

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2018, № 3

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2018, № 3 (128)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

It was called «Professional education» up to 2003.

Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

Founders:

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

HEAD EDITOR:

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

Deputy chief editor:

I. Mukhametzyanov,
doctor of medical sciences, full professor

Managing editor:

E. Levina,
candidate of pedagogic sciences

Editor, proofreader:

L. Mukhametzyanova,
candidate of pedagogic sciences, associate
professor

Technical editor:

G. Gabdullazyanova

EDITORIAL BOARD:

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences
(Russia)

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

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

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

M. Kukonata, PhD, Professor (Italy)

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

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

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

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

S. McKinney, PhD, professor (Scotland)

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

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

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

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

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

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

J. Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

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

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

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

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

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

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

Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan,
Isaev st., 12, apt. 320.

E-mail: kpj07@mail.ru

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

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

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

© **Kazan Pedagogical Journal, 2018**

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2018, № 3 (128)

ISSN 1726-846X

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

Учредители:

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

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

Заместитель главного редактора:

И.Ш. Мухаметзянов,
доктор медицинских наук, профессор

Ответственный редактор:

Е.Ю. Левина,
кандидат педагогических наук

Редактор, корректор:

Л.Ю. Мухаметзянова,
кандидат педагогических наук, доцент

Технический редактор:

Г.Р. Габдуллизанова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Вербицкий В.А., академик РАО, д.п.н.,
Грязнов А.Н., д.псх.н. (Россия)
Гумеров А.В., д.э.н., профессор (Россия)
Гусейнов А.Ш., д.псх.н., доцент (Россия)
д.п.н., профессор (Казахстан)
Зиннурова Р.И., д.соц.н., профессор (Россия)
Камалеева А.Р., д.п.н, доцент (Россия)
Куконата М., PhD, профессор (Италия)
Кусаинов А.К., академик АПН Казахстана,
Леонов Н.И., д.псх.н., профессор (Россия)
Маккини С., PhD, профессор (Шотландия)
Махиянова А.В., д.соц.н., доцент (Россия)
Мухаметшин А.Г., д.п.н, профессор (Россия)

Новиков Д.А., член-корр. РАН, д.т.н.,
профессор (Россия)
Олейникова О.Н., д.п.н., профессор (Россия)
профессор (Россия)
Хунагов Р.Д., д.соц.н., профессор (Россия)
Цзянь Сяоянь, к.п.н., (Китай)
Шайхутдинова Г.А., к.п.н., доцент (Россия)
Щербаков В.С., к. п.н., доцент (Россия)

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

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

Размещается в Научной электронной
библиотеке eLIBRARY.RU

Включён в систему Российского индекса
научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика
Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.
E-mail: kpj07@mail.ru
Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

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

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

© Казанский педагогический журнал, 2018

Содержание

ПЕДАГОГИКА

Управление образованием

- Олейникова О.Н., Горылев А.И.** НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ..... 7
- Курицына А.Е., Альжанов Х.Х., Грузных Г.М.** НАПРАВЛЕНИЯ ОБЪЕКТИВИЗАЦИИ ФОРМАЛИЗОВАННЫХ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 13
- Левина Е.Ю.** МЕТОДОЛОГИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 17

Подготовка педагогов

- Каменский А.М.** АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ..... 22
- Варющенко В.И., Гайкова О.В.** ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 28
- Исламов А.Э., Адигамова Э.Б.** ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 32
- Аппаева Я.Б., Зулаева Ц.А., Маслова С.В., Утнасонов Д.О.** ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ..... 37

Высшее образование

- Командышко Е.Ф., Стукалова О.В., Епанешников В.В.** СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ..... 42
- Пац М.В.** ПРИНЦИП АВТОНОМИИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА..... 46
- Масленникова В.Ш., Зиннатова Г.М.** ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПРАВОВОЙ СФЕРЫ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ..... 50
- Ларина И.Б.** РОЛЬ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ..... 55
- Пронина З.И.** СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКА» К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 58
- Шевченко В.И., Шевченко Н.Н.** ЦЕННОСТИ ПРОФЕССИИ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА..... 62
- Габитова Э.М., Галиахметова Э.М.** АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА ПОЛИГРАФИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА В СООТВЕТСТВИИ СО СПЕЦИФИКОЙ И РЫНКОМ ТРУДА..... 67
- Белоновская И.Д., Аверьянова Е.В., Рахимова О.Н.** ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА-СТРОИТЕЛЯ..... 72

