Россия), преподаватель Белгородского педагогического колледжа, аспирант кафедры педагогики НИУ «БелГУ», e-mail: g.trishina@mail.ru

Data about the author:

G. Trishina (Belgorod, Russia), teacher of Belgorod pedagogical College, post-graduate student of the Department of pedagogy, national research University "BelGU", e-mail: g.trishina@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

Ж.И. Журавлева

Аннотация. В статье представлены результаты изучения социально-личностного и операционально-деятельностного компонентов словесного творчества старших дошкольников с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития и нормальным развитием. Анализ показателей психологических компонентов словесного творчества у старших дошкольников позволил выделить четыре критериально-ориентированные модели словесного творчества. Неоднородность данных компонентов словесного творчества у старших дошкольников проявилась в различных моделях: «творческой», «элементарно - творческой», «условно - творческой», «фрагментарно - творческой».

Ключевые слова: словесное творчество, модели словесного творчества, социально-личностный компонент, операционально-деятельностный компонент, задержка психического развития, общее недоразвитие речи, социокультурное развитие личности.

THE MANIFESTATION OF VERBAL CREATIVITY AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IS NORMAL ALSO OF PATHOLOGY

Zh. Zhuravleva

Abstract. Results of studying of social-personal and operational-activity components of verbal creativity of the senior preschool children with problems of speech development, psychic development retardation and normal development are presented in article. The analysis of indicators of psychological components of verbal creativity at the senior preschool children has allowed to allocate four criteria focused models of verbal creativity in each studied category of children. Heterogeneity of these components of verbal creativity at the senior preschool children was shown in various models: "creative", "elementary and creative", "conditional and creative", "it is fragmentary - creative".

Keywords: verbal creativity, models of verbal creativity, social-personal component, operational-activity component, psychic development retardation, problems of speech development, sociocultural formation of the personality.

Важнейшим компонентом разных видов деятельности человека является речь. В творческой деятельности наша речь участвует независимо от ее содержания и предмета. Особенno выражено в речи и является показателем достаточного владения языком и уровнем речевой компетентности самый сложный вид творческой деятельности – словесное творчество [1]. Подготовка к его становлению начинается с периода формирования осознанной речи, когда ребенок овладевает всеми компонентами речевой системы. Этот период охватывает возраст ребенка от 3 до 5,5 лет. Затем, с 5,5 до 7 лет, происходит собственно формирование словесного творчества – формы речевой активности и самостоятельной речевой деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от услышанных ранее шаблонов и экспериментирует с сюжетом, видоизменяет его, создает новый продукт словесно-творческой деятельности для других и для себя [2;3]. На этапе начального уровня школьного обучения (возраст 7 - 11 лет) происходит дальнейшее активное развитие словесного творчества младших школьников как психического свойства личности,

которое оказывает большую роль в овладении письменной речью [4;6].

Мы рассматриваем словесное творчество как процесс, состоящий из двух психологических компонентов: социально-личностного, включающего мотивацию к творчеству, самостоятельность и находчивость, речевую активность, эмоционально-волевые усилия, и операционально-деятельностного, включающего способы творческого действия, знаковое выражение и качество словесно-творческого продукта. Данные компоненты имеют неоднородное проявление у старших дошкольников как с общим недоразвитием речи (ОНР), задержкой психического развития (ЗПР), так и у их нормально развивающихся сверстников [2;3;5].

Нами был проведен анализ количественных и качественных показателей психологических компонентов словесного творчества у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) и с задержкой психического развития (ЗПР) в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. С помощью статистического (кластерного) анализа данных в каждой

категории испытуемых были выделены 4 модели

словесного творчества, представленные на рисунках 1 - 3.

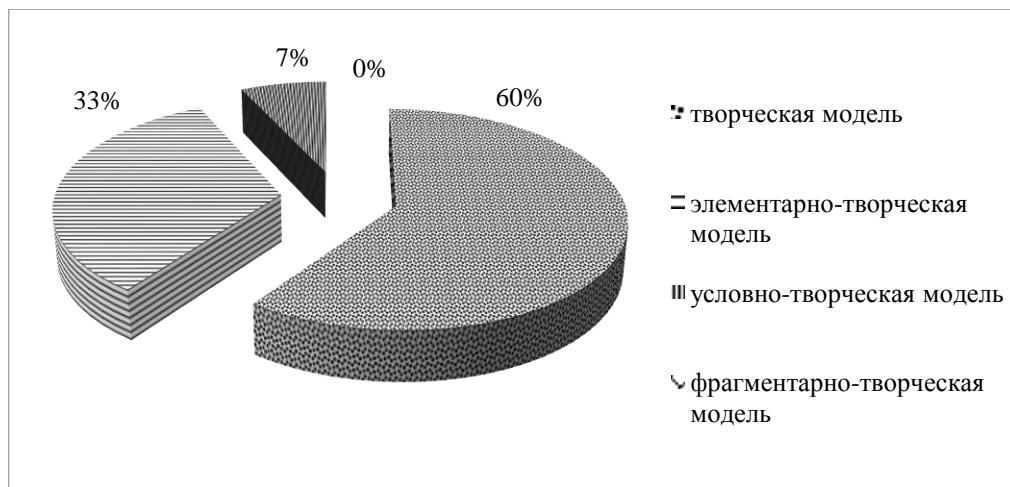


Рисунок 1. – Модели словесного творчества нормально развивающихся старших дошкольников

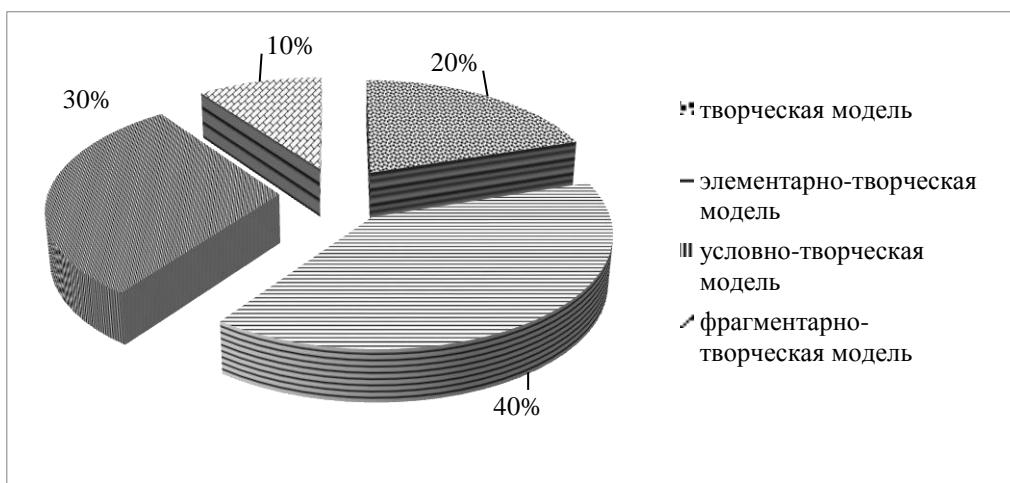


Рисунок 2. – Модели словесного творчества старших дошкольников с ОНР

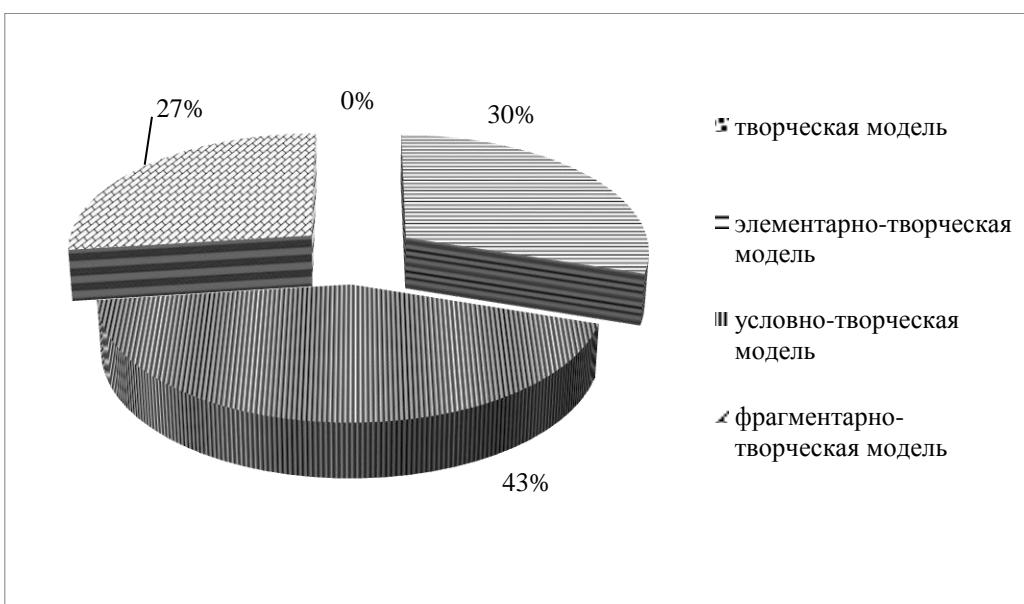


Рисунок 3. – Модели словесного творчества старших дошкольников с ЗПР

Творческая модель проявилась только у нормально развивающихся старших дошкольников (60%) и незначительной части старших дошкольников с ОНР (20%). Старших дошкольников с ЗПР в данной модели не оказалось. Социально-личностный компонент словесного творчества у испытуемых детей характеризуется достаточно выраженной мотивацией к словесно-творческой деятельности. Эти дети проявляли находчивость, инициативность, самостоятельность и оригинальность при выполнении творческого задания. Они легко преодолевали стереотипы, демонстрировали адекватную речевую активностью и эмоциональные реакции, были целеустремлены и решительны при преодолении трудностей. Операционно-деятельностный компонент словесного творчества характеризовался высокой степенью выраженности воображения, свободой использования речевого материала в творческой деятельности. Испытуемые демонстрировали свои способности к импровизации, владение разными способами творческого действия. При создании целостного выразительного образа в разной сложности творческих заданий они показали знание и адекватное использование элементарных художественных средств (метафор, сравнений, эпитетов, синонимов, антонимов). Их продукт словесно-творческий деятельности отличался оригинальной манерой выражения, имел индивидуальный «почерк», в нем присутствовал замысел, целостный сюжет, тема которого была полностью раскрыта.

Элементарно-творческая модель проявилась у всех испытуемых (33% нормально развивающихся старших дошкольников, у 40% детей с ОНР и 30% детей с ЗПР). Социально-личностный компонент словесного творчества у этих детей характеризуется относительно выраженной мотивацией к словесно-творческой деятельности и преобладанием ее на первых этапах работы. Испытуемые проявили относительную самостоятельность и инициативность, стандартное выражение речевых конструкций с отдельными элементами творчества. Им была свойственна неустойчивость эмоционально-волевых реакций при выполнении творческих заданий и трудности в преодолении препятствий. Операционно-деятельностный компонент словесного творчества характеризовался средней степенью выраженности творческого воображения. Испытуемые с незначительной помощью взрослого демонстрировали умение добавлять новые элементы, организуя целостную композицию согласно сюжету, способность

выполнять простые творческие задания на уровне переработки и комбинирования. Могли при поддержке взрослого использовать элементарные художественные средства (сравнения, эпитеты и антонимы) для передачи содержания и адекватной реализации замысла и темы.

Условно-творческая модель проявилась у незначительной части нормально развивающихся старших дошкольников (7%) и большинства детей с ЗПР (43%), и ОНР (30%). Социально-личностный компонент словесного творчества характеризовался неустойчивой мотивацией к словесно-творческой деятельности, ситуативной степенью включенности в данный вид деятельности, которая зависела от интереса ребенка и степени сложности задания. Испытуемые демонстрировали недостаточное проявление волевых усилий и самостоятельность при выполнении творческих заданий. Часто подменяли слова мимикой и жестами при фантазировании, подбор речевых конструкций осуществлялся с помощью взрослого, и требовалось создание и поддержание ситуации успеха.

Операционно-деятельностный компонент словесного творчества характеризовался ниже средней степенью выраженности воображения. Дети испытывали трудности реализации замысла и темы при составлении словесно-творческого продукта, требующего импровизаций. Даже при помощи взрослого они были ограничены в использовании элементарных художественных средств. Раскрытие сюжета было доступно только в заданиях с опорой на игровое моделирование; использование способов творческого действия осуществлялось на основе подражания образцу взрослого.

Фрагментарно-творческая модель проявилась у 27% детей с ЗПР, незначительной части детей с ОНР (10%). «Детей нормы» в данной модели не выявлено. Социально-личностный компонент словесного творчества характеризовался фрагментарным и крайне неустойчивым интересом к словесно-творческой деятельности. Испытуемые слабо проявляли самостоятельность, инициативу, эмоционально-волевые усилия; им была необходима постоянная поддержка взрослого. Речевые конструкции словесно-творческого продукта отличают бедность словного запаса, фрагментарность и односложность построения. Операционно-деятельностный компонент словесного творчества характеризовался низкой степенью выраженности воображения, несформированностью его комбинаторных механизмов, которые проявлялись в творческих заданиях. Испытуемые демонстрировали крайне

бедную образную сферу, даже при помощи взрослого не могли использовать элементарные художественные средства. Раскрытие сюжета было фрагментарным; из способов творческого действия было доступно опредмечивание и частично детализация. Самостоятельный замысел отличался бедностью и непоследовательностью сюжета. После образца взрослого отмечалась фрагментарность выражения словесного творчества.

Таким образом, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи выявлены «элементарно-творческая», «условно-творческая» модели, а у их сверстников с задержкой психического развития - «условно-творческая» и «фрагментарно-творческая» модели. Результаты эксперимента показали отставание детей с ОНР и ЗПР в развитии психологических компонентов словесного творчества от их нормально развивающихся сверстников. При сравнении фактических данных были получены качественные характеристики психологических компонентов в каждой модели словесного творчества. В контексте социокультурного

развития таких качеств личности как речевая активность, самостоятельность, решительность, ответственность, эмоционально-волевые усилия можно констатировать значимость словесного творчества для детей старшего дошкольного возраста. Выступая одним из видов художественной деятельности, данный вид творчества обуславливает развитие речевой активности ребенка, его словесной формы воображения и формирование предпосылок письменной речи. Представленные критериально-ориентированные модели словесного творчества имеют значение для дифференциальной диагностики старших дошкольников с ОНР и ЗПР в системе психологической помощи таким детям в образовательных организациях. Специфические особенности психологических компонентов словесного творчества позволят определить направление коррекционно-развивающей работы, осуществить дифференцированный подход в организации сопровождения детей старшего дошкольного возраста в словесно-творческой деятельности.

Литература:

1. Гавриш Н.В. Развитие речетворческой деятельности в дошкольном детстве / Н.В. Гавриш // Педагогическое образование и наука. – 2011. - № 12. – С. 17-20.
2. Журавлева Ж.И. Формирование словесного творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Журавлева Жанна Игоревна // Нижегородский государственный педагогический университет. - Нижний Новгород. - 2011. - 27 с.
3. Журавлева Ж.И. Особенности проявления словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и задержкой психического развития / Ж.И. Журавлева // Известия Российской государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2010. - № 125. – С. 31-40.
4. Киселева Н.Ю. Письменно-речевая деятельность учащихся с общим недоразвитием речи / Н.Ю. Киселева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - № 12-4. - С. 96-99.
5. Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Медведева Елена Алексеевна // Нижегородский государственный педагогический университет. - Москва. - 2007. - 536 с.
6. Шило Т.Б. Особенности развития вербальной креативности у школьников / Т.Б. Шило // Человек и образование. - 2014. - № 2(39). – С. 157-162.

Сведения об авторе:

Журавлева Жанна Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: zhurzhanna@yandex.ru

Data about the author:

Zh. Zhuravleva (Moscow, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of Speech and Language Therapy, Moscow State Pedagogical University, e-mail: zhurzhanna@yandex.ru

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

УДК 7.01

ПРОБЛЕМА ТЕКСТА В ПЕРФОРМАТИВНЫХ И ФОРМАТИВНЫХ ИСКУССТВАХ

В.В. Прозерский

Аннотация. В статье ведется полемика с философом Н. Гудменом, разделившим арт-мир на две группы: искусства, имеющие текст и исполнение, и искусства бестекстовые. Автор статьи стремится показать, что способом бытия произведения как перформативных, так и формативных искусств является исполнение, имеющее пространственно-временной хронотоп. В совершенно другом виде произведение существует в состоянии хранения, обладающем только пространственными габаритами. Хранение замысла произведения происходит в знаковых структурах текста; хранение свершившегося художественного процесса – в электронной записи его исполнения.

Ключевые слова: искусство, замысел, исполнение, текст, нотация, творческий процесс, хронотоп.

THE PROBLEM OF TEXT IN THE PERFORMATIVE AND THE FORMATIVE ARTS

V. Prozersky

Abstract. Through the dispute with N. Goodman, who divided the art world into two groups: the arts which have the text and its performance and the arts that lack this, author seeks to prove that the way of existence of performative as well as formative arts is a performance in a spatio-temporal time-space. In a completely different form the art product exists in the storage position, having only spatial dimensions. The design of the future work of art takes place in the iconic structure of the text, while storing of an accomplished artistic process is in the form of an electronic recording of its performance.

Keywords: art, plan, design, text, notation, the creative process, chronotop.

Нельсон Гудмен, известный философ, логик, аналитик языка, исследуя язык эстетики, предложил разделить основные виды искусства, в совокупности образующие художественный мир (арт-мир), на две группы, из которых одной он дал название аллографических искусств, а другой – аутографических искусств [1]. В основу такого разделения положено предположение Гудмена о том, что искусства первого типа (аллографические) *имеют текст* (в терминологии Гудмена – нотацию), а искусства второго типа (аутографические) *являются бестекстовыми*.

По определению Гудмена, нотация – это такая символическая система, где каждому артикулированному знаку системы соответствует определенный референт в области отсылок (денотации). Искусства, имеющие знаковую нотацию (текст) и его исполнение, являются перформативными (исполнительскими). Наиболее характерным примером нотационной системы является музыкальная партитура (*score*), ноты. Музыкальное произведение, представляет собой класс перформаций (исполнений), точно отвечающих символам нотации – нотным знакам [1, Р.210]. К

перформативным искусствам, Гудмен отнес, наряду с музыкой, литературу, драматический театр, танец.

В отличие от них формативные искусства – живопись и скульптура, согласно Гудмену, не имеют ни нотации, ни исполнения. Их принципиальное отличие от перформативных искусств заключается в том, что в последних все исполнения, адекватные нотации, считаются аутентичными, (количество исполнений не имеет ограничений), а произведения живописи и скульптуры не существуют как классы исполнений; каждое из них реализуется в единственном числе. В индивидуальной истории создания отдельной картины или статуи запечатлелась страница творческой биографии их автора. Поэтому в этих искусствах возникает проблема подлинника и подделки (имитация работы известного художника; копии, выдаваемые за оригиналы, и т.д.).

Спектр видов (типов) искусства выстраивается, по Гудмену таким образом: на одном полюсе расположены аллографические искусства, имеющие нотацию и её исполнения, где все правильные реплики-исполнения идентичны самому произведению. На другом

полюсе располагаются аутографические искусства (живопись, графика, скульптура), где каждое произведение – *не класс исполнений, а единственный уникальный экземпляр*. В середину спектра Гудмен помещает архитектуру, так как она включает в себя процесс проектирования, следовательно, архитектурный проект можно считать аналогом текста (нотации) [1, Р.312].

Возникает вопрос: прав ли Гудмен, разделивший художественный мир на искусства, обладающие текстом, и искусства бестекстовые? Действительно ли формативные искусства (иногда называемые «пространственными») в отличие от перформативных, не имеют текста? Полагаем, что это не так. Ведь главной характеристикой текста, будь то нотация или другие виды знаковой записи произведения, является то, что текст, как *знаковая схема будущего произведения, исполнен в ином материале по отношению к материи (медиуму) самого произведения*. Отсюда следует, например, что материал, на котором записаны ноты, не имеет значения: они могут быть выгравированы на медной доске, нанесены на пергамент или бумагу, написаны от руки или изданы в типографии. В то же время аудирование *музыкального произведения* чрезвычайно чувствительно к особенностям звукоизвлечения, стилю исполнения фигураций, фактуре голоса, тембру инструмента, темпо-ритмическому характеру музыки, другим моментам динамики и алогики, то есть неразрывной связи плана содержания и плана выражения в музикальном знаке.

В таком случае все *предварительные материалы* для создания статуи или картины, исполненные в ином материале, нежели медиум самого законченного произведения, можно считать *знаковой схемой, текстом будущего творения*. К ним относятся: предварительные наброски, эскизы, этюды, фиксирующие ключевые моменты замысла, в станковых произведениях; картоны, схематически воспроизводящие композиции будущих фресок и мозаик. Тогда и глиняные и гипсовые модели, предназначенные для отливки в металле или перевода в камень, выступают в роли текста будущих статуй.

В итоге, можно отметить, что *все искусства имеют текст*, - он является необходимым звеном в цепи творческого процесса. Если проследить стадии прохождения этого процесса, то мы получим: рождение творческого замысла; запись замысла в знаковой форме текста; перевод текста в материал произведения; существование произведения в релевантном медиуме; фиксация образа произведения в памяти реципиента;

сохранение материального носителя произведения в репродуцировании или электронной записи. Важно подчеркнуть, что обозначенные фазы вышеупомянутого процесса присутствуют во всех типах и видах искусства как перформативных, так и формативных. Различие, существующее между ними, заключается не в том, что первые процессуальны, а вторые только предметны – развертывание художественного процесса в пространстве и времени имманентно природе всех искусств [2], а в *смещении смысловой нагрузки фаз этого процесса*.

Обратим внимание на то, что в перформативных искусствах третья фаза – процесс перевода замысла в материал произведения (вхождение в его образ) и четвертая фаза – инкарнация произведения в релевантном медиуме (звуках, словах, жестах) – представляют собой *презентацию произведения публике* - это и есть художественное исполнение, *игра артиста* (музыканта, актера, танцовщика). Эта метаморфоза знаковой схемы в живую плоть, обретающую эстетическую ауру, происходит *hic et nunc* (здесь и сейчас), воочию перед зрителями (слушателями). Пятая стадия – постперформативная, это уже состояние *свершенности, завершенности*; переход формы из текущего состояния в константное, ретенция, удержание в памяти реципиента *исполненного* произведения.

Рассматривая художественно-творческий процесс в формативных искусствах, мы также можем зафиксировать стадии: зарождение замысла, запись его в виде текста; развертывание текста и претворение его в медиуме произведения; сохранение художественного образа в памяти реципиента; репродуцирование произведения или электронная запись. Однако, при сравнении с перформативными искусствами обнаруживаются новые моменты в третьей, четвертой и пятой фазах процесса.

Если в перформативных искусствах произведение вершится прямо на глазах у зрителей (третья фаза с переходом в четвертую), то в формативных искусствах этот процесс (как правило) от зрителей скрыт, исполнение совершается не публично, а в тиши мастерской. Художник сам является и автором текста, и его исполнителем. На суд зрителей картина выносится тогда, когда она *исполнена*, зритель получает для обозрения только арт-продукт – запись *исполненного эстетического действия* в виде графического листа, живописного полотна, статуи или инсталляции.

В данном случае *презентация произведения наступает только в четвертой фазе после того,*

как текст полностью инкарнирован в художественную плоть. Поэтому и в пятой фазе мы также находим подвижки по сравнению с аналогичной фазой перформативного процесса. Там происходила рефлексия полученных эмоциональных впечатлений и перевод их в константное состояние пребывания в долгосрочной памяти; здесь, наоборот, задача реципиента заключается в том, чтобы в презентированном ему застывшем арт-продукте воспроизвести актуальное состояние эстетического опыта его автора, ощутить творческую силу исполнения и энергетику исполненного текста. Поскольку в формативных искусствах завершенное (исполненное) произведение представлено субъекту восприятия в виде объекта созерцания, здесь наступает опасность подмены произведения артефактом, соблазн назвать внешнюю пространственную форму самим произведением. Действительно, картина в раме (и без рамы) имеет геометрическую площадь, длину и ширину (эти параметры обычно указываются в музейных каталогах). Статуя (из камня, металла, дерева и любого другого материала) имеет массу, вес, объем, горизонтальные и вертикальные измерения. Архитектурные сооружения высятся как рукотворные каменные горы. Но надо помнить, что эти физические параметры принадлежат не самому художественному свершению, а его предметному закреплению, материалом которого являются краски, камень, металл и другие материалы [3].

Итак, в формативных искусствах зритель имеет дело не с презентацией исполнения, а с *исполненным произведением, записью исполнения*. Можно ли рассматривать её по аналогии с видеозаписью произведения перформативных искусств? Предложенная аналогия представляется не совсем точной, так как запись исполнения в живописи и скульптуре – это следы движений руки самого художника-артиста [4, с.334]. В то же время электронная видеозапись представляет собой технический процесс. Продолжим рассуждение дальше: для того, чтобы увидеть в записи сыгранный спектакль, услышать сыгранную музыку, надо запустить аудиовидеозапись, но, обратите внимание, – чтобы на самом деле увидеть живопись, скульптуру, архитектуру, надо точно также «запустить» имеющуюся перед глазами «запись»! Разница только в том, что видеозапись запускается с помощью технического устройства, а чтобы увидеть «живую» картину, статую, храм, собор, дворец, надо подключить *живого исполнителя*, – аниматора, возвращающего к жизни исполнительский процесс «застывших

искусств». (В данном случае термин «застывшее искусство» употребляется по аналогии с терминами: английский – «still life», немецкий – «Stillleben», буквально значащих «застывшая жизнь», эквивалентных французскому «натюрморт». Термин «застывшее искусство», или «неподвижное искусство» (англ. still art) употребляется в расширенном смысле, распространяясь на те виды искусств, произведения которых предстают нам как будто в «застывших» линиях, красках, пластических объемах). Вот в чем заключается разница между перформативными и формативными искусствами: в первых художественный процесс совершается на виду у публики артистом (исполнителем), который вновь появляется перед зрителями, как только видеозапись запущена. В формативных искусствах, где мы имеем дело только со следами креативных жестов создателя произведения [5], его фигура скрыта, и место свободно. Занять это место, стать исполнителем-аниматором должен адресат направленного к нему эстетического послания, записанного фигурными знаками на холстах, на графических листах, выгравированного на деревянной или металлической пластине, высеченного в каменных конфигурациях. И если анимация произойдет, то в перистиле античного храма оживет ритуал, посвященный божеству этого храма; в статуе начнет трепетать живая плоть, воскресшая под магическими прикосновениями резца ваятеля; архитектурный массив распахнется приветливым, гостеприимным пространством, приглашая войти в него; живописное полотно развернется сольным концертом автора, проявившего себя как маestro красочных симфоний. Оправдается призыв К. Брюллова к молодым художникам: «Делайте с карандашом то же, что делают настоящие артисты со смычком, с голосом. Чувствуйте каждое движение сами, будьте актером» [6, с.9]. Станет понятно, что космос искусств скроен не механически, он един потому, что в каждом искусстве присутствуют принципы других искусств, каждое произведение есть «всеобщее», «тотальное» произведение – Gesamtkunstwerk [7, С.317]. Оно заключает в себе собранный воедино художественный мир – Gesamtkunstwelt.

Итак, необходимо отметить, что способом бытия произведения как формативных, так и перформативных искусств является *исполнение, имеющее пространственно-временной хронотоп*. Совершенно другое дело – его *хранение* в состоянии своего рода «окулирования», обладающее только пространственными габаритами. *Хранение замысла* происходит в записях с помощью знаков – *текстах (нотации)*;

хранение свершившегося художественного процесса – в записи его исполнения. В перформативных искусствах это электронная аудио-видео-запись; в формативных

искусствах – «мануальная запись», фиксирующая в вязком или твердом материале следы продуктивных жестов творца произведения.

Литература:

1. Goodman Nelson. Languages of Art / Nelson Goodman // Hackett Publishing Company, 1976. – 356 p.
2. Прозерский В.В. Структурирование мира искусств / В.В. Прозерский // Studia Culturae. - 2014. - № 19. - С. 39-47.
3. Ингарден Р. Исследования по эстетике / Р. Ингарден. - М.: Иностранная литература, 1962. - 570 с.
4. Флоренский П. Иконостас / П. Флоренский. - СПб.: РХГИ, 1996. - 384 с.
5. Габричевский А.Г. Морфология искусства / А.Г. Габричевский. - М.: Аграф, 2002. – 864 с.
6. Кривцун О.А. Феномен артистизма в современном обществе / О.А. Кривцун. - М.: Индрик, 2008. – 720 с.
7. История эстетики; отв. ред. В.В. Прозерский, Н.В. Голик. – СПб.: РХГА, 2011. – 815 с.

Сведения об авторе:

Прозерский Вадим Викторович (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор философских наук, Институт философии Санкт-Петербургского государственного университета, e-mail: prozer2015@gmail.com

Data about the author:

V. Prozersky (St. Petersburg, Russia), Doctor of Philosophy, Institute of Philosophy St. Petersburg State University, e-mail: prozer2015@gmail.com



О КУЛЬТУРЕ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НАСЛЕДИИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В.Ш. Масленникова, А.Р. Шавалеева

Аннотация. В статье раскрываются идеи просветителей народной педагогики о значении культуры супружеских отношений в семейном воспитании. Являясь итогом коллективной творческой мысли многих поколений, выражением интересов большинства народа, в соответствии с его потребностями в формировании культуры семейных отношений, народная педагогика выдвигает духовно-нравственные идеалы в области воспитания молодого поколения. Определив цель, характер и методы народного воспитания и обучения, русские и татарские просветители обосновывают вывод, что у каждого народа существует своя, отвечающая его интересам и стремлениям система воспитания, охватывающая все стороны подготовки детей к будущей жизни. Та идея народной педагогики о значении культуры семейных отношений передается из поколения в поколение, становится достоянием супругов и дают положительные воспитательные результаты.

Ключевые слова: народные просветители, культура супружеских отношений, система семейного воспитания, национальные особенности, национальные традиции.

THE SIGNIFICANCE OF THE CULTURE OF MARITAL RELATIONS IN FAMILY UPBRINGING IN THE HERITAGE OF FOLK PEDAGOGY

V. Maslenikova, A. Shavaleeva

Abstract. The article describes the idea of folk pedagogy educators about the importance of a culture of marital relations in family education. As a result of collective creative thoughts of many generations, the expression of the interests of the majority of the people, in accordance with its needs in building a culture of family relations folk pedagogy brings spiritual and moral ideals in the field of education of young generation. Determine the purpose, nature and methods of public education and training, Russian and Tatar educators justify the conclusion that each nation has its own corresponding to their interests and aspirations of the education system, covering all aspects of preparing children for future life. Tokay own "folk pedagogy" whose ideas about the importance of family relationships culture passed down from generation to generation, become the property of the spouses and provide positive educational outcomes.

Keywords: folk educators, culture of marital relations, the system of family education, national characteristics, national traditions.

На современном этапе развития общества, когда человечество переживает бум развития техники, технологий, новых экономических систем, наблюдается упадок ценности института семьи, связанный с угасанием нравственных ориентиров, прогрессирующего роста потребительства и накопительства, разрушающих духовность.

Динамика современного общества привела к изменениям этого традиционного института. Во-первых, налицо тенденция к снижению числа заключенных браков. Во-вторых, возрастает число разводов. В-третьих, растет число разведенных женщин, не вступивших в повторный брак, и женщин, имеющих внебрачных детей. В-четвертых, очень много детей воспитывается без одного из родителей. В-пятых, число людей, имеющих детей, заметно уменьшается и наблюдается дальнейшая тенденция к бездетности семейных пар. В-шестых, монополия семьи на регулирование интимных отношений взрослых частично разрушается свободой нравов.

Отсутствие крепких, стабильных семейных отношений в конечном итоге приводит также и к затуханию гражданского и национального самосознания, основы которого также лежат в семье, т.к. именно в ней воспитывается личность – опора нации. Общество ради сохранения института брака прибегает к реформированию социально-экономического уклада, практически забывая о необходимости возрождения духовно-нравственных основ и гражданских этнокультурных традиций семьи.

Известный социолог Питирим Сорокин в своем очерке «Кризис современной семьи» изложил признаки ослабления семьи как союза супружеских, так и союза родителей и детей. Семья теряет одну за другой свои функции и превращается «из целого слитка во все более худеющую и уменьшающуюся и разваливающуюся семейную храмину». Ученый уже тогда ставил вопросы: «А что дальше? Какая форма семьи идет на смену отживающей? Следует ли бороться с этим распадом или нужно

приветствовать его?» Эти вопросы актуальны и сегодня [5].

Семья—ячейка (малая социальная группа) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство на основе единого семейного бюджета. Жизнь семьи характеризуется материальными и духовными процессами. Через семью сменяются поколения людей, в ней человек рождается, через нее продолжается род. Семья, ее формы и функции напрямую зависят от общественных отношений в целом, а также от уровня культурного развития общества. Естественно, чем выше культура общества, следовательно, тем выше культура семьи.

У каждого народа имеется своеобразная, специфическая, сложившаяся в течение многих лет воспитательная система, охватывающая все стороны подготовки детей к будущей жизни; своя педагогика, идеи которой передаются из поколения в поколение, становятся достоянием супругов и дают положительные воспитательные результаты. Являясь итогом коллективной творческой мысли многих поколений, выражением интересов большинства народа, в соответствии с его потребностями в формировании культуры семейных отношений народная педагогика выдвигает духовно-нравственные идеалы в области воспитания молодого поколения.

С глубоким уважением к педагогической мысли народа, к его великому опыту воспитания и обучения подрастающего поколения относился К.Д. Ушинский. Определив цель, характер и методы народного воспитания и обучения, он пришел к выводу, что у каждого народа, существует своя, отвечающая его интересам и стремлениям система воспитания. Идея народности воспитания является основной руководящей идеей педагогической теории и системы Ушинского [6].

Среди татарских просветителей особого внимания заслуживают Р. Фахретдин, Г. Буби, И. Гаспринский, К. Насыри, Х. Забири, З. Кадыри, Р. Атнабаев, а также женщины-просветительницы – Ф. Сулейманова, М. Музаффария, Фатима и Фарида, М. Акчурина. В их работах поднимались самые актуальные вопросы, касающиеся взаимоотношений в семье, семейных традиций, ценностей, воспитания детей, нравственности, религиозности [1;4].

Данные работы пронизаны духом нравственности, которые, по мнению

просветителей, лежат в основе благополучия отдельной ячейки общества и каждого индивидуума. Основная мысль, проходящая через эти работы, заключается в том, что только при наличии здоровой, нравственной, духовно целостной семьи возможно сохранение всей нации.

Из татарских писателей, ученых и педагогов второй половины XIX века никто так настойчиво и упорно не отстаивал значение семейного воспитания и семейных отношений как Каюм Насыри. В своих книгах он давал советы родителям, формируя культуру педагогического труда. В его понимании воспитание нельзя понимать лишь как «хлопоты при кормлении и росте ребенка, это и пропитание его, и забота о его нравственном совершенствовании, и привитие прекрасных, благородных манер, и стремление вывести его из животного состояния, чтобы сделать достойным звания человека, и обучение наукам, и развитии понятий приличия» [1;4].

Вслед за К.Д. Ушинским К. Насыри выдвинул идею народности воспитания, высоко оценив при этом воспитательные традиции татарского народа. Общаясь с народом, глубоко вникая в духовный мир и культуру своего народа, он написал и опубликовал ценные материалы по воспитанию и широко использовал их в своей педагогической деятельности. Его труды «Книга о воспитании», «Книга о нравственности», - содержат богатый материал по татарской народной педагогике [1;4].

Среди работ Р. Фахретдина выделяется цикл сочинений, посвященных семье («Семья») в целом, и каждому члену семьи («Воспитанная мать», «Воспитанный отец», «Воспитанный ребенок», «Наставления для детей», «Наставление для взрослых») в отдельности. Также он уделяет особое внимание воспитанию женщин и девочек («Воспитанная женщина», «Наставление для девочек-сирот» «Трактат о нормах поведения девочек и женщин»), на которых, по его мнению, ложится самая ответственная роль по сохранению семьи, в частности, и нации, в общем [1;4;7].

В этих книгах Р. Фахретдин описывает, какой должна быть семья, чтобы в ней воспитывались достойные граждане своей нации, рассматривает обязанности каждого из членов семьи. Данные работы пронизаны духом нравственности и религиозности, которые, по мнению просветителя, лежат в основе благополучия отдельной ячейки общества и каждого индивидуума. Основная мысль, проходящая через работы Р. Фахретдина, заключается в том, что только при наличии здоровой, нравственной,

духовно целостной семьи возможно сохранение всей нации [1;4;7].

Семейная жизнь татарского народа, характер воспитания детей отличаются некоторыми национальными особенностями, обусловленными исторически сложившимися обычаями, обрядами, традициями, праздниками народа, спецификой его жизни и быта. Ребенок растет и развивается в родной языковой среде на традициях народа. Традиции, обычаи, обряды, педагогический опыт народа осваиваются во всех без исключения сферах, способствуют развитию материальной, политической, нравственной, бытовой, коммуникативной культуре. Они территориально присущи всем культурно-географическим регионам и этническим комплексам.

Положительное влияние семейного воспитания тесно связано с дружескими взаимоотношениями между членами семьи, взаимоотношениями и между родителями. Поэтому в наставлениях татарского народа указывается на необходимость дружной жизни в семье. Если в семье мать и отец, бабушка и дедушка относятся с уважением друг к другу, то здесь создается благоприятная психоэмоциональная сфера взаимоотношений. Только такая атмосфера положительно влияет на воспитание культуры семейных отношений: «В дружной семье благодать, где раздоры – там погибель». В воспитании и обучении детей главой в татарской семье являлся отец. Однако он в силу особенностей своих занятий, образа жизни мало сталкивался с ребенком дома. Большую часть времени отец проводил на хозяйственных работах. Стараясь проявлять равное внимание ко всем детям, тем не менее, он ближе был к мальчикам. Тяжелая повседневная жизнь требовала привлечения к труду детей. Родители не забывали о своей обязанности воспитать своих детей хорошими земледельцами, скотоводами. Отец особо обращал внимание на физическое и экологическое воспитание мальчиков. Во время сельскохозяйственных работ, пастьбы скота и т.д. он знакомил своих детей с природной средой, на конкретных примерах сообщал о сложных явлениях природы.

Татарская народная педагогика подчеркивала решающее значение родительского примера, правильного поведения взрослых как образца подражания в воспитании детей: «Кем булуы яшьтэн билгеле» («Будет ли человеком – видно с детства»), «Акыллы бала – атасына шатлык» («Сын умный – отцу радость»), «Ин зур мирас – тэрбиялелек» («Самое лучшее наследство – воспитанность»), «Яхшы ата-аналарның балалары һәрвакыт хәзмәт итгә» («У хороших родителей дети всегда трудятся»).

Татарский народ считал родительскую любовь величайшим и незаменимым источником духовного развития ребенка, его эмоций, нравственных качеств, уверенности в себе. Родительская любовь – условие и неиссякаемый источник отзывчивости, чуткости, заботливости, любви к людям и других благородных чувств.

Важнейшим методом воспитания детей народ считал личный пример родителей и людей старшего поколения. У татар родители и вообще старшие являлись примером, образцом поведения. Считалось нарушением правил появление перед детьми в нетрезвом виде, склонность затевать ссоры, произносить грубые слова, оказывать неуважение к старшим и к друг другу.

В свое время тщательно изучающий быт и культуру татарского народа, К. Фукс обращает внимание на особенности образа жизни татарской семьи и пишет: «Домашний татарский быт мне очень нравится, особенно тишина и мир между женщинами, которых в большом семействе бывает до десяти, и иногда три жены у одного мужа. Восточные законы наложили на них очень искусно печать кротости. Татары живут очень опрятно. В их избах чисто: они имеют страсть несколько раз в год белить печь, что делают даже и в развалившихся хижинах. Женщины свое хозяйство держат в большом порядке и чистоте... Я видел, как они опрятно доят корову: надевают большой фартук, моют теплой водой у коровы вымя и молоко покрывают чистым полотенцем» [2].

Авторитетными воспитателями в татарской семье являлись мудрые старики – аксакалы: дедушка и бабушка. С ними советуются, их сажают на самые почетные места, приглашают решать разные спорные вопросы. Такое уважение и почет к старшим, прожившим долгую жизнь людям объясняется тем, что они обладают большим опытом и глубокими знаниями. Наиболее опытные пожилые люди пользовались уважением не только у себя в семье, но и в других семьях [1].

Еще совсем недавно считалось, что молодой человек по достижении определённого возраста уже полностью готов к созданию семьи. Однако в настоящее время, когда произошла переоценка ценностей, ломаются стереотипы в сознании людей, резко изменились условия жизни большинства российских семей, приобретает новое содержание проблема готовности молодёжи к семейной жизни и браку. Очевидно, что специальная психолого-педагогическая и медико-социальная подготовки к семейной жизни являются настоящей потребностью. Именно на начальном этапе, в период стадии супружества

легче не только распознать и предотвратить разрушительные тенденции в отношениях, но и помочь согласовать внутрисемейные ценности, заложить прочный фундамент эффективных норм и правил поведения, выстроить верные ориентиры в развитии будущей семьи у молодоженов [3].

Таким образом, подготовка молодежи к семейной жизни представляет собой комплекс всесторонних взаимодействий с родителями,

учителями, сверстниками, с другими людьми, со средствами культуры и массовой информации, в результате которых происходит формирование культуры супружеских отношений на основе осознания особенностей брачно-семейных отношений, развития соответствующих чувств, формирования представлений, взглядов, убеждений, качеств и привычек, связанных с готовностью к браку и семейной жизни.

Литература:

1. Диалоги с татарскими просветителями о семье и воспитании. Комплекс учебно-методических материалов; под ред. Р.А. Валеевой. – Ижевск: ООО «Принт», 2015. – 204 с.
2. Ильдарханова Ф.А. Формирование и развитие государственной семейной политики в трансформирующемся обществе: региональный аспект / Ф.А. Ильдарханова. - Казань: Казан. ун-т, 2006. - 280 с.
3. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
4. Семья – основа нации. Татарские просветители о семье и воспитании. Т. З. Каюм Насыри. Воспитание. – Ижевск, 2015. – 192 с.
5. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика / П.А. Сорокин; пер. с англ., вступ. Статья и комментарии В.В. Сапова. - М.: Астрель, 2006. - С. 562.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. - М., 1976. - С. 237.
7. Фахретдин Р. Семья / Р. Фахретдин. – Казань: Издательство «ИГМА-пресс», 2014. – Т. 2. – 240 с.

Сведения об авторах:

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

Шавалеева Альбина Рафаилевна (г. Казань, Россия), аспирантка, Казанский государственный институт Культуры КазГИК РТ.

Data about the authors:

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

A. Shavaleeva (Kazan, Russia), graduate student Kazan state institute of Culture KAZGIK RT.



ОСНОВОПОЛОЖНИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ТАССР

Л.Г. Сиразева

Аннотация. В статье представлены выводы и результаты, полученные в процессе исследования архивных документов, отражающих развитие и становление художественных школ в ТАССР; особое внимание уделяется значимости учебно-воспитательного процесса в формировании личности учащихся художественных школ. На основе анализа личных архивов преподавателей исследуется методика преподавания изобразительного искусства; раскрывается личностный вклад педагогов в разработку авторских учебных программ по живописи, рисунку, скульптуре.

Ключевые слова: исторический анализ, художественная школа, художественное образование детей, учебно-воспитательная деятельность, изобразительное искусство.

FOUNDERS OF ART EDUCATIONS OF CHILDREN IN TASSR

L. Sirazeva

Abstract. The conclusions and results received in the course of the research of the archival documents reflecting development and formation of art schools in TACCP are presented in article; special attention is paid to the analysis of the importance of teaching and educational process in formation of the identity of pupils of art schools. On the basis of the analysis of personal archives of teachers the technique of teaching the fine arts is investigated; the personal contribution of teachers to development of author's training programs on painting, the drawing, a sculpture reveals.

Keywords: historical analysis, art school, art education of children, teaching and educational activity, fine arts.

Интерес к рисованию как к учебной дисциплине на Руси возник в XVIII веке. Еще русские иконописцы считали рисунок важной частью своего искусства. В 1724 году при Российской Академии наук была открыта «Рисовальная палата», где впервые рисование стало учебным предметом. Для упорядочения методики обучения рисунку в 1735 году на русском языке был издан учебник немецкого художника И.Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному искусству». Эту книгу можно считать первым методическим пособием по рисунку в России. При обучении рисунку большое значение придавалось личному показу. В инструкциях профессорам академии того времени указывалось: обучая рисованию с натуры, учителя академии должны садиться рядом с учениками и рисовать ту же модель, чтобы ученики видели процесс построения рисунка.

Большую роль в совершенствовании рисования как учебного предмета сыграл прекрасный художник и замечательный педагог А.П. Лосенко (1737 - 1773), уделявший много внимания не только практике, но и теории рисунка.

В 1834 году известный русский художник-любитель А.П. Сапожников (1795 – 1855) издал «Курс рисования». Это был первый учебник по рисованию для общеобразовательных учебных заведений, составленный русским художником.

Большое влияние на развитие методики преподавания учебного рисунка оказал выдающийся художник-педагог П.П. Чистяков (1832 – 1919). Он считал, что обучение должно проходить как в начальной стадии, так и в высшей на основе единых научных принципов.

Большое влияние на развитие советской методики обучения рисованию оказала педагогическая деятельность Д.Н. Кардовского (1866 – 1943). По инициативе Кардовского и его учеников в 1939 году был открыт художественно-графический факультет в Московском городском педагогическом институте имени В.П. Потемкина. До 1955 года художественно-графический факультет МГПИ имени В.П. Потемкина был единственным в Советском Союзе факультетом, который готовил учителей рисования и черчения с высшим образованием для средней школы [1, с.61].

Изобразительное искусство как один из учебных предметов художественных школ занимает важное место в воспитании и формировании личности учащихся. Учебная программа ставит такие конкретные задачи: дать учащимся знания элементарных основ реалистического рисунка; сформировать навыки рисования по памяти, с натуры; развить творческое воображение; воспитывать любовь к искусству.

В этой системе воспитания особо важное место отводится педагогу; он должен найти такие

способы воздействия на чувства ребят, которые воспитывали бы их навыки, рефлексы, потребности, творческие способности, учили бы видеть и понимать прекрасное.

Именно обстановка в художественной школе, ее кабинетах, работа педагогов, разговоры, творческий настрой в классе будоражат личные чувства, вызывают в душах ребят настроения, близкие к тому, что возбуждают произведения искусства. Разнообразные занятия в художественной школе дают возможность воздействовать на ум и сознание учащихся с различных сторон. Будь это урок живописи или графики, экскурсии в природу, посещение выставки, творческий вечер, просмотр и обсуждение фильма или разбор какого-либо произведения художника. В каждом виде занятий педагоги стараются развивать собственную сопричастность, сопереживание учащихся, формируют личное отношение к увиденному, чтобы все хорошее, эмоционально воспринятое нашло место для определенного выражения творческой работе или в поступке ученика. То есть, педагоги художественных школ формируют личность учащихся; стремятся развивать активность и самостоятельность детей, учат их быть трудолюбивыми, хорошо учиться, с душой выполнять любую работу, быть патриотами и интернационалистами, активно бороться против антинаучных взглядов, вырабатывать твердую убежденность в правоте своих идеалов.