Борзова И.А., Черненко Е.В., Меликова О.С. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-СМЫСЛОВОГО ПОДХОДА.....	77
Мальцева И.Г., Смирнова Е.И. К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА».....	83
Сысоев В.В., Шкитырь О.Н., Опалева О.Н., Попова М.А., Лобанова Н.А. АКЦИДЕНТАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ....	87

Профессиональное образование

Мухаметзянова Л.Ю. ТРАНСФОРМАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПТОВ НОБЕЛЕВСКИХ ЛАУРЕАТОВ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В ЛИЧНОСТНЫЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ СТУДЕНТОВ.....	93
--	-----------

Общее образование

Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: СПЕЦИФИКА И ФУНКЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ.....	99
Пряжникова Е.Ю., Зиновьева Н.А., Саяпина А.С., Сергеева М.Г. «ОБРАЗ Я» УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ.....	106
Соколова Н.Л., Трубакова Д.И., Сергеева М.Г. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГОВЫХ ФОРМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	113

Дошкольное образование

Сергеева М.Г., Локтионова Т.Е. МОДЕЛЬ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	117
Микитюк И.В., Родина Е.А. ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО МИРООТНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ.....	125

Педагогическая лингвистика

Чикнаверова К.Г. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И КОРРЕКЦИЯ ОШИБОК В РЕЧИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК. ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	129
Парникова Г.М. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	136
Сергеева М.Г., Трубакова Д.И., Болдовская Н.В., Визаулина В.В. РОЛЬ МЕТОДОВ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	139
Скобелева О.О. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ЗАНЯТИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	144
Борисова В.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ В СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОМ ВУЗЕ.....	147
Ганшин К.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	150

История и культура

Скрынников Н.П. ЦЕННОСТИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВЕКОВ.....	154
Матушанская Ю.Г. РЕФОРМЫ В ТАТАРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА.....	157
Гильмутдинова О.М. АРХИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ ЗАРОЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ВЕТЕРИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ.....	161

Рецензии на научные труды

Смирнов И.П. ПЕДАГОГИКА ЗОНЫ.....	166
--	------------

ПСИХОЛОГИЯ

Хусаинова С.В. НЕКЛАССИЧЕСКИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА.....	175
Торкунова О.И., Петровская М.В., Емельяненко А.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЧЕСТЬ» В СОЗНАНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА.....	179
Брель Е.Ю. ВОЗМОЖНОСТИ ЛОНГИТЮДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ АЛЕКСИТИМИИ В СТРУКТУРЕ «ПРАКТИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ» ЛИЧНОСТИ.....	186

СОЦИОЛОГИЯ

Владимирова К.А. РЕГИОНАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ.....	191
Бистяйкина Д.А., Палибина А.С., Панькова Е.Г., Соловьева Т.В. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ.....	194
Кириллова В.Э., Закирова А.Р. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРОЦЕССЕ КАДРОВОГО АУДИТА.....	199

Информация учредителя журнала.....	203
---	------------

ПЕДАГОГИКА

Управление образованием

УДК 378

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

О.Н. Олейникова, А.И. Горылев

Abstract. В данной статье рассматриваются вопросы систематизации международных совместных программ. Проанализированы критерии разграничения различных видов этих программ. В частности, предлагается разграничивать международные программы двойных дипломов и программы двух дипломов. Различные классификации международных совместных программ обосновываются через анализ успешного опыта их реализации в России и за рубежом. Проанализирован практический опыт Университета Лобачевского по реализации, совместно с европейскими университетами, различных образовательных программ.

Keywords: совместные международные программы, программы двух дипломов, программы двойных дипломов, программы последовательных степеней, интернационализация образования, междисциплинарность.