Из воспоминаний Рожина Ивана Леонидовича (город Елабуга, ДХШ № 1 имени И.И. Шишкина): «Я родился 18 марта 1939 года в поселке Яковлево Елабужского района. В 1958 году окончил Елабужский библиотечный техникум, с 1961 по 1966 г.г. учился в Елабужском педагогическом институте. Со 2 декабря 1965 года работал в школе-интернате № 1 города Елабуги. Работу в школе начал учителем рисования и черчения. В эти же годы стал сотрудничать с Академией педагогических наук в Москве, при лаборатории по эстетическому воспитанию под руководством И.Л. Любинского вел свою экспериментальную программу. В 1975 году я поступил в Московский педагогический институт на художественно-графический факультет, который окончил в 1980 году. После ликвидации школы-интерната перешел в ДХШ № 1 преподавателем, а с 1989 года был директором этой школы.

Я учил детей не только держать карандаши, управлять кистью, распоряжаться красками, осваивать специальные техники, также я постоянно вел с ними душевые разговоры и беседы о жизни. Старался дать ребятам представление об окружающем мире через

сюжетные композиции, через мероприятия, выставки, выходы на природу, ведь все это оздоровливает человека, очищает душу, делает его лучше. Я также стремился к тому, чтобы дети научились видеть и ощущать прекрасное, но главное, чтобы чувствовали себя не последними людьми в этой жизни» [7].

Иван Леонидович не только прекрасный руководитель, но и талантливый педагог и художник. За время своей работы Иван Леонидович получил много почетных грамот и дипломов, в том числе награжден Знаком «Победитель соцсоревнования 1974 года», «Почетной грамотой Министерства просвещения РСФСР», медалью «Ветеран труда» (1989 год), а в 1996 году ему было присвоено звание «Заслуженный работник культуры РТ».

Плодотворные, самые лучшие 19 лет Миннахметовым Зиннуром Миннахметовичем (1948 год, деревня Борисово, Елабужский район, ТАССР) отданы этому учреждению не ради наград и званий, а посвящены творческому развитию молодого поколения. Он же был первым директором этой школы, также проводил занятия по рисунку, живописи, композиции, скульптуре и истории искусств. Одновременно учащиеся ставили интересные кукольные спектакли к Новому году совместно с преподавателями музыкальной школы. Сами мастерили кукол, готовили декорации, шили костюмы, озвучивали кукол.

В эти же годы здесь преподает Нелюбина Тамара Владимировна (1953 год, город Казань, ТАССР). В 1973 году она закончила Казанское художественное училище имени Николая Фешина, с 1973 года и по сей день она преподает в этой художественной школе. В школе Тамара Владимировна вела учебные занятия по скульптуре, керамике у всех классов по программе «Скульптура» для ДХШ и художественных отделений ДШИ, МК РСФСР, Москва 1989 год. В своих занятиях она применяла различные формы и методы обучения, пользовалась техническими средствами обучения, наглядными пособиями. Уделяла особое внимание творческому развитию детей. Уроки проходили под музыкальное сопровождение, что помогало более полному и эмоциональному восприятию темы. Уроки тесно связаны с историей родного края, что имеет значение в привитии чувства любви к Родине, уважение к разным народам, народному искусству, народному творчеству. Основными элементами, определяющими успех учебной работы, Тамара Владимировна считает создание в педагогическом процессе атмосферы

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

доброжелательности и понимание того, что учитель и ученик решают одни и те же задачи [6].

В 1975 году в школу пришел выпускник Лениногорского педагогического училища Иванов Вячеслав Дмитриевич. В 1982 году он был назначен директором этой школы. Будучи человеком разноплановым, эрудированным, он сумел привить любовь своим ученикам к истории изобразительного искусства. Интересно, легко, просто и доступно мог объяснить сложные темы. К работе относился очень ответственно. К каждому уроку готовил наглядные пособия. Ученики называли его философом, коллеги уважали за высокий уровень преподавания. Он был требовательным педагогом. 7 лет он совмещал административную, педагогическую и творческую деятельность. Сотрудники и выпускники школы запомнили Вячеслава Дмитриевича жизнерадостным, весёлым человеком, сочетавшим в себе аналитический ум и тонкое чувство юмора.

Первый выпуск художественной школы им. И.И. Шишкина, 1976 год: Волков Павел, Шайхутдинова Зиля, Соколов Сергей, Максютина Лена, Шимановский Валера, Ахунзянова Лилия, Соловьева Таня, Шайхадаров Алик, Саламатова Альбина, Сайфуллин Рустам, Буйволова Таня.

В 1973 году в городе Набережные Челны открылась ДХШ № 1. Директором был назначен Гирфанов Фирдус Гильмутдинович (7 июня 1940 год, село Карапшэм, Зеленодольский район, ТАССР). В 1968 году Фирдус Гильмутдинович закончил Казанское художественное училище, а затем Ташкентский театральный институт им. А.Н. Островского (1968 – 1973 гг.). Он возглавлял эту школу с 1973 по 1989 гг., одновременно преподавал рисунок, живопись, историю искусств; им был создан богатый натурный фонд.

Фирдус Гильмутдинович организовывал персональные и детские выставки, вместе с детьми посещал выставки разного уровня, которые являлись большим стимулом для ребят. После посещения этих выставок ребята становились самокритичнее, внимательнее, проявляли больше настойчивости, серьезности, живее обсуждали итоги работы в аудитории, смелее тянулись к творческому самовыражению.

14 апреля 1999 года Указом президента Республики Татарстан за заслуги в области культуры, многолетний добросовестный труд Фирдусу Гирфанову было присвоено почетное звание «Заслуженный работник культуры РТ» [4].

В те годы в школе работали Зорина А.С., Шаймарданов Р.Х., Хазиев М.Ш., Агалетдинов Г.А. Зорина Алевтина Сергеевна работала завучем, преподавала рисунок, живопись,

станковую композицию. Ее программа обучения детей строилась на основе изучения академической изобразительной грамоты. Основными целями обучения выступали: понять «язык» изобразительного искусства; привить желание заниматься искусством и творчеством. Сама Алевтина Сергеевна очень любила живопись, поэтому и детей учила видеть красоту цвета, и «чудо» живописного искусства, прививала любовь и уважение к изобразительному творчеству. Зорина А.С. имеет звание – «Заслуженный учитель РТ» [5].

Преподаватель, Шаймарданов Рашид Хазиевич (31 августа 1946 года, город Бавлы, ТАССР). Он окончил Лениногорское педагогическое училище, затем Чебоксарский государственный педагогический институт (1976 – 1981 гг.), имеет 36 лет педагогического стажа [9].

Он прекрасно владеет методикой преподавания предметов живописи, рисунка, композиции. С целью освоения учащимися умений и навыков в области изобразительного искусства для учебных постановок художественной школы, он самостоятельно изготовил различные геометрические тела, скульптурные части тела.

Классы, в которых преподавал Рашид Хазиевич, основаны на традициях академической школы рисунка, живописи и станковой композиции, с внедрением национальных традиций в декоративно-прикладное искусство. В процессе учебы с целью формирования личности учащихся проводил выходы на природу «пленэр», встречи с известными художниками. На классных часах учащиеся осваивали знания по стенографии, арабской каллиграфии, технике сусального золота. Рашид Хазиевич смог установить тесный контакт с родителями с целью формирования широкого кругозора учащихся; проводил цикл бесед и лекций по теме «Воспитание у детей чувства прекрасного», работая по принципу «чужих детей не бывает».

Народный художник РТ, Заслуженный работник культуры РТ Хазиев Мадьяр Шарипович (1 марта 1949 год, села Кренле, Сабинский район, ТАССР) умело передает мастерство, знания, умения, накопленные за 35 лет работы в Детской художественной школе учащимся и молодым специалистам, формирует эстетический вкус, творческое мировоззрение, ведет обучение на высоком профессиональном уровне [8]. Велика роль Мадияра Шариповича в сфере преподавания и формирования культурного наследия и нововведения по предметам рисунка, живописи, композиции в истории школы: созданы методические разработки рисунка

головы человека, гипсовой головы; стадии работы по живописи для детей 1 - 4 классов. На основе разработок он вырастил не одно поколение художников, архитекторов и дизайнеров. Также он внедрил личный метод ведения рисунка, живописи, композиции накопленный многолетним опытом, учитывая возрастные особенности детей. Наряду с академическим образованием ввел стилизацию в живопись, рисунок и композицию. Работы его учащихся отражают национальный дух, обычаи татарского народа.

М.Ш. Хазиев проводил занятия с учетом новых технологий в области изобразительного искусства, используя технику шамаиля в станковой живописи и композиции; ввел современные методы рисования контуром по ткани и дереву. Творческий подход к обучению живописи, рисунка, композиции привел к постоянному развитию, обогащению методов, форм, приемов передачи знаний, умений, навыков. Применение новых технологий обеспечивало возможность раннего выявления таланта у детей и создавало благоприятные условия для их профессионального развития.

После Гирфанова Ф.Г. художественную школу «принял» Заслуженный работник культуры РТ Агалтдинов Гайнулла Агалтдинович (12 мая 1945 год, деревня Байкал, Ашкынский район, Республики Башкортстан). В 1974 году он окончил Нижнетагильский государственный педагогический институт, художественно-графический факультет [2]. Гайнулла Агалтдинович - духовно богатая личность, его духовность, прежде всего, проявляется в любви к воспитанникам, к своим ученикам. Он одинаково уважительно относился к ученикам разных национальностей, вероисповеданий, всегда стремился к сотрудничеству и с творчеству как с детьми, так и с родителями и со своими коллегами.

Коблова О., Шлюнов С., Закирова Т., Синицын С., Ершов О., Швец Н., Косьянова Н., Мишина Н., Кирилова Л., Кузнецов А., Румак А., Худяков О., Данилова С., Гавриков А., Туктарев Р., Батуева Л., Киселева Н., Сизикова С., Закирова Л., Станишевская Н., Полежаева Т., Синогейнина Г., Жирнова Г. - это первые ученики художественной школы (выпускники 1978 год).

С 50-х годов ТАССР становится нефтяным краем. Нефтяными центрами стали города - Альметьевск, Лениногорск. В 1962 году в Альметьевске была открыта первая детская художественная школа. Эта самая старейшая художественная школа в городе. Начинал и открывал ее художник из Волгограда Воль Алексеевич Черницев. Но вскоре он уехал из

Альметьевска, оставив свое детище Стефановскому Геннадию Алексеевичу, Заслуженному работнику культуры РТ и России; он возглавлял школу более 15 лет.

В эти годы в коллективе работала супружеская пара Хавадис Гимазетдинов (ныне покойный) и Эвелина Борисовна Бусова, Рафаэль Абдулхаевич Чагафонов (преподаватель скульптуры, переехал в город Чебоксары), Гиззатов Салих (живет в Бугульме), Байгузин Альфред, Геннадий Алексеевич Стефановский (преподаватель истории искусств), Бушурова Вера Игнатьевна (живет в Альметьевске).

Заслуженный работник культуры РТ Бушурова Вера Игнатьевна на сегодняшний день единственный педагог, которая и по сей день работает в этой художественной школе. Из воспоминаний Веры Игнатьевны: «Я родилась 2 октября 1946 года в Самарской области на станции Шантала. В 1961 году я поступила в Лениногорское педагогическое училище на художественно-графическое отделение; это был первый набор. После окончания училища я получила направление в город Альметьевск. И в 1967 году директор художественной школы (Геннадий Алексеевич Стефановский) пригласил меня преподавать в художественную школу. Вот уже 50 лет я в этой школе: 15 лет была завучем, 19 лет директором, и все эти годы я обучала детей изобразительному искусству.

В ходе своей педагогической деятельности, экспериментируя в обучении изобразительному искусству детей, нашла много интересных находок в преподавании истории искусств: сочинение и разгадывание кроссвордов, игры на развитие цветоведения. Так же большую пользу давали уроки-встречи с искусством; уроки, на которых шли беседы о творчестве зарубежных, русских, советских художников, помогающие развивать эстетическое воспитание учащихся средствами живописи, графики, скульптуры и декоративно-прикладного искусства. Мы проводили и необычные родительские собрания, широко применяли совместные просмотры и обсуждения ученических работ, просмотры фильмов об изобразительном искусстве, такие как: «Художник А. Пластов», «Семья мастеров», «Военные художники» и др.»

За многолетний и кропотливый труд Бушуровой В.И. в 1990 году было присвоено звание «Заслуженный работник культуры РТ», звание «Ветеран труда», также она награждена медалью к 1000-летию города Казани [3].

В архиве школы сохранился документ, где указывается первый выпуск (1965 год): Ледяев Анатолий, Шалашов Александр, Семенов Саша, Чирков Толя, Миргалимов Саша, Килимьетова

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

Тамара, Хабибова Люда, Крысин Коля, Моисеев Игорь, Калимов Басыр, Ахметов Рустам, Каюмов Марат.

Жизнь и творчество Хаертдинова Маснави Хаертдиновича неразрывно связана с Татарией, с нашим нефтяным краем. Он был основоположником Детской художественной школы города Лениногорска. Хаертдинов М.Х. родился 3 марта 1924 года в деревне Шигай Ворошиловского района ТАССР. С 1930 жил в городе Иваново, учился в Ивановском художественном училище (1939 - 1942). Окончил Харьковский художественный институт (1945 - 1951), где специализировался на отделении станковой живописи под руководством М.Г. Дерегуса и П.И. Котова. В 1960 - 1980 годах жил и работал в городе Лениногорске. В 1976 году он был инициатором открытия художественной школы. Школа занимала помещение общежития нефтяного техникума, где было всего 3 класса, с общим количеством 80 учащихся. В 1981 году школа перешла в новое четырехэтажное светлое здание по проспекту Ленина, дом 4. Здесь появилась возможность заниматься любимым делом у 280 учащихся. Вот уже 32 года школа является центром эстетического воспитания подрастающего поколения. Директору Хаертдинову М.Х. за заслуги в развитии советского изобразительного искусства Президиум Верховного Совета ТАССР в августе 1968 года присвоил почетное звание Заслуженного деятеля искусства ТАССР, в 1977 году ему было присвоено звание Народный художник ТАССР, также он награжден орденом Дружбы народов и медалью «За трудовое отличие» [10]. В эти годы в школе преподавали Серова С.В., Ветреца В.С., Рунов Н.М.

Главной и важной задачей обучения художественная школа ставит эстетическое воспитание детей, а также обучение профессиональным навыкам изобразительной деятельности. Коллектив преподавателей и учащихся ведет большую работу по пропаганде изобразительного искусства в городе: экскурсии, беседы, практикумы, мастер-классы. Школой накоплен богатый материал по методике преподавания декоративно-прикладной композиции, который во многом определяет лицо, историю и традиции школы. Обязательными дисциплинами являются рисунок, живопись, станковая композиция и история изобразительного искусства.

Автор убежден, что для нашей страны в настоящее время нет и не может быть задачи важнее, чем воспитание каждого ученика на уровне активного, инициативного, сознательного созидающего материальных и культурных ценностей. Современные жизненные интересы, в первую очередь, требуют воспитания прекрасного в сердце человека. Занятия в художественной школе воспитывают художественный вкус детей, способность понять, различить, оценить прекрасное не только в искусстве, но и в действительности, в природе, в быту. Всегда замечается, с каким восторгом дети переступают порог школы, и с каким искренним желанием и открытой душой приходят они учиться. Сколько любознательности и интереса в их глазах! И всегда педагоги хотят, чтобы их глаза светились все годы, на протяжении всей учебы. В.А. Сухомлинский советовал педагогам: «Берегите огонек пытливости, любознательности, жажды знаний, не допускайте, чтобы он угас». Как будет жить этот огонек во многом зависит от профессионального огня педагога художественной школы.

Литература:

1. Серова А.М. Рисунок / А.М. Серова; учебное пособие для студентов художественно-графического факультета педагогических институтов. - Москва: «Просвещение», 1975. - 271 с.
2. Из личного архива Агалетдинова Г.А.
3. Из личного архива Бушуровой В.И.
4. Из личного архива Гирфанова Ф.Г.

5. Из личного архива Зориной А.С.
6. Из личного архива Нелюбиной Т.В.
7. Из личного архива Рожина И.Л.
8. Из личного архива Хазиева М.Ш.
9. Из личного архива Шаймарданова Р.Х.
10. Из архива Детской художественной школы им. М.Х. Хайртдинова г. Лениногорска.

Сведения об авторе:

Сиразева Лейсан Гамилевна (г. Набережные Челны, Россия), соискатель ФБГОУ ВО Набережночелнинский педагогический университет, e-mail: leisan.sirazeva@yandex.ru

Data about the author:

L. Sirazeva (Naberezhnye Chelny, Russia), the applicant, Naberezhnye Chelny pedagogical University, e-mail: leisan.sirazeva@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ДИНАМИКА КРИЗИСНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ РАЗНОЙ ИСХОДНОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**И.А. Курусь**

Аннотация. В статье представлены данные динамики кризисных переживаний у студентов. Основная динамика у студентов с исходной «высокой» интенсивностью переживаний сосредотачивается на преодолении трудностей адаптации, отрыва от привычного круга общения; а у студентов с «низкой» интенсивностью направлена на оценку выбранной специальности. Автор делает вывод, что динамика кризисных переживаний приобретает разную направленность в зависимости от исходной степени интенсивности.

Ключевые слова: динамика переживания кризисных ситуаций, кризисные переживания, студенты ВУЗа.

DYNAMICS OF CRISIS EXPERIENCES OF DIFFERENT INITIAL INTENSITY AT STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION**I. Kurus**

Abstract. The article presents the dynamics of the crisis experiences of the students. The underlying dynamics of the students with the initial "high" intensity experiences focused on overcoming the difficulties of adaptation, departing from the usual circle of friends and students with a low intensity is aimed at assessing the chosen specialty. The author concludes that the dynamics of the crisis experience takes a different direction depending on the initial degree of intensity.

Keywords: the dynamics of the experiences of crisis situations, crisis experiences, students.

Период обучения в высшем учебном заведении является одним из наиболее трудных периодов в жизни личности. Переход из школьной системы в систему вузовского образования ставит перед вчерашним школьником ряд задач, успешность освоения которых в большей степени связана с развитием навыков саморегуляции: умением планировать, грамотно распределять свое время и способностью справляться со стрессовыми ситуациями. При столкновении с рядом трудностей, которые неизбежно возникают при изменении привычной социальной ситуации развития, у студентов развиваются кризисные состояния той или иной степени интенсивности практически на каждом курсе обучения [1;5]. В настоящем исследовании представлена попытка разрешения проблемы сопровождения студентов,

находящихся в кризисе, через анализ динамики кризисных переживаний при их высокой и низкой исходной интенсивности на разных этапах обучения.

Цель исследования: изучить динамику кризисных переживаний при их разной исходной интенсивности у студентов вуза. В исследовании приняли участие 35 студентов г. Новосибирска; период проведения: с 1 по 3-й курс обучения. Статистическая обработка проводилась в программе «Statistica 12.0». Для выделения групп студентов с разной интенсивностью переживаний использовался кластерный анализ методом К-средних; для изучения динамики переживаний был использован критерий Вилкоксона для зависимых выборок. В таблице 1 представлена динамика кризисных переживаний при их «высокой» исходной интенсивности.

Таблица 1. – Динамика кризисных переживаний при их исходной «высокой» интенсивности у студентов ($n=17$)

Переживание	Средние значения, баллы		p-level
	1 курс обучения	2 курс обучения	
Трудности ориентировки в сложном потоке событий	7,2±1,8	4,6±2,7	0,02
Одиночества	6,9±2,1	5,5±2,8	0,03
Одиночества	6,9±2,1	5,5±2,8	0,03
Тоски по школьному коллективу, друзьям	4,6±3,1	2,8±2,1	0,03
Разочарование в выбранной профессии	2,1±2,3	3,6±2,7	0,02

Продолжение табл. 1

	2 курс обучения	3 курс обучения	
Ситуация конфликта потребностей	7,1±2,1	5,0±3,0	0,003
Переживание своего «образа-Я»	7,1±2,3	5,3±3,2	0,02
Отрыв от друзей детства	3,8±2,4	2,6±2,1	0,05
	1 курс обучения	3 курс обучения	
Ощущение сильной усталости	7,8±2,2	6,0±2,6	0,03
Ситуация конфликта потребностей	7,2±2,4	5,0±3,0	0,03
Одиночества	6,9±2,1	4,5±3,0	0,002
Тоски по школьному коллективу, друзьям	4,6±3,1	2,2±2,2	0,01

При переходе от первого курса ко второму достоверно снижаются переживания, связанные с трудностями ориентировки в сложном потоке событий, одиночеством, тоской по школьному коллективу, друзьям, что может свидетельствовать об адаптации к новым условиям. Можно также отметить усиление интенсивности разочарования в выбранной специальности на втором году обучения. Причинами для этого могут быть, во-первых, отсутствие четких представлений о выбранной специальности, во-вторых, влияние родственников и друзей на ее выбор, что по мере освоения профессии может приводить к пересмотру изначального к ней отношения. Также студенты с «высокой» интенсивностью кризисных переживаний вынуждены решать целый ряд личностных проблем, вместо того чтобы полностью посвятить себя учебной деятельности, что также может приводить к разочарованию в специальности.

У студентов третьего курса по сравнению со вторым снижается интенсивность конфликта потребностей, переживание образа-Я, отрыва от друзей детства. Отмечается лишь переход из высокой в среднюю степень интенсивности, но данные переживания не исчезают совсем. Можно предположить, что на изменение привычного рабочего стереотипа этой группе студентов требуется большее количество времени.

У студентов третьего курса по сравнению с первым можно отметить снижение интенсивности переживания конфликта потребностей, ощущения сильной усталости. Более высокая интенсивность этих переживаний на ранних этапах обучения, связана с тем, что студенты тратят большое количество сил на преодоление личных проблем и при этом им необходимо уделять время учебной деятельности.

В таблице 2 представлена динамика при исходной «низкой» интенсивности кризисных переживаний.

Таблица 2. –Динамика кризисных переживаний при их исходной «низкой» интенсивности у студентов (n=18)

Переживание	Sредние значения, баллы	Sредние значения, баллы	p-level
	1 курс обучения	2 курс обучения	
Отсутствие заметно привлекающих целей в будущем	1,3±1,8	2,7±2,7	0,05
Переживание недостаточной осмысленности жизни	1,2±1,4	2,3±2,4	0,02
Трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни	2,6± 2,5	4,1±2,9	0,03
Отсутствие желания работать по выбранной специальности	0,7± 0,8	1,9±2,6	0,03
Разочарование в выбранной профессии	0,6 ±0,7	1,6±2,3	0,04
Переживание собственной некомпетентности	1,2±1,4	2,9±2,5	0,01
	1 курс обучения	3 курс обучения	
Несовпадение ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии	0,9±1,3	2,3±2,9	0,05

У студентов с «низкой» интенсивностью переживаний при сравнении их показателей на первом и втором курсах повышается в пределах от 1 до 3 баллов (что соответствует низкой степени) отсутствие заметно привлекающих целей, желания работать по выбранной специальности, недостаточная осмысленность жизни, разочарование в профессии, переживание некомпетентности. Вышеуказанные изменения

могут свидетельствовать о переживании мотивационного кризиса (несоответствие уровня развития обучающихся, их потребностей и притязаний условиям образовательной среды) в первые годы обучения, выделенного О.В. Ведутой [1, с.198]. С другой точки зрения, переживания соответствуют кризису профессионального выбора [4] и выступают в качестве внешних проявлений становления

профессиональной идентичности [2]. В динамике переживания, связанного с трудностями в распределении времени и сил отмечается переход в среднюю степень интенсивности. В.М. Шлаиной отмечено, что обучение в вузе требует от первокурсников качественной перестройки системы привычек и психологических умений, навыков самостоятельного обучения [6], что даже для студентов с низкой интенсивностью кризисных переживаний вызывает соответствующие затруднения.

Основное содержание в динамике у студентов с «низкокризисными» переживаниями выпадает на период 1-2 курсов; при этом отсутствуют значимые изменения при переходе со второго на третий год обучения. У студентов третьего курса по сравнению с первым повышается интенсивность переживаний, связанных с несовпадением ожиданий и обретенного видения профессии, что отражает прохождения кризиса

профессиональной идентичности [3]. Вектор переживаний в этот период связан с осмысливанием себя и своей жизни. Выводы:

1. Кризисные переживания подвержены закономерной, естественной динамике, которая при их различной исходной интенсивности приобретает разнонаправленные векторы.

2. Кризисные переживания у группы с исходной «высокой» интенсивностью сосредоточены на преодолении трудностей адаптации к учебной деятельности (сильная усталость, трудности ориентировки), недостатка социальной поддержки (тоска по коллективу, отрыв от друзей, одиночество), общем состоянии кризиса (кризисе идентичности).

3. При исходной «низкой» интенсивности переживания переходят в разряд ценностно-смысловой сферы: оценка выбранной специальности, оценка будущего, недостаточная осмысленность жизни.

Литература:

1. Ведута О.В. Мотивационные кризисы и кризисно-обусловленная модель формирования учебной мотивации у студентов / О.В. Ведута // Вестник Томского государственного университета. - 2015. - № 395. - С. 198-203.
2. Исаева Д.А. Особенности личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости / Д.А. Исаева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. - 2013. - № 2. - С. 78-85.
3. Меньшикова И.Н. Проблема адаптации студентов в рамках психологической службы вуза [Электронный ресурс] / И.Н. Меньшикова // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. - 2010. - № 4. – Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru>
4. Мирзаянова Л.Ф. Особенности психологического сопровождения студентов в условиях развивающей образовательной среды вуза / Л.Ф. Мирзаянова // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. - 2009. - № 11. - С. 2-8.
5. Рожкова Т.Ю., Татаринова И.П. Психологическое сопровождение студентов нового набора в период адаптации к условиям профессиональной школы / Т.Ю. Рожкова, И.П. Татаринова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2012. - № 2. - С. 97-103.
6. Шлаина В.М. Адаптация первокурсников к учебе в вузе / В.М. Шлаина // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. - 2013. - № 2(122). - С. 28-30.

Сведения об авторе:

Курусь Ирина Александровна (г. Новосибирск, Россия), аспирант кафедры «психологии и педагогики», Новосибирский государственный технический университет, e-mail: irina_kurus@rambler.ru

Data about the author:

I. Kurus (Novosibirsk, Russia), postgraduate student of Department of psychology and pedagogy Novosibirsk State Technical University, e-mail: irina_kurus@rambler.ru

ВОСПРИЯТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СТУДЕНТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Р.Г. Петрова, Т.В. Рябова

Аннотация. В статье представлено междисциплинарное исследование использования дистанционных образовательных технологий при освоении гуманитарных и специальных дисциплин студентами младших курсов медицинского университета. Рассматриваются и сравниваются самочувствие, активность, настроение студентов при аудиторной и дистанционной работе в процессе выполнения модульных заданий. Приводятся результаты социологического анализа положительных и негативных факторов восприятия студентами дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: социологический опрос, психоdiagностическая методика, дистанционные образовательные технологии, эффективность обучения, факторы восприятия обучения.

PERCEPTION OF INNOVATIVE EDUCATION TECHNOLOGIES BY JUNIOR STUDENTS USING MEDICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION AS AN EXAMPLE

R. Petrova, T. Ryabova

Abstract. The inter disciplinary study of the distance education technologies application on mastering humanitarian and special disciplines by junior students of the Medical University is presented in the article. The students' well-being, activity and mood in case of classroom and distance work in the process of fulfilling modular tasks are examined and compared. The results of sociological analysis of positive and negative factors of the students' perception of the distance education technologies are given.

Keywords: sociological survey, psychodiagnostic techniques, distance education technologies, learning efficiency, learning perception factors.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования по подготовке студентов различных медицинских специальностей, каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде ВУЗа [4]. Уже с первого курса обучения у студента начинается формирование электронного портфолио, в том числе сохраняются работы (а также рецензии и оценки за них) обучающегося [4]. Это становится возможным при внедрении дистанционного обучения, когда студент, решив задание, оставляет его и оценку за работу в архиве программы. Это позволит, по мнению составителей образовательных стандартов, сохранить историю обучения студента в вузе.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1].

Проблема состоит в том, что студенты младших курсов впервые сталкиваются с использованием в образовательном процессе инновационных технологий, в частности дистанционной, удаленной от преподавателя, и ставящей задачу самостоятельного освоения всего или части курса [3]. Не получив подобный опыт в средней школе, студент испытывает страх перед неизвестным. Привычка работать лицом к лицу с учителем и возможность получения знаний от последнего вытесняется в высшей школе развитием форм обучения, развивающих такие компетенции, как самостоятельность, самоконтроль и дисциплина, ответственность за приобретение знаний. Каким должно быть соотношение аудиторных и дистанционных форм обучения, чтобы студент первого курса безболезненно адаптировался к учебному процессу?

При проведении занятий внимание современных студентов сложно долго концентрировать на одном объекте, для этого нужны дополнительные стимулы и факторы. У студентов младших курсов преобладает гипервнимание, при котором происходит

концентрация на множестве объектов одновременно, и при обучении преподавателю необходимо фокусироваться на конкретных и точных модулях информации.

По нашему мнению, эффективно работает микрообучение (*microlearning*) – технология обучения, характеризующаяся короткой продолжительностью типов микроконтентов (анимации, видео, микромодулей, знаниевых «крупниц» (*knowledge nugget*)), сфокусированностью на конкретном результате обучения. Это комплексный подход, при котором создается новый опыт обучающихся [2].

Насколько сложно для студента приобретение новых компетенций, с какими проблемами при работе он сталкивается? Ответить на эти вопросы, цель нашего исследования.

Эмпирическая часть. Исследование проводилось с использованием психодиагностических и социологических методов. Для определения психического состояния во время обучения использовалась методика «Самочувствие, активность, настроение» (САН) [5]. При проведении социологического опроса инструментарием служила анкета, состоящая из блоков вопросов.

Опрос был проведен среди студентов педиатрического факультета 1 и 2 курсов. Объем выборочной совокупности составил 100 человек.

Выборка осуществлялась гнездовым методом. Задачи исследования: субъективная оценка студентов эффективности дистанционных форм обучения; основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты при обучении на курсах с использованием инновационных технологий. Сравнительное исследование психического состояния студентов при прохождении учебного тестирования в различных условиях (аудиторно и дистанционно). Психодиагностическое пилотное исследование проводилось со студентами различных факультетов КГМУ, всего 41 человек ($M = 18,67$).

В процессе исследования выявлено, что самочувствие студентов в процессе выполнения модульных заданий лучше в аудитории, чем дистанционно (средние значения 5,6 и 5,3 балла соответственно, различия не достоверны). Однако активность и настроение при дистанционном выполнении заданий выше, чем в аудитории (достоверные различия по показателю «активность» ($t = 2,5$ при $p < 0,005$).

Результаты исследования показали, что по методике САН у большинства студентов (42,9% испытуемых) при выполнении заданий дистанционно показатель «настроение» имеет значение выше нормы. Тогда как в аудитории этот показатель выше нормы только у 19%, а у 23,8% ниже нормы.

Таблица 1. - Показатели теста «Самочувствие, активность, настроение» у студентов КГМУ

Показатели	Условия	меньше нормы, в %	норма, в %	выше нормы, в %
самочувствие	КГМУ	4,8	47,6	47,6
	дистант	19,0	61,9	19,0
активность	КГМУ	57,1	42,9	0
	дистант	14,3	85,7	0
настроение	КГМУ	23,8	57,1	19,0
	дистант	4,8	52,4	42,9

Показатели «самочувствие» имеют более высокие значения по сравнению с нормой у 47,6% студентов в аудиториях КГМУ. При выполнении заданий дистанционно у 62% показатели в пределах нормы. Показатели «активности» имеют значения в пределах у 85,7% студентов, выполняющих задания дистанционно. В условиях аудитории активность низкая у 57% студентов.

Таким образом, при выполнении заданий модуля дистанционно у студентов наблюдается хорошие самочувствие и активность, отличное настроение. При выполнении заданий в аудитории у них отличное самочувствие, низкая активность и настроение.

На вопрос: «С какими проблемами вы встречаетесь при выполнении заданий по дистанционной программе?» более половины

студентов ответили, что им предлагаются «сложные проверочные и контрольные задания», каждый четвертый посетовал, что «учебный материал об одном, а задания и тесты о другом», каждый пятый отметил, что «не понятен предлагаемый методический материал». На вопрос: «Знаете ли вы случаи, когда вместо студента работу в дистанционной программе выполнял не сам студент?» большинство студентов (73%) категорично заявили «нет, такие случаи мне не известны», около трети студентов отметили «да, иногда» и «да, часто». На вопрос: «В каком случае вы испытываете больше стресса и волнений?» подавляющее большинство студентов (90%) согласились с позицией «при выполнении задания в аудитории» и каждый десятый «при выполнении задания в дистанционном формате». На предложение:

«Оцените эффективность изучения дисциплины с использованием дистанционных технологий» максимальный балл (5) поставили только 15% респондентов; половина студентов оценили эффективность на 4; каждый четвертый на 3.

Ответы на открытый вопрос: «Ваше отношение к изучению предметов с использованием дистанционных технологий» были распределены по ряду смысловых индикаторов: «методическая доступность предложенного курса», «коммуникативная составляющая», «психологический фактор от выполнения программы», «энергосбережение личностных ресурсов студента», «технические барьеры реализации курса», «эффективность обучения». Перечисленные смысловые индикаторы были распределены по категориям «положительное» и «негативное» восприятие студентами дистанционного обучения.

Методическая доступность предложенного курса.

Позитивное отношение.

«Считаю, дистанционная работа по предметам, это достаточно интересно. Мне нравится, что решив тест, можно сразу узнать свой балл и посмотреть в каком вопросе и какую ошибку ты совершил». «В целом, само построение заданий и тем весьма удовлетворительно. Можно исправить и сделать удобнее».

Негативное отношение.

«В дистанционном обучении есть минус – материал изучается поверхностно». «Не всегда понятны задания».

*Коммуникативная составляющая.
Психологический фактор от выполнения программы.*

«Дистанционные программы не показывают знания студента, поэтому необходимо заниматься только в аудиториях и с преподавателем лично». «Полезнее обсуждать новые темы вместе с преподавателем, чтобы точно знать, что ты все правильно понял. И контроль знаний в аудитории будет эффективнее». «Считаю, что личное общение студентов с преподавателем должно быть в приоритете». «При выполнении заданий в дистанционной программе на выполнение теста или задания часто не хватает установленного времени и «окно» закрывается; из-за этого испытываешь сильный стресс».

Энергосбережение личностных ресурсов студента.

Хорошо, что задание можно сделать совершенно в любое время, хоть ночью, можно подготовиться и сделать его успешно». «Дистанционное обучение удобно, так как студент может выполнить задание в удобное время с использованием всевозможных

ресурсов». «Дистант экономит время». «Дистанционный курс позволяет самостоятельно организовать свое время».

Технические барьеры реализации курса.

«Очень неудобно, что сайт часто зависает». «Часто не было возможности заходить в образовательный портал, в случае возникновения проблем нет возможности узнать причины ни по телефону, ни по почте».

Эффективность обучения.

Негативное отношение.

«Это обучение не достаточно эффективно по сравнению с обучением в аудитории». «Конечно, после школы мне все это показалось интересным. Новые впечатления, не надо ходить на пары. Можно с легкостью списывать у других. Супер». «Я считаю, что дистанционное обучение эффективно и полезно лишь для заочников». «Я считаю, что дистанционные программы приносят мало пользы, так как никаких знаний мы не получаем, ориентируемся только на интернет ресурсы, тогда как в учебной аудитории мы можем больше разобраться». «Так как гуманитарные предметы требуют вербального обсуждения вопросов, дискуссий, считаю использование дистанционных курсов недопустимым». «Дистант сделали, чтобы отвязаться от студентов».

Позитивное отношение.

«На дистанционном обучении студент работает самостоятельно, сам находит необходимую для него информацию. Это хорошо, потому что студент становится ответственным за выполнение своей работы». «Я не против дистанционных программ по дисциплинам немедицинской направленности, таких как гистология или анатомия». «Эффективность обучения по дистанционной программе зависит от самого студента, от его дисциплины». «Дистанционный курс помогает понять то, что мы не успеваем рассмотреть на занятиях».

Выводы:

1. Обучение с использованием дистанционных методов позволяет студенту самостоятельно регулировать личностные ресурсы, эффективно распределять время. Это подтверждается показателями «хорошие самочувствие, активность, отличное настроение» и коррелирует с ответами опроса. Студенты отмечают выполнение заданий следующими смысловыми индикаторами «в удобное время», «нравится», «комфортно».

2. При выполнении заданий в аудитории у студентов отличное самочувствие, низкая активность и настроение. Данные опроса подтверждают это положение, только 10%

респондентов испытывают стресс при выполнении заданий дистанционно, 90% испытывают стресс и волнение в аудитории.

3. Использование дистанционных технологий при освоении дисциплины студенты измеряют категорией эффективности получения знаний и навыков по предмету. Оценив большинство дистанционных курсов на «4», они обратили внимание на методическое сопровождение дисциплины, не всегда их удовлетворяющее. Выделили целевые группы, для которых обучение с использованием

дистанционных технологий наиболее эффективно (заочники). Определили, какие предметы, по их мнению, необходимо вести с преподавателем в аудитории (анатомия, гистология). Мнения относительно гуманитарных дисциплин разделились. Одни считают недопустимым их изучение дистанционно, так как именно эти предметы формируют важные коммуникативные компетенции. Другие, напротив, считают оправданным использование дистанционных курсов по гуманитарным предметам, так как они не профильные.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 73 – ФЗ (ред. от 3.07.2016, с изм. от 19.12.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.
2. Волков Д.Л. Микрообучение: мода или необходимость / Д.Л. Волков // EduTech, 2016. – № 1. – С. 5-16.
3. Петрова Р.Г., Петров С.И., Рябова Т.В. Возможности и риски дистанционного образования в высшей школе / Р.Г. Петрова, С.И. Петров, Т.В. Рябова // Казанский педагогический журнал. - 2015 - № 5. - С. 294-300.
4. Сайт КГМУ: <http://www.kgmu.kcn.ru/files/sveden/standarts>
5. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала. - Самара: Издательский дом «Бахрах». – М», 2010. – 790 с.

Сведения об авторах:

Петрова Рашиля Галиахметовна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего образования Казанский Государственный медицинский университет, ФГOU ВО КГМУ, кафедра истории, философии, социологии политологии, e-mail: rpetrova@rambler.ru

Рябова Татьяна Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего образования Казанский Государственный медицинский университет, ФГOU ВО КГМУ, кафедра медицинской и общей психологии и педагогики, e-mail: tatry@rambler.ru

Data about the authors:

R. Petrova (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, associate professor at Department of Medicine and General Psychology and Pedagogy of Kazan State Medical University, e-mail: rpetrova@rambler.ru

T. Ryabova (Kazan, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Department of history, philosophy, sociology and political sciences of Kazan State Medical University, e-mail: tatry@rambler.ru

ПОДРОСТКОВАЯ АЛКОГОЛИЗАЦИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ НАУЧНОЙ МЫСЛИ

А.В. Прялухина, И.А. Синкевич

Аннотация. В статье предпринята попытка системного осмыслиения социально-психологических подходов к изучению подростковой алкоголизации. Данная статья направлена на раскрытие понятия «алкоголизм», что позволяет более полно определить данное явление. Выделяются объективные факторы и механизмы алкогольного поведения подростков. Рассматриваются вопросы профилактики потребления алкоголя среди подростков.

Ключевые слова: аддикция, алкоголизация подростков, социальное научение, смысл жизни, позитивные и негативные оценки окружающих, неудовлетворенные потребности.

ALCOHOLIZATION YOUTH IN THEORY AND PRACTICE OF SCIENTIFIC THOUGHT

A. Pryaluhina, I. Sinkevich

Abstract. The article attempts to systematic understanding of socio-psychological approaches study of teenage alcohol abuse. This article is aimed at the disclosure of the concept of "alcoholism", which allows you to more fully define this phenomenon. Are distinguished objective factors and mechanisms of alcoholic behavior of teenagers. The issues of prevention of alcohol consumption among adolescents.

Keywords: addiction, alcoholism teens, social learning, the meaning of life, the positive and negative evaluations of others, unmet needs.

Психологическая наука и практика убедительно доказывают, что назрела необходимость рассмотрения, изучения и анализа одной из социальных проблем – подростковой алкоголизации. Приобщение подростков к употреблению алкоголя - это, прежде всего, процесс социализации – воспитания. Социализация представляет многоаспектный процесс, в ходе которого осуществляется приобщение человека к «всеобщему социальному», постоянное открытие и утверждение себя как субъекта социальной мировой культуры.

По мнению ученых, психологические характеристики современной образовательной среды не удовлетворяют ни ее участников, ни общественность. По данным медицинских и психолого-педагогических исследований последних лет: 1) в школе значительно увеличивается число нервно-психических расстройств учащихся; 2) многие дети испытывают психологические проблемы и страхи при взаимоотношениях с учителем; 3) между родителями и детьми возникают конфликты из-за школьных неудач. В.В. Барцалкина [1] заметила, что большое значение среди психологических факторов, оказывающих влияние на аддиктивное поведение, имеют неблагополучие в семье и детские психотравмы. Травматическая реакция часто возникает в ситуации чрезмерного стрессового воздействия на психику и организм

ребенка.

В.В. Барцалкина утверждает, что человек не склонен к зависимости, если он: находится в согласии с самим собой и со своими чувствами; способен адекватно выражать эмоции; поддерживает здоровые отношения с другими людьми; может позаботиться о себе. Но если травма имела место в детстве, у ребенка включаются механизмы по выживанию, и он находит выход из травмирующей ситуации, в зависимости от его способностей и особенностей темперамента. Способы могут быть различными и направленными на то, чтобы: контролировать свое состояние; заглушить эмоциональную боль; не дать себе испытывать негативные чувства. Если ситуация не меняется, то механизмы контроля становятся настолько сильными, что становится сложно пробиться к эмоциональной сфере ребенка. Однако эмоциональная боль никуда не исчезает и продолжает напоминать о себе. По мере взросления, временные защитные механизмы становятся постоянными, и в качестве «обезболивающих» средств подросток начинает использовать алкоголь, наркотики и др. Именно здесь и берет начало развитие зависимостей. Чтобы заглушить свои чувства, подросток растратчивает много ресурсов и уже не может полноценно выстраивать отношения с близкими людьми, перестает заботиться о своем здоровье и духовном развитии.

Проблема алкоголизации подростков, к сожалению, одна из острых социальных проблем, подрывающая демократический, духовно-нравственный, культурный потенциал нашего общества. С одной стороны, потребление алкоголя в современном российском обществе характеризуется прогрессирующим увеличением объемов потребления населением спиртных напитков и пива, что обогащает казну, с другой – злоупотребление алкоголем поражает и настоящее, и будущее общества, и, в первую очередь, под угрозу ставится подрастающее поколение. Поскольку в настоящее время снижается качество жизни, то в обществе происходит психическое напряжение населения. Эмоциональная напряженность приводит к развитию неуверенности и страха перед действительностью, что порождает стремление человека уйти от реальности. В большей степени этому страху подвержены подростки, которые не способны изменить свои личностные качества. Подростки в ситуации невозможности традиционным способом удовлетворить потребности в заботе, любви, признании и принятии со стороны окружающих взрослых начинают приобщаться к алкоголю. Важным является тот факт, что число подростков, попавших в алкогольную зависимость, в Российской обществе, неуклонно растет; также наблюдается тенденция омоложения возраста, с которого начинается потребление спиртного. Если в 60-х годах 20 столетия мужчины начинали потреблять спиртное с 24 лет, в 90-е годы – с 17 лет, то в настоящее время – с 14 лет.

Так, например, в г. Мурманске за 2015 год согласно данным наркологического диспансера каждый четвертый подросток регулярно употребляет пиво, 51,7% респондентов имеют неоднократный опыт употребления крепкого алкоголя, 19% респондентов-подростков хотя бы 1 раз пробовали наркотики. Чем раньше подросток приобщается к алкоголю, тем быстрее оформляется алкоголизм в силу устойчивой потребности в нем. Поэтому на сегодняшний день наиболее частым проявлением девиантного поведения являются аддикции, в частности проблема потребления подростками спиртных напитков. Социально-психологический анализ проблемы подростковой алкоголизации необходимо начать, как нам представляется, с терминологии, причин возникновения, сущности данного явления и путей его преодоления. Исследование подростковой алкоголизации нельзя глубоко понять, не изучив личностные качества подростка, потребляющего алкоголь. Анализ изучения личности аддиктивного подростка позволяет выявить динамику

формирования механизма алкогольного поведения. А это, в свою очередь, дает возможность проведения профилактики подросткового алкоголизма.

В психолого-педагогической, медицинской литературе к настоящему времени имеется целый ряд понятий, определяющих аддиктивное поведение: неумеренное пристрастие или сильная склонность, влечеие к чему-либо; сильное увлечение и большая траты времени на это увлечение; следствие извращения нормальности; форма патологического поведения; форма девиантного (отклоняющегося) поведения. Многие зарубежные исследователи считают аддикцию синонимом зависимости. Однако современное состояние научного осмысливания понятий «аддиктивное» поведение, «зависимость» или «проблемное» потребление алкоголя характеризуются отсутствием четкого разграничения этих явлений.

По определению В.А. Одноковой [7], «проблемное» потребление алкоголя охватывает «пьяньство», «алкоголизм» и подразумевает наличие неблагоприятных медицинских, психологических и социальных последствий потребления алкоголя. Во многих работах авторы определяют зависимость от алкоголя, как внутреннее состояние человека от какого-либо внешнего воздействия или влияния, от которого невозможно отказаться. Выражается такое состояние в стремлении к употреблению алкоголя для достижения психологического комфорта, психологического эффекта, тем самым оказывая пагубное воздействие на поведение и деятельность человека. Например, в словаре-справочнике М. Кордуэлла «Психология от А до Я» зависимость рассматривается как разновидность расстройства личности, при котором человек не только испытывает чувство беспомощности, неадекватности, но и не в состоянии принимать простейших самостоятельных решений, поэтому опирается на других людей. Российские ученые С.И. Галяутдинова, Е.В. Ахмадеева [2] интерпретируют аддикцию как вредные привычки, страсть к чему-либо, порочную склонность, которые изменяют психическое состояние и являются промежуточным звеном формирования от вредной привычки к симптомам зависимости, проявляющейся в девиантном поведении.

В работе В.Д. Менделевича [6] психическая зависимость от алкоголя взаимосвязана с удовлетворением потребности в потреблении спиртных напитков и эмоциональным состоянием человека. Установлено, что основой развития психической зависимости от алкоголя является

воздействие психоактивными веществами на стволовые и лимбические структуры мозга (систему подкрепления), что приводит к сильному возбуждению, психофизическому тонусу, тем самым обеспечивая положительные эмоциональные переживания. Повторное употребление алкоголя истощает химические процессы мозга (нейромедиаторы), что проявляется в эмоциональном дискомфорте. Таким образом, этот порочный круг обеспечивает основу психической зависимости от алкоголя. Научное осмысление сущности и содержания алкоголизации характеризуется наличием разных подходов к ее пониманию. В традиции психоанализа алкоголизм рассматривается в контексте внутриличностного конфликта, который находит свое выражение в противоречиях между инстинктивными влечениями и сознательно усваиваемыми социальными нормами.

Социологические теории объясняют распространение алкоголизма противоречиями между культурно-детерминированными нормами и смыслом употребления алкоголя. Такие противоречия варьируются в зависимости от культурной среды, а смысл употребления спиртных напитков предписывает частоту, объем приема алкоголя, тип напитка, а также определяет символическое значение потребления алкоголя. Классическая концепция Э. Дюркгейма, Р. Макайвера, Р. Мертона объясняет распространение алкоголизма интегрированностью общества. Изменения, происходящие в обществе, могут становиться для человека незначимыми; и он начинает скептически относиться к высшим ценностям и жизненным ценностям других людей. Поэтому потребление алкоголя свойственно индивидам с ослабленными социальными и эмоциональными контактами, недоступностью достижения одобряемых обществом целей в силу занимаемого социального положения или в силу дезорганизации общества, в котором он находится.