SOME THEORETICAL CHARACTERISTICS OF THE SYSTEMATIZATION OF JOINT INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMMES

O. Oleynikova, A. Gorylev

Abstract. The article discusses the systematization of joint international programmes. It analyses the criteria for differentiating various types of joint international programmes. In particular, it is proposed to distinguish between international double degree programmes and dual degree programmes. Different classifications of joint international programmes are substantiated through the analysis of successful experience in their implementation in Russia and abroad. The practical experience of Lobachevskiy University is analyzed in implementing various joint educational programmes together with European universities.

Keywords: joint international programmes, dual degree programmes, double degree programmes, consecutive degree programmes, internationalization of education, interdisciplinarity.

В последнее время значительно увеличилось количество совместных образовательных программ, реализуемых университетами из различных государств; они демонстрируют все более важную роль в современном ландшафте высшего образования. Типы таких программ отличаются чрезмерным своеобразием и спецификой, что, в определенной степени, усложняет их систематизацию и анализ.

В целом, международные совместные программы можно определить, как совместно разрабатываемые двумя или более вузами из разных стран на основе интегрированных учебных планов и системы зачетных единиц образовательные программы, которые предполагают обучение студентов в вузах-партнерах и получение степени в каждом из университетов, участвующих в программе. Конечно же, данное определение носит сугубо общий характер и не в полной мере отражает специфические черты различных типов международных совместных программ. В данной статье мы попытаемся

предложить свое видение систематизации подобных программ, анализируя их специфические черты и значимость как для студентов, так и для всей системы высшего образования.

Для каких целей университетам из разных стран необходимо разрабатывать и реализовывать международные совместные программы? В первую очередь, совместные программы рассматриваются через призму интернационализации высшего образования. Они призваны повысить международный престиж университета, его узнаваемость среди международного академического сообщества на рынке образовательных услуг, что может способствовать и привлечению иностранных студентов. Во многих университетах международные совместные программы видятся как естественное расширение программ обмена и мобильности. Мы можем полностью согласиться с оценками ведущих российских экспертов, что «формирование совместных программ - это не

произвольный выбор данной деятельности и не простое выполнение необходимого алгоритма. Это часть вузовской стратегии развития в части международного сотрудничества» [1].

Следует отметить, что отсутствует единая терминология для описания международных совместных программ. Обзор научной литературы, веб-страниц университетов, отчетов об исследованиях показывает множество терминов, используемых для описания международных совместных программ, которые включают в себя: двойные, множественные, совместные, интегрированные, последовательные, параллельные, сопутствующие, совпадающие, одновременные и общие степени. Можно сказать, что существует определенная путаница в отношении смысла данных терминов, вызванная многообразием форм реализации международных совместных программ, и, отчасти, отсутствием их законодательного регулирования в большинстве государств. Например, Европейская ассоциация университетов (EUA), достаточно периодически организующая исследования реализации международных совместных программ с участием европейских вузов, еще в 2002 году зафиксировала их значительный рост [2]. Но даже в их исследованиях термин «совместная степень» включает в себя как совместные, так и двойные степени.

Очевидно, что нет необходимости предлагать какой-то универсальный набор определений, которые бы отражали все специфические черты международных совместных программ, но для облегчения их взаимного понимания между университетами из разных стран следует выработать общие терминологические ориентиры, чтобы быть уверенными в признании полученных студентами квалификаций.

Наиболее часто в научно-исследовательской среде совместные международные программы разделяют на программы совместных степеней и программы двойных (множественных) степеней. В основу данного деления большинство исследователей закладывают формальные аспекты: а) в первом случае в рамках программы студентам присуждается одна квалификация совместно

университетами-партнерами, поэтому название всех вузов-участников программы появляется в совместном дипломе; б) во втором случае студентам по завершении программы присуждаются две квалификации по одной, а иногда и разным специальностям, следовательно, студенты получают два (несколько) диплома университетов-участников программы. Тем не менее, на наш взгляд данные программы имеют больше общих черт, чем различий. Определяющим фактором в данном случае является совместная деятельность вузов-партнеров при создании и реализации подобных программ. Совместная деятельность заключается в том, что между всеми сотрудничающими университетами существуют формальные соглашения, в которых излагаются роли и обязанности каждого партнера, подробно описываются содержание и организация учебной программы и определение требований и процедур присуждения квалификации (совместной квалификации) каждого учреждения. Такие программы в обязательном порядке предусматривают фактическую или виртуальную мобильность студентов и преподавателей; содержание курса одних университетов включается в программу других. При реализации данных программ учитываются стандарты качества всех сотрудничающих университетов и, соответственно, национальные стандарты в сфере образовательной деятельности.