Таким образом, алкоголизация населения усиливается в период непредсказуемости общественного поведения, массового мышления, что может означать для личности неравномерную социализацию новой системы ценностей. Согласно теории социального обучения (А. Бандура, Э. Торндайк, К. Халл) в проблемном потреблении алкоголя как измененном поведении подростка можно выделить взаимосвязанные факторы – поведенческие, когнитивные, средовые. Через обучение в результате подкрепления практикой посредством награды или наказания, подросток овладевает опытом, и

последствия поведения определяют вероятность его повторения. Однако поведение регулируется не только внешними последствиями, но и когнитивными процессами личности, т.к. мысли, самовосприятие, чувства взаимосвязаны с реальным поведением. В процессе обучения социальные факторы (культура, СМИ, семья) моделируют поведение молодого человека [12]. Таким образом, алкогольное поведение подростка может формироваться посредством социальной среды в процессе обучения, и прежде всего – через отношение родителей к алкоголю. Родители, являясь, первичными посредниками социализации, могут выступать в качестве модели потребления алкоголя. Поэтому подросток формирует определенные модели поведения, отталкиваясь от позитивных или негативных реакций, воспринимаемых от значимых взрослых.

Современное состояние научного осмысливания подростковой алкоголизации также характеризуется наличием экзистенциальной концепции к ее пониманию. Э. Фромм в книге «Бегство от свободы» акцентировал внимание на проблеме понимания для современного человека свободы и пришел к выводу, что в настоящее время сущностью существования для человека служит его изоляция от социальной среды и одиночество. Подросток, освобожденный от культурных и социальных стереотипов, приобретает несвободу в смысле реализации его интеллектуальных, эмоциональных способностей, а изоляцию от общества, пробуждая в себе чувство бессилия и тревоги. Такая изоляция ставит подростка перед выбором: или избавиться от свободы при помощи новой зависимости, или самостоятельно определиться со смыслом своей жизни. Появление внутренней свободы у подростка связано с преодолением давления со стороны взрослых. В такой ситуации подросток может оказаться в состоянии одиночества, отстраненности, что может повлечь потерю смысла жизни. Неудовлетворенные потребности с окружающими могут компенсироваться проблемным потреблением алкоголя. Важно подчеркнуть, что с точки зрения экзистенциальной концепции, деструктивные проявления в поведении подростков вторичны и порождаются объективными факторами.

В отечественной психологической школе доминирует деятельностный подход, который рассматривает проблему подростковой алкоголизации через призму взаимодействия личности с окружающей средой, в результате которой происходит целостное отражение реальной действительности, преобразуемое в предметной деятельности. Данная идея нашла

отражение в работах А.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Зейгарник, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и др. Деятельностный подход к исследованию подростковой алкоголизации позволяет охарактеризовать подростковую алкоголизацию, во-первых, с точки зрения оценки окружающих людей. Алкогольное поведение может оцениваться как позитивно, так и негативно. Позитивная оценка дает подростку установку на дальнейшее употребление алкогольных напитков и на получение впоследствии положительных эмоций. Негативное оценивание алкогольного поведения окружающими мешает подростку рассматривать свое поведение с иных позиций. Однако оценивание зависит от отношений между личностью подростка и окружающими, его направленности, уровня притязаний и социально-психологических условий. Во-вторых, подростковая алкоголизация зависит от степени несоответствия личностных и социальных потребностей, приводящих к расхождению мотивов и целей собственной деятельности.

По мнению ряда исследователей, для аддиктивного подростка характерна, с одной стороны, высокая познавательная активность, с другой стороны, неудовлетворенные потребности в систематическом обучении сопровождаются недостатком знаний, что может привести к определенной форме деятельности – аддикции. Такое поведение может выражаться в потреблении алкогольных напитков и удовлетворении потребности в асоциальных действиях. Таким образом, переориентация подростка с асоциальных на социальные формы поведения осуществляется посредством социально одобряемых и непризнания асоциальных потребностей, которые могут приводить к алкогольному поведению.

Согласно структурно-системному подходу в алкоголизации подростков как системе можно выделить целостные структуры качеств аддиктивной личности – неудовлетворенные потребности, мотивы, отсутствие ценностей, интересов одобряемых обществом, направленности, в которых сочетаются наследственные факторы и внешние приобретенные (А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Г. Олпорт и др.). Такая структура личности определяет негативные отношения подростка к обществу и самому себе. В.С. Мухина, исследуя самосознание личности девиантных подростков, акцентирует внимание на историческом и онтогенетическом развитии структурных звеньев самосознания. Данное положение является правоверным, потому что механизмы нарушения социального развития

обусловлены неудовлетворением потребностей подростка в познании, понимании другого человека, принятии и привязанности к нему и обеспечивают динамику алкогольного поведения среди подростков.

Анализируя подростковую алкоголизацию, необходимо отметить, что такое явление обусловлено и опосредовано не только объективными факторами, условиями воспитания, но и немаловажную роль играют личностные характеристики подростка. В.Г. Казанская [3] определяет особенности подростков, склонных к алкоголизму: повышенный эгоцентризм; отсутствие социальных интересов; сопротивление воспитательным авторитетам; обособление подростков от взрослых; агрессивность к обществу; удовлетворенность потребности в общении в специфических группах; поиск сексуального опыта. Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева [4] предполагают, что алкоголю подчиняются слабые и безвольные люди. Исходя из этого, ими были выделены индивидуально - психологические механизмы формирования алкогольного поведения подростков: психическая недоразвитость, неспособность противостоять влиянию извне, подражание поведению взрослых, несамостоятельность принятия решений и действий, обидчивость, ранимость.

По мнению ряда исследователей, алкогольное поведение подростков детерминировано: 1) потребностью избегания одиночества; 2) асоциальными установками и поведением, что затрудняет контакты с нормативными сверстниками и приводит к поверхностному общению [13,14]. Поддержание подростком отношений в привязанности утрачивает смысл, и основными становятся потребности в элементарной безопасности и инфантильных способах снижения тревоги. Удовлетворение данных потребностей осуществляется в асоциальных референтных группах, которые дают возможность снять эмоциональное напряжение, не беспокоиться по поводу социальной изоляции, самоутвердиться.

Следует отметить, что одним из важных вопросов, на наш взгляд, является вопрос об оптимизации системы профилактики по потреблению алкоголя среди подростков. По мнению О.А. Круковской [5], сущность и содержание процесса педагогической профилактики подростков, употребляющих алкогольные напитки, состоит из формирования здорового образа жизни, умения подростком анализировать свои поступки и оказывать сопротивление асоциальному групповому давлению.

Результаты исследования А. Похъола, С. Туомикоси-Коуккула [8] показывают, что социально-психологическая помощь подросткам, употребляющим алкоголь, зависит от наличия их жизненной перспективы и возможности ее видоизменять. Авторы предлагают следующие направления профилактики: 1) разработка и апробация методик исследования, которые помогут у обучающихся выявить отношение к употреблению алкоголя и представления родителей о подростках, употребляющих алкоголь; 2) разработка и апробация методики исследования, которая выявит представления педагогов об отношении подростков к алкоголю. Н.Н. Савина [9], А.В. Смирнова [10], И.С. Шемет [11] выделяют несколько направлений психологической помощи по преодолению социально-психологического неблагополучия подростков: работа с подростками с эмоционально - отчужденными отношениями, с семьями алкоголиков, детско-родительскими отношениями (кризисы возрастного развития, закрепившиеся отрицательные стереотипы внутрисемейного общения). Профилактические и коррекционные мероприятия представляют собой программы обучения родителей умению справляться с детьми. Программа помощи подросткам и родителям может включать мероприятия, направленные: 1) на формирование нового социального опыта нормативных и детско-родительских отношений в актуальных жизненных ситуациях, новых моделей идентификации, чувства привязанности к близким людям; 2) на расширение жизненной перспективы. Ученые рассматривают вопрос о том, как психотехнологии преодоления склонности к потреблению алкоголя направлены на разрешение подростком проблемных ситуаций для удовлетворения потребностей и оптимизации системы межличностных отношений. Таким образом, оптимизация системы профилактики употребления алкоголя среди подростков предполагает осуществление мероприятий, направленных: 1) на осознание подростками своих деструктивных особенностей; 2) на корректировку данных особенностей через направленность имеющихся положительных качеств; 3) через актуализацию активности социальных институтов общества в совершенствовании общения и предпочитаемых видов деятельности; 4) через совершенствование конкретных психотехнологий преодоления склонности к потреблению алкоголя.

Многообразие понятий, подходов к аддикции и психической зависимости от алкоголя свидетельствует о том, что феномен подростковой алкоголизации недостаточно изучен и требует системного исследования. Из нашего краткого анализа видно, что проблема подросткового алкоголизма разрабатывается различными социально - психологическими направлениями. Теоретический анализ основ исследования подростковой алкоголизации показал разные аспекты указанной проблемы: 1) социологический подход акцентирует внимание на исследовании противоречий между культурными нормами общества и смыслом употребления алкоголя, что означает для личности неравномерную социализацию новой системы ценностей; 2) поведенческая теория важна при рассмотрении алкоголизма, поскольку поведение личности формируется посредством взаимодействия с социальным окружением в процессе научения; 3) позиция экзистенциальной концепции позволяет согласиться с тем, что современные подростки обособлены от семьи, школы, общества, что способствует неудовлетворенным потребностям в безопасности, самореализации (обретении свободы), приводящие к чувству одиночества, изоляции, отчужденности и, таким образом, формирующие аддиктивное поведение; 4) с позиции деятельностного подхода подростковая алкоголизация изучается в контексте взаимодействия подростка с окружающей средой; 5) представители структурно-системного подхода алкоголизацию подростка связывают с исследованием организации личности как целостной структуры, которая состоит из образующих ее качеств.

Проблема профилактики по потреблению алкоголя среди подростков всегда была в центре внимания психологов, педагогов. Безусловно, методы и профилактика подросткового алкоголизма имеют большое значение для формирования социально-ценостного поведения подростка. Поэтому ее решение зависит от наличия у подростка жизненной перспективы и возможности ее видоизменять, формирования здорового образа жизни, сопротивления групповому асоциальному давлению, способности подростка к анализу своих поступков. Таким образом, в результате теоретического анализа установлено, что подростковый алкоголизм представляет собой социальную болезнь и является предметом дальнейшего исследования.

Литература:

1. Барцалкина В.В. Детская психическая травма и аддиктивное поведение / В.В. Барцалкина // Другое детство: Сборник тезисов Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития», Москва, 25-27 ноября. – М., МГППУ, 2009. – С. 57-59.
2. Галяутдинова С.И., Ахмадеева Е.В. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями / С.И. Галяутдинова, Е.В. Ахмадеева // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18. - № 1.
3. Казанская В.Г. Наркозависимость подростков в контексте их кризисов / В.Г. Казанская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. - 2014. - Т.5. - № 4.
4. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Жизненные ловушки зависимости и созависимости / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – СПб.: Речь, 2012. – 136 с.
5. Круковская О.А. Предупреждение и преодоление наркозависимости подростков и молодежи / О.А. Круковская // Педагогическое образование России. - 2011. - № 2.
6. Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2007. – 768 с.
7. Одинокова В.А. Теоретическое и эмпирическое определение проблемного потребления алкоголя / В.А. Одинокова // Теория и практика общественного развития. – 2014. - №10.
8. Похъюла А., Туомикоски-Коуккула С. Создание сети сотрудничества в сфере первичной профилактики подростковой и молодежной наркомании: теоретико-методологические и организационно-практические аспекты / А. Похъюла, С. Туомикоски-Коуккула [и др.]; под науч. ред. Е.М. Зубрицкой. – Мурманск: НОУ МГИ, 2009. – 215 с.
9. Савина Н.Н. Факторы защиты и факторы риска делинквентного поведения подростков / Н.Н. Савина // Вестник ТГПУ. - 2009. – Вып. 4(82). - С.92-94.
10. Смирнова А.В. Алкоголизм и девиантное поведение подростков и младших школьников. Как с ними работать? / А.В. Смирнова // Вестник практической психологии образования. – 2015. - № 4(45). – С. 63-64.
11. Шемет И.С. Принципы применения интегративных психотехнологий в социальной работе с молодежью / И. С. Шемет // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2004. - Вып. 5(50). - С. 40-45.
12. Хегенхан Б. Теории науки / Б. Хегенхан, М. Олсон; пер. с англ. Л. Бутылина и др. - 6-е изд. – СПб.: Питер, 2004. - 473 с.
13. Cheverikina E.A. et all. Socio-Psychological Characteristics of College Students Who are Prone to Addictions. / Cheverikina E.A. , Rakhimgarayeva R.M., Sadovaya V.V., Zakirova V.G., Starodubets O.D., Klemes V.S. // Life Science Journal. - 2014. - 11(7s). – С. 375-380.
14. Чеверикина Е.А. Социально-психологические особенности студентов вузов, склонных к зависимости от психоактивных веществ. – Дисс. ... канд.псих.наук. – Казань, 2013. – 218с.

Сведения об авторах:

Прялухина Алла Вадимовна (г. Мурманск, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Психологического-педагогического института Мурманского арктического государственного университета, e-mail: prialuchina@mail.ru

Синкевич Ирина Алексеевна (г. Мурманск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Психологического-педагогического института Мурманского арктического государственного университета.

Data about the authors:

A. Pryaluhina (Murmansk, Russia), Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor Department of Psychology Psychological-Pedagogical Institute Murmansk Arctic State University, e-mail: prialuchina@mail.ru

I. Sinkevich (Murmansk, Russia), Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Psychology Psychological-Pedagogical Institute Murmansk Arctic State University.

УДК 151.8

СПОСОБНОСТЬ К ВЕРБАЛИЗАЦИИ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Ю.А. Королева

Аннотация. Понимание и вербализация эмоций как сложный когнитивно-перцептивный процесс приобретает особую значимость в подростковом возрасте в аспекте развития эмоциональной компетентности. В статье представлены результаты экспериментального исследования вербализации такой негативной эмоции как «страх» подростками с отклонениями в развитии и подростками с нормативным развитием; обнаружены общие и специфические закономерности в понимании и соответствующей вербализации эмоции страха подростками разных групп.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, вербализация эмоций, эмоция страха, отклонения в развитии.

THE ABILITY TO VERBALIZATION OF NEGATIVE EMOTIONS AS A FACTOR IN EMOTIONAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Yu. Koroleva

Abstract. The understanding and verbalization of emotions as a complex cognitive-perceptual process is of particular importance in adolescence in terms of the development of emotional competence. The article presents the results of experimental studies of verbalization of negative emotions such as fear adolescents with developmental disabilities and adolescents with normative development, discovered the General and specific patterns in the verbalization of the emotion of fear, teenagers from different groups.

Keywords: emotional competence, verbalization of emotions, the emotion of fear, deviations in development.

Подростковый возраст, являясь важнейшим переходным периодом, вносит свои корректизы в отношения подростка с социальной реальностью и самим с собой. Претерпевают трансформацию межличностные отношения в группе, интересы и увлечения, а также самовосприятие и самоотношение. Такие изменения сопровождаются повышенным эмоциональным напряжением, возникновением тревоги и страхов. Умение подростка вербализировать эмоции создает благоприятную почву для управления ими, для развития и установления межличностных отношений, для овладения важнейшим в этом возрасте видом компетентности – эмоциональной компетентностью.

Понятие «эмоциональная компетентность», в содержание которой входят умения и навыки кодирования/декодирования эмоциональных состояний, проявления эмоционального самоконтроля и эмпатии, как способности настроиться на эмоциональное состояние партнера по общению, получило широкое распространение в последние годы. Эмоциональная компетентность – «способность коммуницирующих партнеров распознавать переживаемые или эмоциональные состояния (свои и другого), понимать их причины и

выбирать эффективное эмоциональное поведение в конкретной ситуации» [5, с.405].

Под вербализацией эмоций подразумевается процесс словесного описания человеком своих эмоций, эмоциональных переживаний или обобщенно – эмоционального опыта, который рассматривается Д.Г. Труновым, как совокупность всех эмоциональных переживаний и состояний [7]. Таким образом, вербализация эмоций представляет собой значимый аспект эмоциональной компетентности личности.

Вербальная дифференциация эмоций, выражаясь в лексических и грамматических конструкциях, может отличаться значительной вариативностью и зависеть от возраста, образованных «схем чувств» (Т. Рибо), от эмоционального опыта, от уровней вербализации (Д.Г. Трунов), уровней понимания эмоциональных состояний (А.М. Щетинина) [7;9].

Негативные эмоции способны вносить корректизы в жизнь и социальное взаимодействие каждого человека. Так, страхи могут являться причиной ригидного поведения, и, наоборот, личность, отличающаяся ригидностью, будет склонна в измененных ситуациях демонстрировать страх, фрустрацию, неготовность к адекватному реагированию, что

показывает взаимообусловленность эмоционального напряжения и форм поведения.

Благоприятной основой для развития языка эмоций является нормальное психическое и речевое развитие человека, а отставание в развитии, характерное лицам с различными отклонениями, эту основу делает неполноценной или искаженной [3]. В работах исследователей показано, что эмоциональный опыт детей и подростков с отклонениями в развитии (далее ОВР) недостаточен, словарный запас зачастую не соответствует норме, когнитивно-перцептивные процессы дефицитарны (О.К. Агавелян, Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова, В.Ф. Матвеев, И.С. Моргулис, Н.Г. Морозова, С.З. Стернина и др.). Компаративного вида исследований особенностей вербализации негативных эмоций подростками с разными отклонениями в развитии на сегодняшний день не обнаружено.

Способность подростков с ОВР к дифференциации и вербализации эмоции «страх» мы выявляли с помощью методики «Завершение предложений» [1]. В исследовании приняли участие 294 подростка 13 - 15 лет четырех групп: ЭГ 1 – 84 респондента с легким интеллектуальным недоразвитием (далее ЛИН); ЭГ 2 – 70 человек с нарушением зрения (слабовидящие); ЭГ 3 – 60 человек с нарушением слуха (слабослышащие); КГ – 80 подростков с условно нормативным развитием (далее УНР). Ответы по эмоции «страх» мы распределяли на группы в соответствии с обобщенной по работам А.И. Захарова, С.Ю. Мамонтова классификацией страхов: социальные страхи (страх отверждения, наказания, боязнь потери и др.), природные страхи (гроза, страх животных и др.) и внутренние страхи, рожденные сознанием человека и не имеющие, как правило, реальной основы.

У части подростков с ОВР возникли трудности при вербализации эмоции страха (28,5% – ЭГ 1; 5,7 – ЭГ 2 и 36,6% – ЭГ3). Немецкий психолог и психотерапевт Ф. Риман считает страх «неизбежной принадлежностью нашей жизни» [6]. И если ответы испытуемых свидетельствуют об определенной осознанности эмоции и возможности ее вербализировать, то отсутствие ответов не всегда обусловлено трудностями осознания и вербализации, так как может свидетельствовать и об осознанном подавлении неприятных переживаний.

Субъективно наиболее «бесстрашными» являются подростки с ЛИН, 20% которых отрицает наличие данной эмоции (достоверность различий с ЭГ 2 на уровне 0,01, с КГ на уровне 0,05). При этом обнаруживается противоречие:

страх, как аффективное отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека, основанный на инстинкте самосохранения и имеющий защитный характер подросткам с ЛИН не характерен, но согласно другим исследованиям именно эта группа респондентов показывает наибольшую неудовлетворенность потребности в безопасности.

Слабое осознание страхов приводит не только к их отрицанию, но и к отсутствию должного анализа, что в отдельных случаях выражено в категориях: «страшно», «есть что-то страшное», либо объясняется другими эмоциями/состояниями: «скучно», «госкливо» и т.д., что не отрицает факта наличия этой эмоции, а скорее свидетельствует о трудностях ее дифференциации и недоразвитии рефлексии. Известная связь мышления и аффекта, доказанная еще Л.С. Выготским в идеи об их единстве в человеческом сознании, свидетельствует о том, что осознанная функция приобретает и иные возможности действия, т.е. «осознать» – значит «овладеть».

Анализ многочисленных классификаций страхов [2;4;8] позволяет с определенной долей условности разделить их на три группы. Результаты вербальной дифференциации эмоции «страх» представлены в таблице 1.

Социальные страхи (страх отверждения, боязнь потери и др.), *природные страхи* (гроза, страх животных, страх болезней и др.) и *индивидуальные страхи*, связанные с осознанием человеком каких-либо внутренних проблем. Такая трактовка расходится с трактовкой других исследователей, предлагающих, что внутренние страхи сродни мистическим – рождены сознанием человека и не имеют, как правило, реальной основы. Наиболее неоднозначные по содержанию страхи: страх темноты, страх чужих людей, вслед за В. Цыбульским и С. Торлецким, отнесены к группе природных страхов.

Социальные страхи, представленные мультимодальными ответами («потеряю дорогое», «лежу в больнице», «компьютер сломался и отец узнал», «остаюсь один», «выступление перед публикой», «кричат на меня», «одна в автобусе, а мальчиков много», «плохие оценки перед родительским собранием», «меня бьют» и др.), были классифицированы на две группы: страх оценки и наказания, страх одиночества и изоляции. Последний, согласно результатам, менее всего характерен подросткам ЭГ 1 (достоверность различий с ЭГ 2 и КГ на уровне 0,05).

*Таблица 1. - Вербальная дифференциация эмоции «страх» подростками Э и К групп**

Направленность ответов респондентов		ЭГ 1	ЭГ 2	Знач. ϕ	ЭГ 1	ЭГ 3	Знач. ϕ	ЭГ 2	ЭГ 3	Знач. ϕ	ЭГ 1	КГ	Знач. ϕ	ЭГ 2	КГ	Знач. ϕ	ЭГ 3	КГ	Знач. ϕ
Отрицание эмоции		20	6	2,42	20	10,5	1,21	6	10,5	0,88	20	7,4	2,29	6	7,4	-	10,5	7,4	0,71
Принятие факта проявления эмоций без анализа ситуаций		13,3	9,1	0,72	13,3	10,5	0,29	9,1	10,5	-	13,3	11,1	-	9,1	11,1	-	10,5	11,1	-
Социаль- ные страхи	Страх оценки и наказания	11,6	7,5	0,74	11,6	15,7	0,55	7,5	15,7	1,2	11,6	7,4	0,99	7,5	7,4	-	15,7	7,4	1,74
	Страх одиночества и изоляции	6,7	18,2	1,9	6,7	13,2	0,96	18,2	13,2	0,67	6,7	18,5	2,12	18,2	18,5	-	13,2	18,5	1,1
Природные страхи	Страх темноты	33,3	7,5	3,84	33,3	5,3	3,7	7,5	5,3	-	33,3	18,5	1,86	7,5	18,5	1,99	5,3	18,5	2,29
	Природные явления	0	3	-	0	0	-	3	0	-	0	7,4	-	3	7,4	1,14	0	7,4	-
	Страх животных, насекомых	0	6	-	0	7,9	-	6	7,9	-	0	1,2	-	6,1	1,2	1,79	7,9	1,2	1,89
	Страх других людей	6,7	0	-	6,7	15,7	1,37	0	15,7	-	6,7	3,7	0,77	0	3,7	-	15,7	3,7	2,13
	Страх за других людей	0	3	-	0	0	-	3	0	-	0	2,5	-	3	2,5	-	0	2,5	-
	Страх за безопасность	0	10,6	-	0	7,9	-	10,6	7,9	-	0	0	-	10,6	0	-	7,9	0	-
Внутренние страхи		0	7,6	-	0	2,6	-	7,6	2,6	-	0	2,5	-	7,6	2,5	0,89	2,6	2,5	-
Другие	Страшные фильмы, игры	8,3	21,2	2,11	8,3	10,5	-	21,2	10,5	1,35	8,3	19,8	2	21,2	19,8	-	10,5	19,8	1,27
	Всего ответов	60	66		60	38		66	38		60	81		66	81		38	81	

*Количественный анализ данных эксперимента осуществлен с использованием элементов математической статистики (угловое преобразование Фишера). При любых n_1 и n_2 $\phi_{кр} = \{ 1,64 (< 0,05); 2,31 (< 0,01) \}$

Трудности в понимании и осмыслиении поступков окружающих, своей жизни, недооценка действительности, сниженная потребность в коммуникации, низкий уровень рефлексии – все это нивелирует этот страх у подростков с ЛИН. *Природные страхи* («пауки», «гроза», «темно», «рядом опасное животное», «речь идет о здоровье близких», «ходят бомжи», «маньяк», «все странные вокруг», «на меня бежит собака» и др.), также были разделены на группы: страх темноты, природные явления, страх животных и насекомых, страх других людей и страх за других людей, страх за собственную безопасность. Страх темноты, как один из неосознанных страхов, более всего выражен у подростков с ЛИН (достоверность различий с ЭГ 2 и ЭГ 3 на уровне 0,01, с КГ на уровне 0,05), то есть его первоначальный импульс вытеснен из сознания с помощью психологической защиты и находится в бессознательной области. Все остальные природные страхи представлены в группах в небольшом количестве. К группе *индивидуальных* страхов мы отнесли страх за свое будущее, страх быть другим или обезличенным: «я увижу себя толстой», «я не уверен в себе», «передо мной сложный выбор». Особая категория ответов связана со страхами, добровольно вызванными внешними раздражителями: это просмотр фильмов («смотрю ужастики») и компьютерные игры («играю в страшные компьютерные игры»), что чаще встречается в ЭГ 2 и КГ (достоверность различий с ЭГ 1 на уровне 0,05). Это скорее всего обусловлено большей

свободой действий этих подростков, наличием определенных возможностей и стремлений к реализации потребностей. Известно, что потребность в получении впечатлений, связанных с эмоцией страха, обусловлена необходимостью в освобождении подавленной агрессии, т.е. подобные фильмы и игры притягивают своей таинственностью, позволяя «отыграться» негативные переживания.

Обобщая результаты экспериментального исследования, отмечаем, что отрицание страха и природные страхи более присущи подросткам с ЛИН, а социальные, напротив, подросткам с сохранным интеллектом. В целом, подросткам с ОВР характерен более низкий уровень вербальных описаний эмоции страха, что свидетельствует о недостатке когнитивного понимания эмоционального процесса и его недостаточной дифференцированности. Подростки с ОВР в меньшей степени ориентируются в совокупности эмоциональных признаков различных модальностей и не всегда готовы как давать ответы, так и соотносить эмоцию страха с причинами и последствиями возникновения. Недостаточная способность к верbalной дифференциации негативных эмоций обусловлена скучным запасом представлений, малым знанием экспрессивного значения эмоций, недостаточностью личностного опыта переживаний, низким уровнем вербализации эмоциональных состояний. В целом, это снижает потенциал подростков с ОВР при решении коммуникативных задач.

Литература:

1. Грабенко Т.М., Михаленкова И.А. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников: диагностика и коррекция / Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.
2. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: анамнез, этиология и патогенез / А.И. Захаров. – Л.: Медицина. – 1988. – 244 с.
3. Королева Ю.А. Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2016. – С. 70-72.
4. Мамонтов С.Ю. Страх. Практика преодоления / С.Ю. Мамонтов. – СПб.: Питер, 2002. – 126 с.
5. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матьяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова и др.; под ред. О.И. Матьяш. – СПб.: Речь, 2011. – 560 с.
6. Риман Ф. Основные формы страха / Ф. Риман; пер. с нем. Э.Л. Глушанского. – М.: Алетейя, 2000. – 336 с.
7. Трунов Д.Г. Уровни вербализации эмоционального опыта / Д.Г. Трунов // Вестник Пермского университета. – Сер. Философия. Психология. Социология. – 2013. – № 13. – С. 102–107.
8. Цыбульский В., Торлецкий С. День страха / В. Цыбульский, С. Торлецкий. – М.: КСП+, 2003. – 352 с.
9. Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: монография / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 124 с.

Сведения об авторе:

Королева Юлия Александровна (г. Оренбург, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, e-mail: koroleva-y@yandex.ru

Data about the author:

Y. Koroleva (Orenburg, Russia), Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Orenburg State Pedagogical University, e-mail: koroleva-y@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА БОЛЬНИЧНЫХ КЛОУНОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.С. Гурьева

Аннотация. В данной научной статье представлены результаты эмпирического исследования социально-психологических качеств больничного клоуна, и проведен сравнительный анализ по параметрам стажа работы клоунов и их успешности в профессии. Это были группы респондентов, занимающихся больничной клоунадой профессионально. В исследовании приняли участие две группы испытуемых с разным стажем работы в медицинских учреждениях России.

Ключевые слова: больничный клоун, стаж работы, социально-психологические качества.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL QUALITY OF HOSPITAL CLOWNS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE AS A CRITERION OF ITS EFFECTIVENESS

E. Gureva

Abstract. This research paper presents the results of empirical research on the socio-psychological qualities of the hospital clown and a comparative analysis of the parameters of work experience clowns and their success in the profession. This groups of respondents were involved in this hospital clowning professionally. The study involved two groups of subjects with different work experience in medical institutions of Russia.

Keywords: hospital clown, work experience, socio-psychological qualities.

Больничный клоун – это специалист, организующий деятельность по социально-культурной реабилитации детей в стационарах больницы методами арт-терапии, клоунотерапии и игротерапии. Больничная клоунада в России существует около 10 лет, тогда как в мире эта деятельность развивается уже 40 лет и имеет статус профессии. В связи с этой ситуацией мы заинтересовались темой больничной клоунады вообще и личностью людей, выбирающих эту деятельность, в частности. Мы выдвинули следующую гипотезу: эффективность деятельности больничного клоуна с разным стажем работы зависит от его социально-психологических качеств.

Исследование проводилось в течение 2 лет с 2014 по 2016 годы. Выборка состояла из 60 человек – 40 женщин в возрасте от 22 до 45 лет и 20 мужчин в возрасте от 22 до 52 лет. Основная работа по апробации исследовательских результатов и практических принципов проходила на собеседованиях и отборе в Школу больничной клоунады в Москве, Санкт-Петербурге и Казани, а также на этапах обучения и стажировки клоунов-стажеров [1-4]. Выборка была поделена на 2 группы в зависимости от стажа работы в больнице: первая группа – стаж больше 4 лет ($n = 26$); вторая группа – стаж менее четырех лет ($n = 32$), см. табл. 1.

Таблица 1. - Сравнительные показатели выраженности социально-психологических свойств у больничных клоунов с разным стажем работы

№		Показатели	1 группа (стаж больше 4 лет), ср.балл	2 группа (стаж менее 4 лет), ср.балл	t-критерий	Уровень значимости (р)
1	Эмоциональность	Эмоциональная осведомленность	8,07	10,12	1,297	0,201
2		Управление эмоциями	2,15	5,53	1,969	0,05
3		Самомотивация	7,11	9,46	1,559	0,125
4		Эмпатия	8,84	8,78	0,051	0,958
5		Распознавание эмоций других людей	8,57	9,28	0,591	0,556
6		Общая эмоциональность	34,61	44,78	1,750	0,085

Продолжение таблицы 1

7	Личностная креативность Индивидуально-типологические свойства личности	Риск	17,73	18,09	0,369	0,713
8		Любознательность	16,73	17,84	1,209	0,231
9		Сложность	14,96	17,21	2,421	0,019
10		Воображение	14,38	14,46	0,095	0,924
11		Общая креативность	63,61	67,62	1,467	0,147
12		Агрессивность	0,73	1,12	1,346	0,183
13		Экстраверсия	7,03	6,68	0,724	0,471
14		Интроверсия	3,84	3,43	0,899	0,372
15		Спонтанность	5,88	6,25	0,604	0,548
16		Агрессивность	5,57	5,21	1,028	0,308
17		Ригидность	4,65	4,56	0,275	0,783
18		Сензитивность	6,11	5,37	1,684	0,09
19		Тревожность	5,19	4,93	0,563	0,575
20		Лабильность	6,19	5,31	2,504	0,015
21		Лидерство	13,00	12,5	0,510	0,611
22		Неконформность	11,53	11,53	0,009	0,992
23		Конформность	10,23	9,78	0,762	0,449
24		Индивидуализм	8,5	8,00	1,048	0,299
25		Зависимость	9,96	8,81	1,683	0,09
26		Конфликтность	11,30	10,31	1,238	0,221
27		Компромиссность	11,38	10,25	1,949	0,05
28		Коммуникабельность	13,23	12,00	1,948	0,05
29		Нервно-психическая устойчивость	48,5	48,93	0,209	0,834

Рассмотрим эмоциональную сферу испытуемых. Почти по всем параметрам преимущество по средним баллам имеют испытуемые с меньшим стажем работы, что является несколько неожиданным на первый взгляд. Однако, внимательный анализ позволяет сделать вывод о том, что сама профессия больничного клоуна подвержена эмоциональному выгоранию, потому что требует больших эмоциональных затрат в работе с больными детьми. В целом параметры эмоциональности в двух группах выражены достаточно ярко. Это видно по «эмпатии» (8,84 балла у первой группы и 8,78 балла - у второй); «распознавании эмоций других людей» (8,57 балла у первой группы и 9,28 - у второй); «эмоциональной осведомленности» (8,07 балла у первой группы и 10,12 балла у второй) и «самомотивации» (7,11 балла у первой и 9,46 балла у второй групп). Однако следует отметить, что низкие показатели наблюдаются по параметру «управление эмоциями» (2,15 балла у первой и 5,53 у второй групп). Причем это различие значимо ($t = 1,969$; $p \leq 0,05$). Этот фактор показывает уязвимость в подготовленности кадров. По-видимому, с течением времени управлять эмоциями становится все труднее и труднее. Для этого требуются специально разработанные тренинговые занятия по управлению эмоциями. В целом по интегральному показателю эмоциональности преимущество на уровне тенденции имеют испытуемые с меньшим стажем

работы ($t = 1,750$; $p \leq 0,085$). А теперь рассмотрим выраженность личностной креативности больничных клоунов. По всем параметрам преимущество (по средним баллам) наблюдается у группы испытуемых с меньшим стажем работы. Различия не значимы, кроме параметра «сложность» ($t = 2,421$; $p \leq 0,019$). Говорить о том, что испытуемые с меньшим стажем работы более креативны, нет особых оснований. Однако параметр «сложность» означает, что испытуемые готовы и умеют справляться со сложными творческими задачами в своей практике. И преимущество испытуемых с меньшим стажем работы означает, что у них творческий потенциал имеется, и есть силы для его реализации. Более низкие показатели в первой группе означают, видимо, накопившуюся усталость в проявлении креативности в работе с детьми, что можно объяснить их большим эмоциональным выгоранием. Испытуемые второй группы с меньшим стажем работы в большей степени ориентированы на познание сложных явлений, любят принимать решения самостоятельно и настойчивы в достижении целей. Стоит отметить, что в своей работе больничный клоун может быть ориентирован на себя, партнера или ребенка. На этапе стажировки и в первые несколько лет работы клоуны часто ориентированы на себя или партнера. Они придумывают игры сами или находят их во взаимодействии с партнером. Осуществляют игры и ситуации по ролям и с предметами вокруг, используя реквизит клоуна. Чем дольше работает клоун в больнице, тем более

он автономен от реквизита и партнера, не усложняя ситуацию и не придумывая новые игры. Вместе со стажем приходит опыт и появляется еще один важный фокус внимания – ребенок. Теперь игры строятся от ребенка, от его интереса к чему-либо, а клоун лишь поддерживает эту игру вместе с партнером.

Практика работы больничных клоунов за рубежом (где больничная клоунада существует более 40 лет) показывает, что момент перехода фокуса внимания клоуна с себя и партнера на ребенка - важный момент профессионального роста его компетенций.

Рассмотрим индивидуально-типологические показатели свойств личности больничных клоунов. Наиболее ярко выраженными свойствами в 1 группе испытуемых с большим стажем работы являются «коммуникабельность» (13,23 балла) и «лидерство» (13,00 балла). И это не случайно. Трудно представить себе некоммуникабельного больничного клоуна. Что касается лидерских качеств, то здесь важно проявление способности не только организовывать процесс взаимодействия больничного клоуна с детьми, но и управление качеством этого взаимодействия. Ведь конечная цель заключается в реабилитации больных детей. Далее важными свойствами для 1 группы испытуемых, имеющими яркую выраженность, являются: неконформность (11,53 балла), компромиссность (11,38 балла), конфликтность (11,30 балла) и конформность (10,23 балла). Из всех перечисленных свойств личности только по компромиссности наблюдается значимое различие со 2 группой ($t = 1,949$; $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что больничные клоуны с большим стажем работы в большей степени готовы к компромиссу по сравнению с испытуемыми с меньшим стажем. Компромисс в данном случае означает уступки ради достижения конечной цели - реабилитации больных детей. Это лучше проявляется у более опытных и с большим стажем работников.

Во 2 группе испытуемых с меньшим стажем работы ярко выраженными являются: «лидерство» (12,5 балла), «коммуникабельность» (12,00 балла). Чуть меньше «неконформность» (11,53 балла), «конфликтность» (10,31 балла), «компромиссность» (10,25). Низкое значение, также, как и в 1 группе, наблюдается по агрессии (1,12 балла). В целом параметры выраженности второй группы совпадают с первой. Это свидетельствует о важности перечисленных свойств личности для деятельности больничного клоуна. Из 17 параметров 1 группа имеет превосходство над 2-ой по 14 параметрам. К ним относятся

«лабильность» ($t = 2,504$; $p \leq 0,015$). У первой группы средний балл равен 6,19; у второй - 5,31. Лабильность как свойство личности важно для больничного клоуна как способность быть эмоциональным и мобильным. Например, подобными характеристиками личности часто обладают актеры, писатели, художники и другие творческие люди. Больничные клоуны, по сути, относятся к этой категории. Они переживают чувства глубоко и самозабвенно. При этом долгие переживания им не особенно свойственны. И это хорошо, потому что, как бы не было грустно сейчас, депрессивное настроение рано или поздно сменяется радостным, что немаловажно для их деятельности.

Следующими параметрами, имеющими значимое различие, являются компромиссность, о чем мы писали выше, и коммуникабельность ($t = 1,948$; $p \leq 0,05$). Средний балл у испытуемых первой группы 13,23; у второй - 12,00. Это означает, что работники с большим стажем работы более общительны. Их коммуникабельность более выражена по сравнению с работниками с меньшим стажем. Они в большей степени способны к совместной работе. В данном случае это проявляется не только в нахождении контакта с больными детьми, а в большей степени организации совместных мероприятий, способствующих быстрому выздоровлению детей.

По нервно-психической устойчивости в обеих группах значимых различий не наблюдается ($t = 0,209$; $p \leq 0,834$). Баллы практически одинаковы (48,5 и 48,93 в 1 и 2 группах соответственно). Это говорит о том, что работники способны выдерживать достаточно большие психологические нагрузки.

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее.

1. Успешность профессии «больничный клоун» зависит от индивидуально-личностных свойств, таких как лабильность, компромиссность, коммуникабельность, сензитивность, зависимость.

2. На этапе отбора и обучения клоунов важную роль играет работа с параметром «управление эмоциями», так как это напрямую связано с эмоциональным выгоранием клоунов. В связи с чем, необходимо ввести отдельные тренинговые упражнения на проработку эмоциональной составляющей в работе клоун-ребенок, клоун-клоун.

3. Эффективность и успешность деятельности больничного клоуна зависит и от его ориентации на ребенка, а не на себя. Это приобретается с опытом работы и тенденцию к нему можно отследить по уровню сложности в компоненте личностной креативности. Для этого необходимо

разработать и применять в обучении клоунов упражнения на смену фокуса внимания, а также на моделирование ситуаций, в которых

центральным объектом внимания будет ребенок и его интересы.

Литература:

1. Уракова Е.С. Больничная клоунада как метод эмоционального воздействия в реабилитации детей с онкопатологией: Материалы VI Всероссийского съезда онкопсихологов, 13-15 ноября 2014 г. / АНО «проект СО-действие» (г. Москва). - М.: АНО «Проект СО-действие», 2014. – 96 с.
2. Уракова Е.С. Больничные клоуны: игра или профессия? / Е.С. Уракова, К.С. Седов // Российский журнал детской гематологии и онкологии. – М. – 2015. – С. 61-64.
3. Asted-Kurki P. Humour in nursing care / P. Asted-Kurki, A. Liukkonen // Journal of Advanced Nursing. – 1994. – № 20. – P. 183-188.
4. Clowns for the preventional of preoperative anxiety in children: a randomized controlled trial / G.Golan [et al.] // Pediatric Anesthesia. – 2009. – № 19. – P. 262-266.

Сведения об авторе:

Гурьева Екатерина Сергеевна (г. Казань, Россия), аспирант кафедры психологии развития и психофизиологии Казанского Инновационного Университета им. В.Г. Тимирязева, e-mail: ura-fro@ya.ru

Data about the author:

E. Gureva (Kazan, Russia), graduate of the Department of developmental psychology and psychophysiology of the Kazan Innovative University V.G. Timiryazeva, e-mail: ura-fro@ya.ru



КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ЖЕНЩИН, РЕШИВШИХСЯ НА МЕДИЦИНСКИЙ АБОРТ

И.Р. Сушков, В.И. Якухина

Аннотация. Проблема медицинского аборта на данный момент является чрезвычайно актуальной для современного российского общества в связи с переживаемым демографическим кризисом. В статье рассматриваются основные копинг-стратегии женщин трех возрастных групп, принявших решение осуществить прерывание беременности, выявленные в результате социально-психологического исследования. Материалы статьи имеют практическую ценность для психологов и врачей акушеров-гинекологов, занимающихся доабортным консультированием.

Ключевые слова: копинг-стратегии, незапланированная (нежеланная) беременность, медицинский аборт, планирование решения проблемы, осознанный выбор.

COPING STRATEGIES OF WOMEN WHO CHOSE TO UNDERGO MEDICAL ABORTION

I. Sushkov, V. Yakukhina

Abstract. At the moment the medical abortion problem is extremely important for today's Russian society, taking into account demographic crisis. The article examines the main coping strategies of women of three age groups, who have decided to terminate a pregnancy, identified as a result of socio-psychological research. The given materials are of practical importance for psychologists, obstetricians and gynecologists in their consulting practice before the abortion.

Keywords: coping strategies, unintended (unwanted) pregnancy, medical abortion, problem solution planning, considered choice.

На протяжении всей жизни, вне зависимости от возраста, человек сталкивается с различными трудностями. И трудности эти связаны не только с проблемами взросления, возрастными кризисами, но и с порой нелёгкими жизненными ситуациями [2].

Для большинства женщин таковой является незапланированная беременность и связанный с ней стресс. В таком состоянии очень сложно сделать осознанный и правильный выбор, поэтому задачей нашего исследования в данном контексте считаем выявление основных копинг-стратегий, значимых в принятии женщины решений о прерывании беременности.

Понятие «*coping*» происходит от английского «*соре*» (преодолеть, справиться, совладать). В немецкоязычной психологии как синонимы используются понятия «*Bewältigung*» (преодоление) и «*Belastungsverarbeitung*» (дословно: «переработка» или «преодоление нагрузок, тягот»). В российской психологии данное понятие переводится как «адаптивное, совладающее поведение» или «психологическое преодоление» [3]. Р. Лазарус (1966) дает следующее определение понятия «копинг»: это «стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования имеют огромное значение для его хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с

большой опасностью, так и в ситуации, направленной на большой успех), поскольку эти требования активируют адаптивные возможности» [4].

Р. Лазарус и С. Фолкман предложили классификацию копинг-стратегий, ориентированную на два её основных типа – проблемно-ориентированный (problem-focused) и эмоционально-ориентированный (emotional-focused) копинг. Проблемно-ориентированный копинг, по мнению авторов, связан с попытками человека улучшить отношения «человек – среда» путем изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации, например, поиском информации о том, что делать и как поступить, или путем удержания себя от импульсивных или поспешных действий. Эмоционально-ориентированный копинг (или временно помогающий) включает в себя мысли и действия, которые имеют своей целью снизить физическое или психологическое влияние стресса. Эти мысли или действия приносят чувство облегчения, однако не направлены на устранение угрожающей ситуации, а просто позволяют человеку почувствовать себя лучше. Примером эмоционально-ориентированного копинга будет избегание проблемной ситуации, отрицание ситуации, мысленное или поведенческое

дистанцирование, юмор, использование транквилизаторов в целях расслабления [4].

Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют восемь основных копинг-стратегий:

- планирование решения проблемы, предполагающего усилия по изменению ситуации и включающего аналитический подход к решению проблемы;
- конфронтация (агрессивные усилия для изменения ситуации, определенная степень враждебности и готовности к риску);
- принятие ответственности (признание своей роли в возникновении проблемы и попытки её решить);
- самоконтроль (усилия по регулированию своих эмоций и действий);
- положительная переоценка (усилия по поиску достоинств существующего положения дел);
- поиск социальной поддержки (обращение к помощи окружающих);
- дистанцирование (когнитивные усилия отстраниться от ситуации и уменьшить её значимость);
- бегство-избегание (желание и усилия, направленные на бегство от проблемы) [4].

Несмотря на активный интерес к изучению копинга в рамках социальной и клинической

психологии, копинг-поведение беременных является недостаточно охваченной областью исследований [1].

Для того чтобы оценить, какие копинг-стратегии сопровождают принятие решения о медицинском аборте у женщин разного возраста, мы разделили всех испытуемых на 3 группы, основываясь на классификации оценки пренатальных факторов риска у беременных женщин, используемой в сфере здравоохранения [5-7]. Учитывая современную тенденцию позднего формирования семей, женщины 30 - 34 лет были объединены с женщинами в возрасте от 20 лет. Таким образом, *первую группу* образовывали женщины 20 – 34 лет, *вторую* – женщины в возрасте 35 - 39 лет и *третью* – женщины в возрасте от 40 лет, не находящиеся еще в менопаузе.

Анализ результатов опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса проведен с использованием метода одномерного дисперсионного анализа (с дополнительным расчетом по формуле Дункана). Он выявил статистически значимые различия, существующие между данными группами респондентов.

Рассмотрим их.

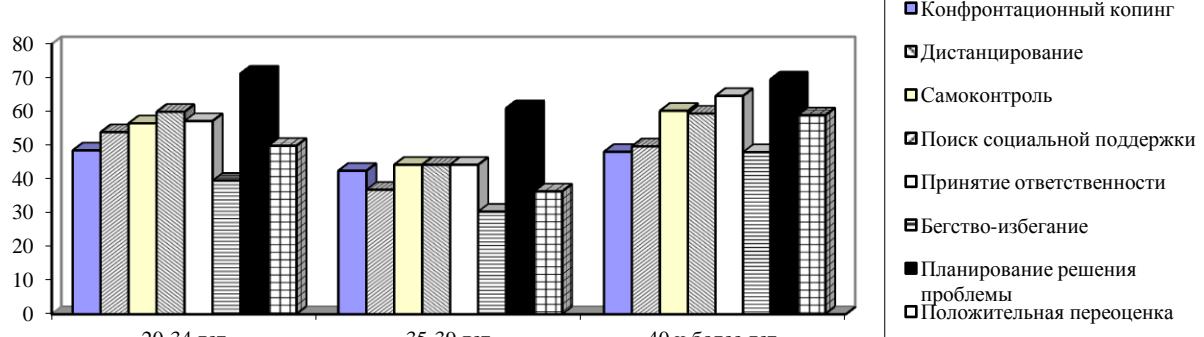


Рисунок 1. - Копинг-стратегии женщин, решившихся на медицинский аборт

Первая группа женщин выбрала для себя в качестве основных копинг-стратегий планирование решения проблемы и поиск социальной поддержки, а стратегию бегства-избегания она использует в последнюю очередь. Следовательно, женщины этой группы не избегают проблем, а готовы их преодолевать за счет анализа ситуации и возможных вариантов поведения, а также выработки стратегии разрешения при участии информационной, эмоциональной и единственной поддержки окружающих их людей.