В качестве отличительных черт программ совместных степеней и программ двойных (множественных) степеней многие зарубежные исследователи обычно называют срок обучения студентов [3]. Продолжительность программ двойных (множественных) степеней может увеличиваться, чтобы соответствовать требованиям всех партнеров, участвующих в реализации программы. В то время как сроки программ совместных степеней обычно не продлеваются, и студенты завершают подобную совместную программу за тот же период времени, что и обычную программу от одного из университетов. Данная отличительная черта все же не является определяющей. Можно привести достаточно много примеров, когда продолжительность программ двойных (множественных) степеней не увеличивается по сравнению с обычными образовательными программами. Сроки

международных совместных программ полностью зависят от степени интегрированности учебных планов университетов-партнеров и дизайна образовательных модулей, что достигается совместными договоренностями.

Программы совместных степеней являются менее распространенными отчасти из-за законодательных барьеров. Законодательство многих стран часто не позволяет университетам присуждать совместную квалификацию. Например, в РФ университеты выдают дипломы государственного образца, которые не предусматривают возможности отражения в них наименований нескольких вузов. Это не означает, что в нашей стране не существует примеров реализации международных программ совместных степеней. Например, совместная магистерская программа «Международный бизнес и предпринимательство», реализуемая Университетом Лобачевского (Нижний Новгород) и Университетом Ноттингем Трент (Великобритания) [4]. Для того, чтобы обойти законодательные ограничения, университеты-партнеры выдают студентам, успешно закончившим программу, совместный диплом негосударственного образца, где отражены основные сведения о программе и наименования сотрудничающих университетов. Кроме того, российские студенты получают официальный диплом государственного образца своего вуза. В данном случае для работодателя неофициальный совместный диплом является своеобразным приложением к диплому государственного образца, свидетельствующим о наличии у выпускника профессиональных компетенций в международной сфере. К сожалению, Лиссабонская конвенция о признании кредитов [5], которая позволяет признавать совместную степень от двух университетов, не может компенсировать отсутствие в национальном законодательстве такой возможности. Без внесения изменений в законодательство в нашей стране совместный диплом не станет официальным документом, признаваемым работодателями.

Наряду с программами совместных степеней и программами двойных (множественных) степеней западные исследователи выделяют программы

последовательных степеней. В рамках данных программ «студентам присуждаются две разные квалификации на последовательных уровнях после выполнения требований к совместной программе, установленных университетами-партнерами» [6].

В российских университетах очень часто используются термины: совместные программы двойных дипломов и совместные программы двух дипломов. Многие российские и зарубежные авторы не видят различий между этими понятиями, рассматривают их как синонимы. На международном уровне также используют два термина: “dual degree” и “double degree”. Они также обычно взаимозаменяемы. Но следует учитывать тот факт, что многие зарубежные исследователи раскрывают особенности при реализации программ несколькими университетами в рамках одной специальности и по нескольким специальностям. Если в первом случае студенты по окончании программы получают дипломы двух вузов, например, по экономике, то во втором случае, студенты получают диплом одного университета, например, по юриспруденции, а другого университета, например, по предпринимательству. Очевидно, что данные программы должны обозначаться разными терминами. Например, совместные программы, предполагающие получение студентами по их окончании двух (нескольких) дипломов по одной специальности, следует, по нашему мнению, определять как программы двойных дипломов. Программы, предполагающие получение студентами по их окончании двух (нескольких) дипломов по разным специальностям, можно определять как программы двух дипломов.

Последний вид программ набирает все большую популярность на Западе. В качестве классического примера можно привести программу трех дипломов - Международный Бакалавр по Информационному Менеджменту (ИВИМ) [7]. В реализации программы участвуют Тилбургский университет (Нидерланды), Университет Деусто (Испания), и Университет Бенгли (США). Данная программа является единственным примером сотрудничества университетов ЕС и США в рамках совместного обучения студентов, предполагающая выдачу

студентам трех дипломов университетов-партнеров [8].