Аналогично для 2-ой группы женщин лидирующей является копинг-стратегия планирования решения проблемы, а самыми непопулярными стратегиями являются бегство-

избегание, положительная переоценка (36,5**), дистанцирование и конфронтационный копинг. Таким образом, они не бегут от проблем, не используют положительное переосмысление, не занижают их субъективное значение и не применяют агрессивные действия по изменению ситуации, а четко планируют стратегии их разрешения.

Для 3-й группы женщин первостепенное значение имеют такие копинг-стратегии, как планирование решения проблемы, принятие ответственности, самоконтроль, поиск социальной поддержки, положительная переоценка (59*). Они, в свою очередь, указывают на готовность исследуемой группы разрабатывать стратегии разрешения проблем,

основываясь на опыте прошлого и имеющихся ресурсах, на умении признавать свою роль в их возникновении, сдерживать негативные эмоции и искать поддержки социального окружения философски осмыслия сложившуюся ситуацию. Статистически значимым является максимальный уровень положительной переоценки у третьей группы по сравнению со второй. Вероятно, женщины 2-й группы не задумываются о психологической причине стоящей перед ними проблемы и не рассматривают её как стимул для личностного роста.

В ходе исследования было установлено, что основной копинг-стратегией у всех трех групп женщин, решившихся на медицинский аборт,

является планирование решения проблемы. Вероятно, в ситуации незапланированной беременности женщины сразу же начинают продумывать дальнейших ход действий, чтобы не упустить время её прерывания (до 12 недель). Таким образом, проблемой является не столько сама беременность, сколько отношение к ней. Поэтому задача психолога или врача акушера-гинеколога заключается в представлении нежеланной беременности с потенциально положительной стороны, подчеркивая в первую очередь радости материнства и стремясь максимально расширить поле восприятия ситуации и видение имеющихся возможностей её разрешения.

Литература:

1. Дементий Л.И., Василевская Ю.Г. Особенности копинг-стратегий беременных с разным типом психологического компонента гестационной доминанты / Л.И. Дементий, Ю.Г. Василевская // Вестник Омского университета. Серия «Психология». - 2013. - № 1. - С. 6-12.
2. Детская психиатрия; под. ред. Э.Г. Эйдемиллера. – СПб.: Питер, 2005. – 101 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. - 1997. - Т. 18. - № 5. – С. 20–30.
4. Основы психологической безопасности [Электронный ресурс]. Часть 3. Раздел: Становление

воителя. – Режим доступа: http://becmology.ru/blog/warrior/security_intro03.htm#m10

5. Пренатальные факторы риска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bono-esse.ru/blizzard/Aku/factor_r.html

6. Пренатальные факторы риска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.medicnow.ru/mgo-1049.html>

7. Приказ Минздрава СССР от 22.04.1981 № 430 «Об утверждении инструктивно-методологических указаний по организации работы женской консультации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lawmix.ru/med/18421>

Сведения об авторах:

Сушкин Игорь Рудольфович (г. Иваново, Россия), доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет».

Якухина Валерия Игоревна (г. Иваново, Россия), аспирант кафедры социальная психология ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», e-mail: piracetamik@yandex.ru

Data about the authors:

I. Sushkov (Ivanovo, Russia), doctor of psychology, professor, head of the Chair “Social Psychology”, Ivanovo State University.

V. Yakukhina (Ivanovo, Russia), a postgraduate student, the Chair of Social Psychology, Ivanovo State University, e-mail: piracetamik@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЦ, ОТКАЗЫВАЮЩИХСЯ ПРОХОДИТЬ ОПРОС С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЛИГРАФА (ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ)

А.В. Камшуков, В.В. Константинов

Аннотация. В статье рассматриваются социально-психологические особенности людей, отказывающихся проходить опрос с использованием полиграфа, на примере практического изучения кандидатов при трудоустройстве. Авторы развивают тезис, что изменение процессов социально-психологической адаптации определяет не только нарушение организации активности испытуемых, но и трансформирует их самооценку в стрессовой ситуации; а степень внутренней тревожности и тип реакции на стрессовые ситуации влияют на вероятность отказа испытуемых от прохождения опроса с использованием полиграфа.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, социальная дезадаптация, опрос с использованием полиграфа, стресс, тревожность личности, ситуация напряженной деятельности.

THE SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONS WHO REFUSE TO TAKE A SURVEY USING A POLYGRAPH (PRACTICE)

A. Kamshukov, V. Konstantinov

Abstract. The article considers the socio-psychological characteristics of people who refuse to take a survey using polygraph, based on the practical study of candidates who are searching for a job. The author develops the thesis that the change in the processes of social and psychological adaptation defines not only a violation of the activity organization of the examinees, but also transforms their self-esteem in a stressful situation, and the rate of internal anxiety and the type of stress reaction affect the probability of refusal of examinees to take a survey using a polygraph.

Keywords: social and psychological adaptation, social desadaptation, survey using a polygraph, stress, anxiety of a person, situation of intense activity.

В настоящее время общество предъявляет серьезные требования к организациям, определяя их политику по отношению к своим сотрудникам. Степень удовлетворенности персонала напрямую зависит от нескольких факторов: успешности компании на рынке, способности организовать эффективную коммуникацию среди ее членов, обеспечить комфортные условия труда и т.д. В то же время, сама компания имеет обоснованные требования по отношению к своему персоналу, которые наиболее часто выражаются в наличие у последнего следующих качеств: работоспособности, целеустремленности, исполнительности, благонадежности, честности и ответственности. В этой связи, многие организации и компании ставят задачу поиска и подбора такого персонала, который не способен нанести вред (вести себя деструктивно, снижая общие показатели), не связан с криминальным миром, и, в целом, не способен к нанесению экономического и социально-психологического ущерба. Для решения такой задачи во многих компаниях уже много лет используется процедура не только психологического тестирования соискателей на ту или иную должность, но и психофизиологическое тестирование [8].

Процедура опроса с использованием полиграфа достаточно широко распространена в нашей стране. Накоплен богатый теоретический и практический опыт как в практике раскрытия преступлений, так и в подборе благонадежного персонала, особенно на тех предприятиях, где сотрудникам вверяется дорогостоящее оборудование, предстоит работа с кассовыми аппаратами и т.д.

В своей работе, мы будем опираться на понятие «опрос с использованием полиграфа», которое определяется как «...специфический вид психофизиологического тестирования личности с помощью технического средства (компьютерный полиграф) с целью установления достоверности представляемой информации...» [11, с.206].

Поскольку теоретические и методологические основы опроса с использованием полиграфа (далее ОИП) опираются на физиологию человека, в своей работе мы бы хотели обратить внимание не на психофизиологические, а на социально-психологические аспекты изучаемого вопроса. Мы рассматриваем процедуру тестирования на полиграфе не только с позиции оценки достоверности сообщаемой информации, но, в первую очередь, как социальную ситуацию напряженной деятельности, в которую включается личность как субъект; а также хотим

обратить внимание на социально-психологические особенности личности испытуемых, влияющих на отказ от прохождения ОИП. Необходимость прохождения опроса с использованием полиграфа для дальнейшего трудоустройства в таком случае выступает в качестве социально значимой ситуации, вызывающей напряжение и являющейся по своей сути стрессом для человека.

В качестве методологической основы нашей работы выступают: субъектный подход как общенакальная методология, принятая в философии, психологии и других науках (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, А.С. Чернышев, К.М. Гайдар и др.); идеи системного и деятельностного подходов в социальной психологии (Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, К.К. Платонов, В.В. Рубцов, С.В. Сарычев, Л.И. Уманский) [2;3;6].

В качестве теоретической основы нашего исследования были использованы положения: о трехкомпонентной структуре адаптации (С.В. Штак, А.Г. Маклаков, А.В. Морозов); об адаптации как социально-психологическом и психическом явлении (Д.Н. Дубровин, К.К. Платонов, М.В. Сандомирский, И.А. Милославова, Ф.Б. Березин, А.В. Сухарев, А.А. Реан, С.В. Семенова и другие) [1;4;5;9;10].

По нашему мнению, к факторам, оказывающим влияние на личность в ситуации необходимости прохождения опроса с использованием полиграфа («ожидании»), относятся:

– показатель степени общей социализации личности, определяющий общую способность личности к эффективному решению поставленных задач в ситуациях значительного напряжения и неопределенности;

– показатель степень тревожности личности, определяющий уровень внутренней готовности личности к новым условиям деятельности и взаимодействия.

Мы выделили следующие критерии, которые, по нашему мнению, определяют социально-психологические особенности людей, отказывающихся проходить опрос с использованием полиграфа:

– адаптация и адаптивное поведение (определяющая общую готовность личности к условиям экстремальной деятельности, рассматриваемая нами с точки зрения социальной психологии);

– дезадаптация и дезадаптивное поведение (как механизмы, отражающие психологическую неготовность индивида к реализации своей

активности в условиях напряженной деятельности).

Находясь в условиях постоянной необходимости реализации взаимодействия в социуме, человек ведет целенаправленный поиск оптимального соотношения на внутреннем (взаимоотношения внутри группы) и внешнем (взаимодействие с другими группами) уровнях для успешного решения поставленных задач. В литературе такой процесс многими авторами определяется как «социально-психологическая адаптированность личности» [7, с.44]. Тем не менее, здесь уместно говорить о социально-психологической адаптации в целом, так как сам процесс адаптации напрямую связан с обеспечением эффективной личностной самореализации и самоутверждения. Последнее обеспечивается балансом между процессом адаптации (как физиологической, так и психологической) и адаптивного поведения. В современных условиях наличия большого количества стрессовых ситуаций данный баланс может нарушаться, что в конечном итоге приводит либо к снижению социально-психологической адаптации (как процесса), либо к возникновению социально-психологической дезадаптации.

В своей работе мы рассматриваем *социально-психологическую дезадаптацию* не только как нарушение процессов адаптации и адаптивного поведения (в условиях наличия объективных и субъективных причин на внутреннем и внешнем уровнях), но и как реакцию личности на эти причины. Порой, такая реакция, являясь защитным процессом, может приводить как к снижению эффективности выполняемой деятельности, так и к неспособности ее выполнения вообще.

Процедура прохождения опроса с использованием полиграфа является ситуацией, оказывающей сильное давление на индивида, что обуславливается особенностями реагирования личности как на ситуации напряженной деятельности, так и на стресс, что находит свое отражение в заметном увеличении состояния «сопротивления» и негативизма к ожидаемому тестированию, приводя к решению отказаться от нее. В своей работе мы не рассматриваем отказ от прохождения ОИП в зависимости от причастности/непричастности тестируемых, а изучаем как ситуацию, так и социально-психологические особенности испытуемых. В таком случае, причиной отказа может выступать нарушение адаптации и адаптивного поведения.

В связи с вышеизложенным, целью исследования стало: определение и эмпирическая проверка социально-психологических особенностей людей,

отказывающихся проходить опрос с использованием полиграфа.

В качестве рабочей гипотезы нами было выдвинуто *гипотетическое предположение* о том, что отказ от прохождения опроса с использованием полиграфа обуславливается следующими социально-психологическими факторами:

- а) уровнем включенности личности в социальную среду;
- б) степенью внутренней тревожности и типом реакции на стрессовые ситуации;
- в) развитием процессов дезадаптации и дезадаптивного поведения, в ситуации тестирования.

Исследование проводилось нами в 2015 - 2016 годах, на базе изучения поступающего на работу персонала в ЧОП «Авалон» и ПАО КБ «Восточный экспресс банк» г. Пенза. Всего было обследовано 256 человек, в возрасте от 21 до 35 лет, из них 154 женщины и 102 мужчины.

В соответствии с гипотезой был использован комплекс методик: наблюдение, контент-анализ, опросные методы. В качестве психодиагностических методик были использованы:

1. опросник «Актуальные состояния»;
2. опросник определяющий склонность к развитию стресса по Т.А. Немчину и Тейлору;
3. многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина;
4. методика «Прогноз - 2» В.Ю. Рыбникова;
5. шкала реактивной (сituативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина [8].

Для обработки эмпирических данных применялись стандартные методы математической статистики – средние величины, критерий Стьюдента и корреляционный анализ.

Адаптация выступает в качестве динамичного процесса приспособления личности к изменяющимся условиям на внутреннем и внешнем уровнях. Такое понимание позволяет нам учитывать не только условия внешней среды, но и социально-психологические особенности личности, влияющие на протекание процесса адаптации и адаптивного поведения. Хотелось бы отметить, что в более широком смысле, это понятие следует рассматривать как взаимодействие физиологических и психических процессов.

Опрос с использованием полиграфа является социальной ситуацией, опосредующей нарушение процесса адаптации (его снижения или перехода в дезадаптацию), при условии наличия следующих социально-психологических

особенностей личности, которые нам удалось выявить в своем исследовании:

- низкий и пороговый уровни актуального психического состояния (готовность к деятельности, уровень тонуса, степень комфортности, общий уровень тревожности, эмоциональное возбуждение);
- соотношение уровня тревоги и стрессоустойчивости (78,61% - испытуемые с высоким уровнем тревоги и низкой стрессоустойчивостью, 21,39% - испытуемые с низким уровнем тревоги и высокой стрессоустойчивостью);
- степень общей нервно-психической устойчивости (удовлетворительная у 73,9% испытуемых);
- общее состояние ситуативной и личностной тревожности испытуемых (от высокого – 71,5%, до низкого – 3,6%).

Нам удалось установить, что в общей выборке испытуемых, отказавшихся проходить опрос с использованием полиграфа, можно выделить две группы.

Первая группа характеризуется наличием низкого уровня готовности к предстоящей деятельности; в этой группе в большей степени проявляется безынициативность как к процедуре ОИП, так и ситуации исследования в целом. У большинства испытуемых наблюдается инертность и снижение работоспособности; существует телесный дискомфорт; повышенна общая утомляемость; выявлена склонность к переживанию чувства тревоги и беспокойства, на фоне повышенного и высокого уровней общего эмоционального возбуждения. Реакция на процедуру ОИП невоздержанная, с резкой критикой при точно установленном отсутствии скрываемой информации по предъявленным испытуемым темам.

Следует отметить, что в данной группе испытуемых, высокий уровень тревоги сочетается с низкой стрессоустойчивостью (где ОИП выступает стрессовой ситуацией), что приводит к возникновению отказа от прохождения процедуры. Такие данные могут свидетельствовать о проявлении у испытуемых устойчивого процесса дезадаптации.

По результатам изучения уровня нервно-психической устойчивости мы установили, что в эту выборку попадает большая часть испытуемых с удовлетворительным, и все испытуемые с неудовлетворительным результатами.

Сниженный и низкий уровни нервно-психической устойчивости говорят о неспособности личности к успешному приспособлению в условиях как экстремальных ситуаций, так и ситуациях стресса, когда

требуется быстро перестраивать свою деятельность. Мы характеризуем такое состояние как относительно высокую степень дезадаптации (на уровне поведения и активности).

Вторая группа характеризуется тем, что у испытуемых отмечается наличие повышенного тонуса и бодрости; работоспособность на достаточно высоком уровне; телесный дискомфорт незначительный; общее эмоциональное возбуждение понижено; чувство тревоги в пределах нормы. В данной группе присутствует желание преодолеть возникшую трудность и изменить ситуацию через избегание, тем самым снижая общий уровень психического напряжения. В этой группе существует категория испытуемых с низким уровнем тревоги и высокой стрессоустойчивостью, но на фоне личностных особенностей и в ситуации стресса это вызывает снижение механизмов социально-психологической адаптации.

Следует обратить внимание, что в данной группе испытуемых присутствуют индивиды с повышенным и высоким уровнем общей нервно-психической устойчивости (4,6 и 18,8%). В условиях же прохождения ОИП, на фоне предстоящей необходимости переживания стрессовой ситуации, адаптивное поведение проявляется в виде отказа от процедуры, тем самым снижая вероятность переживания чувства дискомфорта и напряжения.

Изучая состояние личностной и ситуативной тревожности (далее ЛТ и СТ) в данной группе, наряду с испытуемыми, у которых отмечаются высокие уровни, выявлены испытуемые, имеющие:

- высокую ЛТ и низкую СТ (19,3%);
- низкую ЛТ и высокую СТ (5,6%);
- низкое значение ЛТ и СТ (3,6%).

Итак, в ходе исследования нам удалось установить, что процедура опроса с использованием полиграфа (необходимость ее прохождения) для многих испытуемых оказывается непреодолимой ситуацией напряженной деятельности, которая приводит к значительному изменению адаптации и

адаптивного поведения, вплоть до возникновения социальной дезадаптации. В целом, такое поведение на фоне снижения процессов социально-психологической адаптации и возникновения социальной дезадаптации выступает в качестве защитной реакции личности на условия напряженной деятельности и стрессовой ситуации.

Мы выделили в качестве социально-психологических особенностей испытуемых, отказывающихся проходить ОИП, следующие показатели:

- снижение уровня стрессоустойчивости на фоне повышения тревожности, отражающие степень интеграции в социум;
- тенденцию регистрации низких показателей нервно-психической устойчивости личности, в результате чего наблюдается нарушение адаптивного поведения (в условиях необходимости осуществления деятельности в ситуации напряженности);
- высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, а также низкая готовность к деятельности, повышенная психическая и физическая утомляемость, высокое эмоциональное возбуждение, повышенное чувство беспокойства.

По нашему мнению, изменение процессов социально-психологической адаптации определяет не только нарушение организации своей активности, но и детерминирует изменение самооценки испытуемых в стрессовой ситуации. Степень внутренней тревожности и тип реакции на стрессовые ситуации оказывают значительное влияние на вероятность отказа испытуемых от прохождения ОИП.

Указанные особенности составляют целостный комплекс, систему социально-психологических особенностей, отражающихся в деятельности испытуемых, и определяются изменением процессов адаптации (от снижения, до возникновения ситуационной социальной дезадаптации и дезадаптационного поведения), где детерминантой выступает необходимость прохождения тестирования на полиграфе.

Литература:

1. Белошина О.В., Ладченко А.Г. Полиграф в сфере бизнеса / О.В. Белошина, А.Г. Ладченко. - М.: НОУ ШО «Баярд», 2004.
2. Глебов В.В. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека / В.В. Глебов, Е.В. Аникина, М.А. Рязанцева // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5.
3. Дьяченко М.И. Психология: словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Д.А. Кандыбович. - Харвест. – 2004.
4. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. - 2009. - Т. 30. - № 5. - С. 72-80.
5. Исаев А.П., Шевцов А.В., Личагина С.А., Гаттаров Р.У., Ершова О.В. Теория функциональных систем и состояний. Современные проблемы адаптации и стресса / А.П. Исаев, А.В. Шевцов, С.А. Личагина, Р.У. Гаттаров, О.В. Ершова // Вестник Юж.-Урал. гос. ун.-та. Сер. «Образование, здравоохранение,

Казанский педагогический журнал, №1, 2017

физическая культура». – Челябинск. - 2005. - Вып. 5. - Том 1. - С. 6-14.

6. Мороденко Е.В. Социально-психологическая адаптация и дезадаптация в процессе социализации личности / Е.В. Мороденко // Вестник ТГПУ. – 2009.– № 8(86). - С. 108-111.

7. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). - Ереван: АН АрмССР. – 1988. - С. 43-65.

8. Психология: словарь; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - Политиздат, 1990.

9. Технологии психологической помощи в

кризисных и чрезвычайных ситуациях: Учебно-методический комплекс. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

10. Холодный Ю.И. Применение полиграфа при профилактике, раскрытии и расследовании преступлений: генезис и правовые аспекты: монография / Ю.И. Холодный. - М.: Мир безопасности, 2000.

11. Холодный Ю.И. Опрос с использованием полиграфа и психическое отражение / Ю.И. Холодный // Вестник Волж. ун-та. Сер. «Юриспруденция». – Тольятти. - 2001. - Вып. 18. - С. 205-209.

Сведения об авторах:

Камицуков Андрей Викторович (г. Пенза, Россия), аспирант кафедры «Общая психология» ФГБО ВО «Пензенский государственный университет», e-mail: nopaper@yandex.ru

Константинов Всеволод Валентинович (г. Пенза, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Общая психология» ФГБО ВО «Пензенский государственный университет», e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Data about the authors:

A. ***Kamshukov*** (Penza, Russia), post-graduate student at the «General psychology» department of Penza State University, e-mail: nopaper@yandex.ru

V. ***Konstantinov*** (Penza, Russia), candidate of Psychological Sciences, assistant professor, head of «General psychology» department in Penza State University, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 658

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕРСОНАЛА

И.Ш. Мухаметзянов, И.Ш. Галеев, Л.И. Киямова

Аннотация. В статье представлена авторская точка зрения на механизм управления развитием персонала, которая ориентирована на раскрытие системы факторов, влияющих на формирование профессиональной компетентности специалистов. Среди них рассмотрены получение второго высшего образования, степени кандидата наук, самообразование, повышение квалификации, производственная практика. Приведены итоги социологического исследования, демонстрирующие роль данных факторов в формировании профессиональной компетентности, уровень их востребованности и значимости.

Ключевые слова: развитие персонала, профессиональная компетентность, специалист, повышение квалификации, образование, методы обучения.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EXPERTS AS THE DEVELOPMENT OF PERSONNEL MANAGEMENT MECHANISM

I. Mukhametzyanov, I. Galeyev, L. Kiyamova

Abstract. The article presents the author's point of view on the mechanism of management of personnel development, which focuses on the disclosure system of factors influencing the formation of professional competence of experts. Among them, consider getting a second higher education, Candidate of Science degree, self-education, training, industrial practice. We present the results of sociological studies demonstrating the role of these factors in the formation of professional competence, their level of relevance and significance.

Keywords: staff development, professional competence, specialist training, education, and teaching methods.

Профессиональная компетентность представляет собой способность специалиста решать определенный круг профессиональных задач, соответственно которым он выполняет определенный вид работ, связанный с его профессиональной деятельностью. На формирование профессиональной компетентности оказывают влияние достаточно разнообразные факторы. Их градацию можно построить по принципу ступеней системы образования: школа, бакалавриат, магистратура, аспирантура, дополнительное образование. Факторы могут носить и опосредованный характер или оказывать дополнительное, во многом второстепенное значение. К ним можно отнести близкое окружение, характерологические особенности личности, социально-психологический климат в коллективе, условия труда, отношение руководства к подчиненным. Профессиональную компетентность специалиста можно подвести к уровню квалификации работника, а в качестве факторов формирования рассмотреть различные способы и направления ее повышения.

Раскрывая взаимосвязь управления развитием персонала с формированием компетентности специалиста, можно поставить акцент на следующих аспектах:

1. В научной литературе отмечается наличие необходимости разработки новых методических подходов к управлению развитием направлений подготовки кадров. В частности, предлагается определенная модель управления развитием профессиональных компетенций кадров, в основу которой заложены такие составляющие, как наличие предприятий, заинтересованных в подготовке компетентных специалистов в рамках социального партнерства «государство – организация – вуз»; наличие региональной образовательной сети, включающей в себя учебные заведения всех уровней профессионального образования и создание условий для единого интегрированного информационного пространства между всеми участниками системы непрерывного профессионального образования [3, 4].

2. Развитие профессиональных компетенций рассматривается и с позиции формирования человеческого капитала через призму его накопления и инвестирования. В данном случае формирование компетенций представляет собой процесс приобретения дополнительных навыков и умений, совершенствование способностей персонала для эффективного выполнения профессиональной деятельности [1].

3. Некоторые сферы отличаются необходимостью постоянного совершенствования профессионального мастерства и повышения уровня подготовки персонала. В частности, это касается банковской сферы, для которой характерно постоянное развитие техники и технологии, усложнение хозяйственных связей и обострение борьбы за клиента, возрастание значения аналитической и прогностической работы. В связи с этим особое значение придается организации непрерывного обучения руководителей и специалистов на основе разработки системы развития персонала в соответствии с изменяющимися условиями работы банка. Формирование профессиональной компетентности банковских работников подчиняется высококонкурентной среде, условиям неопределенности и нестабильности. Повышенный риск банковской деятельности требует от его персонала особой, повышенной ответственности и понимания того, что каждый отдельный работник своим трудом напрямую влияет на общие результаты работы банка, на его имидж и его судьбу [5].

Авторский подход к механизму управления развитием персонала ориентирован на понимание современного общества и учет его динамично развивающейся экономической системы, которая постоянно усложняет, дополняет, трансформирует требования к специалисту [7]. Его профессиональная компетентность вследствие этого не может принимать статический характер, она должна постоянно совершенствоваться и отвечать меняющимся запросам экономики. Согласно авторской точке зрения, в основу механизма управления развитием персонала следует заложить следующую систему факторов: повышение квалификации, профессиональные курсы, стажировки, производственная практика, получение второго высшего образования, обучение в аспирантуре и самообразование. При этом функционирование данной системы ставится в ранг механизма, обеспечивающего формирование профессиональной компетентности специалиста.

Безусловно, каждый из обозначенных факторов ценен и играет в формировании профессиональной компетентности специалиста свою неотъемлемую роль [8]. Однако их действие на практике не всегда приводит к должному результату, может сталкиваться с определенными трудностями в практической реализации. С целью раскрытия имеющихся проблем был проведен социологический опрос, в выборочную совокупность которого вошли 100 специалистов, работающих в ОАО «АИКБ «Татфондбанк»».

Образование опрошенных следующее: бакалавр – 8%, специалист – 64%, магистр – 13%. Два высших образования имеют 14%, тогда как научную степень – 1% респондентов.

Среди 46% специалистов не работали по полученной в ВУЗе специальности. В целом, помимо опыта работы в данном банке, 68% респондентов имели опыт работы в других организациях. Кадровый состав опрошенных состоял из руководителей среднего звена (24%), а также служащих и специалистов банка (76%).

При определении факторов, которые участвуют в формировании профессиональной компетентности и составления инструмента для их измерения, использовались разработки региональных исследователей [1;2;6]. Одним из факторов формирования профессиональной компетентности молодых специалистов является периодическое повышение уровня образования. При ответе на вопрос о том, какой уровень образования участники опроса считают необходимым в жизни, каждый второй респондент остановил свой выбор на бакалавриате (53%), тогда как для 15% опрошенных значимы два высших образования. При этом каждый десятый назвал магистратуру (11%), для 8% опрошенных данный вопрос вызвал затруднения, 7% в качестве необходимого уровня образования считают аспирантуру и получение научной степени.

В качестве факторов, способствующих формированию профессиональной компетентности, большинство респондентов отметили повышение квалификации (55%) и самообразование (53%). Более низкие позиции занимают такие факторы как: прохождение профессиональных курсов (34%), стажировка за границей (22%), а также производственная практика (15%).

Значим тот факт, что 99% опрошенных считают, что доход полностью или отчасти зависит от профессионально-квалификационных навыков. Несмотря на это, они отмечают, что при приеме на работу, такой аспект как оценки в дипломе не имеет большого веса. Наибольшее значение они отдают положительным рекомендациям (51%), профессиональному опыту работника (49%), наличию личных связей (47%), а также опыту работы или прохождению практики на предприятиях данной отрасли (47%).

Одна из задач исследования заключалась в составлении рейтинга различных методов профессионального обучения для формирования профессиональных компетенций. С этой целью специалистам было предложено оценить различные методы с позиции эффективный-неэффективный.

Лидерами среди эффективных методов стали внутренние тренинги (62%), практические семинары (43%), а также наставничество (24%). Внутренние тренинги и практические семинары признаются эффективными благодаря своей ориентированности на практику, то есть на овладение конкретными навыками или умениями, необходимыми для выполнения должностных функций, а также для их последующего развития. Самые респонденты определили данные методы как эффективные, выделив указанную особенность. Также опрошенные считают, что именно данные методы позволяют им проявлять наибольшую активность.

Метод наставничества, безусловно, помогает новому сотруднику быстрее адаптироваться в новой организации, раскрыть у него потенциал и реализовать его в компании. Наставник может выступать в качестве образца поведения, что позволит адаптанту быстрее освоить модель необходимого трудового поведения.

В качестве неэффективных методов, согласно итогам исследования, специалисты выделяют круглый стол, курсы (в том числе и видеокурсы), а также видеосеминары. Респонденты считают данные методы скучными, и отмечают, что их теоретическая направленность не позволяет применить полученные знания на практике. Подобные методы ограничивают возможность задать вопрос или обсудить определенную проблему. Несмотря на минусы, которые были выделены респондентами, при характеристике неэффективных методов, большинство признаются значимыми в формировании профессиональной компетентности, т.к. они позволяют новому сотруднику быстрее адаптироваться на новом месте работы, познакомиться с коллективом, раскрывать свои сильные стороны.

Анализ полученных в исследовании данных позволяет говорить о том, как часто специалисты считают необходимым повышать квалификацию. Среди опрошенных, 10% респондентов ощущают такую необходимость раз в три года; 53% опрошенных – раз в год; 36% опрошенных считают, что чем чаще повышать квалификацию, тем лучше. В реальности картина следующая: 15% специалистов повышают квалификацию раз в три года, 45% опрошенных – раз в год, 36% – раз в полгода, 4% опрошенных пока не повышали квалификацию. Таким образом, данные свидетельствуют о том, что у молодых специалистов осознание необходимости повышать квалификацию практически полностью совпадает с реальными действиями по ее реализации.

Помимо повышения квалификации в ходе опроса были определены и другие методы формирования профессиональной компетентности. Итак, среди опрошенных 4% молодых специалистов обучаются в аспирантуре, 14% опрошенных получают второе высшее образование. Из них только 14% участников опроса при приеме на работу сообщили об этом работодателю, тогда как подавляющее большинство сделало это уже после трудоустройства (64%).

Каждый второй респондент, который получает второе высшее образование или обучается в аспирантуре, отметил, что работодатель к этому факту отнесся положительно (49%), каждый третий назвал данное отношение нейтральным (31%), а каждый пятый – отрицательным (21%).

Более детальное описание результатов опроса показало, что для сдачи сессии 13% респондентам не предоставляется ученический отпуск, 5% он предоставляется, но они этой возможностью не пользуются. Среди причин были отмечены возможность совмещения сдачи сессии и исполнения трудовых обязанностей, тогда как 4% молодых специалистов пытаются «выкручиваться» за счет отгулов, предоставляемых начальством.

В ходе опроса были выявлены причины, по которым специалисты решили вернуться в систему образования. Из них 37% опрошенных в качестве такой причины указали – удовлетворение интереса и развития способностей, для самосовершенствования; 31% специалистов отметили, что нуждаются в знаниях, необходимых для успеха в профессии. Четверть опрошенных связывают необходимость в возвращении в систему образования с повышением шансов на рынке труда и карьерным ростом (24%).

Полученные данные позволяют нам говорить о том, что почти половина респондентов, а именно 43% считают, что второе высшее образование или степень кандидата наук не способствуют их карьерному росту и формированию профессиональной компетентности. В частности, именно этот факт является определяющим при принятии решения о возможном возвращении в систему образования.

Но, несмотря на вышеизложенное, большая часть специалистов считает, что начальством полностью или частично приветствуется наличие у сотрудников кандидатской степени (58%) и второго высшего образования (66%).

При этом 35% опрошенных отмечают негативное отношение начальства к

послевузовскому образованию сотрудников, а именно к обучению в аспирантуре; 27% опрошенных отмечают подобное отношение к получению сотрудниками второго высшего образования.

В исследовании были зафиксированы определенные возрастные отличия. Среди респондентов до 30 лет, меньший процент тех, кто считает, что обучение сотрудников в аспирантуре, приветствуется начальством. В возрастной группе, включающей в себя молодых специалистов старше 30 лет, данный процент выше. Это можно объяснить с тем, что сотрудники старшего возраста имеют более длительный опыт работы в банке, а значит, они являются более осведомленными по этому вопросу.

В заключении отметим, что механизм управления развитием персонала, согласно авторскому подходу, был рассмотрен через систему факторов, влияющих на формирование профессиональной компетентности специалистов. В данную систему вошли: повышение квалификации, профессиональные курсы, стажировки, производственная практика, получение второго высшего образования, обучение в аспирантуре и самообразование. Учитывая необходимость постоянного совершенствования профессионального мастерства и повышения уровня подготовки во всех без исключения областях экономики, указанные элементы рассмотренной системы значимы и безусловно требуют своей практической реализации. Однако проведенное исследование показало неоднозначность восприятия со стороны персонала данных факторов повышения их профессиональной компетентности и наличие некоторых проблем в практической реализации.

В целом, полученные данные позволяют констатировать, что специалисты осознают значимость высокого уровня знаний, который они рассматривают в качестве фактора, дающего возможность найти работу по способностям и интересам, обеспечивающую при этом высокий доход. Этим они демонстрируют осознание связи между наличием высокой профессиональной компетентности с успехом на рынке труда, между соответствием профессии интересам с профессиональным удовлетворением личности.

В целом, согласно итогам исследования можно говорить о наличии следующих тенденций. Каждый второй респондент считает степень бакалавра достаточной для формирования своей профессиональной

компетентности, в то время как второе высшее образование, магистратура и аспирантура не пользуются достаточной популярностью. Стоит отметить, что получение второго высшего образования и степени кандидата наук не рассматриваются в качестве действующих факторов формирования профессиональной компетентности и не связываются респондентами с карьерным ростом. Данный факт объясняется негативным отношением работодателя к данным формам обучения. При этом, чем младше респондент, тем чаще он демонстрировал данную убежденность. При этом именно данные ступени образования можно рассматривать в качестве ведущих каналов повышения уровня подготовки персонала, а их невостребованность и недооцененность со стороны респондентов - в качестве выявленной проблемы, требующей решения со стороны руководства.

Специалисты, принявшие участие в опросе, акцент ставят на таких факторах, как повышение квалификации и самообразование на фоне осознания связи профессиональных навыков с уровнем дохода. Возможно, причина указанных тенденций лежит в распространенном мнении о том, что большую роль в трудоустройстве играют рекомендации, личные связи и наличие опыта.

При формировании профессиональной компетенции специалисты отдали предпочтение таким образовательным формам как тренинги и практические семинары, тогда как менее эффективными признаются круглые столы, курсы и видео-семинары. Выявленный аспект можно использовать при подготовке курсов и тренингов по повышению профессиональной компетентности персонала.

Итоги исследования зафиксировали еще один проблемный аспект, который требует решения в рамках тех или иных организаций именно со стороны руководства. С одной стороны, исследование показало наличие понимания значимости и необходимости периодического повышения своей квалификации как фактора формирования профессиональной компетенции, которое в своей основной массе реализуется респондентами на практике. Помимо этого, используются и такие методы как обучение в аспирантуре и получение второго высшего образования. С другой стороны, стоит отметить, что не все опрошенные специалисты сообщают об этом работодателю, боясь отрицательного отношения с его стороны. Итоги исследования показали, что не всем специалистам со стороны работодателя представляется для этого ученический отпуск.

Литература:

1. Колбасова Л.О. Профессиональная компетентность в современном социальном пространстве / Л.О. Колбасова // Вестник Омского государственного университета. – 2009. – № 7(101). – С. 26–31.
2. Махиянова А.В. Методика составления социального портрета населения / А.В. Махиянова // Электронный экономический вестник Татарстана. – 2015. – № 1. – С. 77–81.
3. Тимофеев Р.А. Основные факторы, обуславливающие содержание экономической надежности региональных экономических систем / Р.А. Тимофеев // Вестник экономики, права и социологии. – 2011. – № 1. – С. 88–91.
4. Сезонова О.Н. Модель управление развитием профессиональных компетенций кадров организации / О.Н. Сезонова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2015. – № 2(38). – С. 182–183.
5. Хатламаджян Д.Г. Особенности и структура банковского персонала: формирование профессиональных компетенций / Д.Г. Хатламаджян // Экономический вестник ростовского государственного университета. – 2012. – Т. 10. – Ч. 3. – С. 132–134.
6. Nazilya Z. Sayfudinova, Roman A. Timofeev, Alina V. Makhyanova Methodological basis of the regional systems socio-economic profile using survey method 2016, Journal of Economics and Economic Education Research, 17, Special Issue 2, 325-334.
7. Киямов И.К. Особенности формирования инновационного потенциала в современном экономическом пространстве России / И.К. Киямов // European Social Science Journal. - 2012. - № 5(21). - С. 359-361.
8. Киямов И.К. Ценностные детерминанты атрибуции в ситуациях межличностного взаимодействия: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Киямов Ильгам Киямович. - Казань, 2000.

Сведения об авторах:

Мухаметзянов Исакдар Шамилевич (г. Казань, Россия), доктор медицинских наук, профессор, Президент ЧОУ ВО «Академия социального образования», e-mail: ishm@inbox.ru

Галеев Исакдер Шамильевич (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ректор ЧОУ ВО «Академия социального образования», e-mail: aso-ksui@mail.ru

Киямова Лейсан Ильгамовна (г. Казань, Россия), ассистент кафедры ИБМ-6 МГТУ им. Н.Э. Баумана, аспирант КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева.

Data about the authors:

I. Mukhametzyanov (Kazan, Russia), Doctor of medical sciences, full professor, the President of PHEI “Academy of Social Education”, e-mail: ishm@inbox.ru

I. Galeev (Kazan, Russia), Candidate of pedagogic sciences, associate professor, the rector of PHEI “Academy of Social Education”, e-mail: aso-ksui@mail.ru

L. Kiyamova (Kazan, Russia), the assistant to MSTU IBM-6 department of N. E. Bauman, the graduate student of KNITU-KAI of A.N. Tupolev.



ТРУДОУСТРОЙСТВО МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ

М.Б. Сыздыкова

Аннотация. В настоящее время из-за влияния финансового кризиса на экономику Казахстана проблема занятости населения стала одной из актуальных проблем республики. В связи с этим формирование и развитие рынка труда стало главной задачей правительства.

В статье представлены результаты эмпирических исследований, показывающие возрастающую долю молодых специалистов в численности рабочей силы Казахстана как отражение деятельности государства в решении проблемы молодежной безработицы в стране.

Ключевые слова: рабочая сила, молодежная безработица, молодые специалисты, трудоустройство, занятость, экономика.

EMPLOYMENT OF YOUNG SPECIALISTS WITH HIGHER EDUCATION IN MODERN KAZAKHSTAN SOCIETY

M. Syzdykova

Abstract. Currently, due to the impact of the financial crisis on the Kazakh economy, the problem of employment has become one of the urgent problems of the country. In this regard, the formation and development of the labor market has become the main task of the government.

The article presents the results of empirical studies, showing an increasing share of young professionals in the labor force in Kazakhstan as a reflection of the state's activity in solving the problem of youth unemployment in the country.

Keywords: labor, youth unemployment, young professionals, job, employment, the economy.

Проблема безработицы является одной из самых основных и важных вопросов во время экономического кризиса. Влияние финансового кризиса на экономику Республики Казахстан существенно актуализировало проблему занятости населения и, прежде всего, молодежи. За последние годы наблюдается рост безработицы среди дипломированных специалистов в Казахстане. Именно актуальностью данной темы обусловлен тот факт, что проблемы молодых специалистов, и, прежде всего, вопросы их занятости являются предметом государственной политики.

В связи с этим, решение проблемы формирования и развития рынка труда стала главной задачей правительства. Поэтому целью нашей работы является определение значимых проблем дипломированных специалистов в процессе трудоустройства. Выпускники вузов, как молодежь с высоким образовательным и профессиональным уровнем, особенно тесно взаимосвязаны с современными тенденциями и противоречивыми изменениями социума. От их отношения к труду зависит в будущем их вклад в развитие экономики страны, так как со временем они составят основную часть занятого населения и будут определять темпы развития общества [5].

Тема исследования фокусирует в себе целой ряд актуальных проблем современного

общественного развития Казахстана, поэтому является предметом междисциплинарного изучения. Социологов она интересует в связи с тем, что проблемы профессиональной мобильности органически связаны с познанием закономерностей изменением социально-профессиональной структуры общества, что способствует разработке научных основ управления процессом стирания наиболее выраженных социальных различий.

В нашей стране на сегодняшний день число молодежи составляет 4,5 миллионов. Молодежь, приехавшая из села, составляет 2,4 миллиона. Среди них 117 тыс. молодые люди – безработные [3].

Важно отметить, что 41,5% опрошенных нами казахстанских студентов отмечают, что главным условием будущих профессиональных успехов и карьерного роста являются «высокая квалификация, опыт работы и высокие профессиональные знания» [1, с.70]. Каждый вуз является субъектом двух рынков: рынка образовательных услуг и рынка труда специалистов, и рынки эти тесно взаимосвязаны [4]. Здесь Министр образования и науки Казахстана Жумагулов отметил целый ряд настораживающих тенденций. Первая проявляется в изменении структуры молодежной безработицы. И если общий ее уровень в целом

падает, то все более весомую долю в нем занимает молодежь с достаточно высоким уровнем образования: высшим и профессионально-техническим. Вторая тенденция, на которую указал министр, состоит в том, что не уменьшается число самозанятых, а это более двух миллионов человек. И здесь также растет доля образованной молодежи. И третья тенденция характеризует то, что в Казахстане сохраняется достаточно значимый процент нетрудоустроенных выпускников ТиПО и вузов.

В мае 2016 г. автором было проведено анкетирование выпускников вузов Казахстана. В анкетировании приняли участие молодежь города Кызылорда, выпускники Кызылординского государственного университета имени Коркыт Ата. Целью было – выявить проблемы молодежи после окончания вузов. (Выборка составила 1000 чел.). На вопрос: «Что, на Ваш взгляд, мешает молодому специалисту при трудоустройстве?» 24% респондентов указывали на отсутствие постоянного места работы и затруднения во время поиска работы; 23% отметили дороговизну цен на продукты питания и коммунальные услуги; 10% указали на нехватку денежных средств на качественное лечение; 32% отметили, что имеют очень низкий заработок.

Также отметим, респондентами были отмечены также такие проблемы, как: внутренний дискомфорт во время испытательного срока при приеме на работу; отсутствие безопасности; неуверенность в завтрашнем дне; жилищные проблемы; неудовлетворенность жилищным фондом.

Среди причин, ставших препятствием в трудоустройстве молодежи из регионов, можно также назвать малое количество свободных рабочих мест, взяточничество работодателей и несоответствие полученных знаний с вакантными рабочими местами.

При анализе полученных в ходе социологического исследования данных выяснилось, что большинство выпускников не уверены в своем трудоустройстве по специальности по окончании вуза.

Уровень жизнедеятельности населения Республики Казахстан определяется доходом и средней заработной платой. В принципе, доход населения влияет на жизнедеятельность молодежи и на их материальное и социальное положение. Несмотря на объективные трудности рыночного общества, молодежь старается повышать свое материальное положение, не ожидая от государства помощи. Как показывает каждодневная практика, молодежь, поняв требования рыночной экономики, адаптировалась к нынешней ситуации.

В большинстве случаев официальная статистика не в полной мере отражает состояние молодых на рынке труда, так как молодежь не часто проходит регистрацию на биржах труда как взрослые. Статистика позволяет только лишь общее описание процесса. Службы занятости могут показывать только часть спроса и предложения на рабочую силу. В результате полностью не раскрываются все данные скрытой безработицы.

В последние годы государство проводит немало социальных работ с молодежью. Однако, для проведения такой сложной работы как социальная работа, помимо укрепления экономического состояния нашей страны, нужна еще всеобщая активность, и эта активность должна размножаться в одном русле и давать конкретные результаты. В настоящее время, в обществе, особенно в сфере занятости молодежи, патриотическое воспитание и укрепление веры в будущее превратились в сложный вопрос.

Хотя работа по борьбе с безработицей идет в Казахстане полным ходом, но эта проблема до сих пор является главенствующей в распорядке дня правительства. В настоящее время проблема безработицы тревожит не только казахское общество, но и мировые страны. В последнее время увеличились ряды безработных молодых специалистов с высшим образованием.

Имеются много причин для роста безработицы среди молодежи. Среди них неумение высших учебных заведений подготовить специалистов по рыночным требованиям, отсутствие нужных инфраструктур для подготовки кадров, нежелание брать на работу молодых специалистов, только получивших диплом. Это четко отражено в современном обществе. Никто не в силах это скрыть. «Есть диплом, нет работы». В настоящее время от безработной молодежи можно получить только такой ответ. Не секрет, что после окончания высшего учебного заведения молодой специалист остается один на один с данной проблемой, проблемой трудоустройства. Правда, что никакой работодатель не встретит с распростертыми объятиями новоиспеченного специалиста. Также, молодой специалист должен пройти обязательную стажировку. То, что во время прохождения стажировки молодым специалистом происходят противозаконные действия, критиковал сам президент страны Н. Назарбаев. В новом трудовом кодексе есть норма прохождения испытательного срока нового работника.

Представления молодежи о профессиях и рынке труда в большинстве своем оторваны от действительности; процесс принятия решений о

выборе профессии у современных выпускников школ часто бывает продиктован приоритетом внешних статусных ценностей, слабым знанием своих способностей и возможностей [2, с.252]. Некоторые специалисты связывают проблему безработицы среди молодежи с неправильным выбором профессии. То есть, молодые люди нередко стараются выбирать более «пристижный» профессии нежели профессии, имеющие спрос на трудовом рынке [1, с.70]. Поэтому надо информировать учащихся 10 - 11 классов о дефиците кадров в определенных отраслях экономики в целях сокращения дисбаланса в регионах. Необходимо с точностью определить перспективу дисбаланса в кадрах и, соответственно, сократить подготовку экономистов, юристов, ставших избыточными. Это, в большей степени, касается числа обучающихся в вузах по госзаказу.

Таким образом, вхождение молодых людей на рынок труда сопровождается различными трудностями и противоречиями. Они возникают на почве невостребованности молодых специалистов на рынке труда. В связи с этим, многие выпускники высших учебных заведений не работают по полученной специальности или совсем не устраиваются на работу, и это, в свою

очередь, приводит к увеличению уровня безработицы среди молодежи. В результате расходы, инвестиции на образование, не оправдываются, и молодые люди часто относят себя к наиболее уязвимым группам.

Подводя итог, можно утверждать, что вузовские выпускники представляют собой важнейший субъект социально-экономических отношений. В условиях социальной неопределенности после окончания учебного заведения формирование и реализация социально-экономических стратегий выпускников отличается динамичностью, спонтанностью, гибридностью, противоречивостью, краткосрочностью, высокой степенью индивидуализации и дифференциации.

Государство несколько раз рассматривало способы трудоустройства молодежи. Это одна из обнадеживающих программ «С дипломом в село» и социальный проект «Серпин-2050», который является одним из самых популярных на сегодня социальных инициатив в стране.

Все это позволяет сделать вывод, что государство должно эффективно решать проблемы занятости молодежи путем разработки и применения разнообразных программ.

Литература:

1. Абдирайымова Г.С., Серикжанова С.С. Профессиональный выбор и предпочтения на рынке труда выпускников вузов Казахстана / Г.С. Абдирайымова, С.С. Серикжанова // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – Алматы. - 2013. - № 2(45). – С. 69-76.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев. - 1988. - С.144.
3. Жас бойынша өз бетімен жұмыспен қамтылған халықтың қамтылу мәртебесі

[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.stat.gov.kz>

4. Кузьмина Н., Шакиров Ж. Эффективный университет: перезагрузка [Электронный ресурс] / Н. Кузьмина, Ж. Шакиров. - Режим доступа: <https://books.google.ru>

5. Гильмееева Р.Х., Читалин Н.А. Фундаментализация системы непрерывного педагогического образования /Р.Х. Гильмееева, Н.А. Читалин // Казанский педагогический журнал. - 2005.- № 2. -С. 3-6.

Сведения об авторе:

Сыздыкова Макпал Бархияевна (г. Казань, Россия), аспирант Казанского федерального университета, Институт социально-философских наук и массовых коммуникаций, кафедра общей и этнической социологии, e-mail: js-sociolog@yandex.ru

Data about the author:

M. Syzdykova (Kazan, Russia), a graduate student of the Kazan federal university, Institute of Social Philosophy and Mass Communications, Department of General and ethnic sociology, e-mail: js-sociolog@yandex.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 ИПППО 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 (的独特性 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;
- 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.)

TEKST, TEKST, TEKST

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;
- 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;
 - 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.