Очевидно, что австралийский опыт реализации национальных программ двух дипломов должен быть использован при организации подобных программ на международном уровне. Понятно, что без согласованного графика обучения и соответствующей административной поддержки невозможно создать ни одну международную совместную программу в отличие от национальных программ. Такой график должен предусматривать возможность студентам обучаться по двум специальностям и в своем вузе, и в университете-партнере. Скорее всего, для реализации подобных программ в разных зарубежных университетах придется увеличивать период обучения для студентов или использовать для обучения, например, период летних каникул.

В российских университетах на национальном уровне также накоплен опыт реализации программ двух дипломов. В качестве примера хочется привести уникальный образовательный проект - программу двух дипломов, которая реализуется с 1995 года на базе юридического факультета и института экономики и предпринимательства Университета Лобачевского (Нижний Новгород), с одной стороны, и переводческого факультета Нижегородского государственного лингвистического университета (НГЛУ), с другой. С 2014 программа реализуется под названием программы двух дипломов *Экономика - Право - Лингвистика (ЭПЛ)* и предусматривает *подготовку на уровне бакалавриата юристов или экономистов, владеющих двумя европейскими языками (французским и английским) и получающих два диплома* о высшем образовании: диплом юриста или экономиста от Университета Лобачевского и диплом переводчика от НГЛУ.

Данная программа является уникальным примером реализации междисциплинарного подхода в обучении студентов на базе двух российских университетов. Она позволяет совместить *фундаментальное юридическое или экономическое образование и профессиональную языковую подготовку*. Обучающиеся по программе становятся

одновременно студентами Университета Лобачевского и НГЛУ. В качестве особенности, следует отметить, что программа не предусматривает интегрированного учебного плана. Студенты должны полностью освоить существующие программы обучения как в Университете Лобачевского, так и в НГЛУ. В этом можно усмотреть схожие черты с обучением по программам двух дипломов в австралийских университетах. Необходимость полного освоения студентами программ двух вузов в два раза увеличивает их учебную нагрузку, что вынуждает вузы-партнеры выстраивать для них особый график обучения. Студенты-участники программы три дня в неделю учатся в Университете Лобачевского и три дня в неделю - в НГЛУ.

Основной мотив студентов для участия в программе – это трудоустройство и карьера. Обладая по окончании программы одновременно компетенциями юриста или экономиста и переводчика, *выпускники программы имеют возможность работать не только в России* (в офисах крупнейших транснациональных корпораций, в коммерческих банках, в органах государственного управления, на крупных отечественных предприятиях), *но и за рубежом*.

Таким образом, мы считаем целесообразным разграничение международных программ двойных дипломов и программ двух дипломов. Анализ приведенных выше примеров реализации совместных программ позволил систематизировать некоторые их особенности и специфические черты, которые могут являться основанием для их разграничения (табл.1).

Подводя итог, можно отметить, что систематизация международных совместных программ позволит избежать путаницы терминов, учитывая, что в разработке и реализации таких программ принимают участие вузы с разным опытом, из различных регионов мира, порой, с разными системами образования [1, 9]. Университеты и, тем более, работодатели должны быть осведомлены об общих характеристиках основных разновидностей международных совместных программ и о результатах обучения, которые они предусматривают.

Таблица 1. – Сравнение программ

<i>Программы двойных дипломов</i>	<i>Программы двух дипломов</i>
Студенты обучаются в нескольких вузах в рамках одной специальности. Основным преимуществом является приобретение обучающимися межкультурных компетенций и дополнительных умений в связи с институциональными различиями обучения в разных университетах.	Студенты обучаются в нескольких вузах по разным специальностям. Основным преимуществом являются реализация концепции междисциплинарного образования и достижение соответствующих компетенций.
Может увеличиваться период обучения в связи с необходимостью прохождения студентами обязательных административных процедур в университетах-партнерах, устанавливаемых законодательствами различных стран.	Резко повышается интенсивность обучения или его продолжительность в связи с необходимостью обязательного освоения студентами несвязанных между собой дисциплин по различным специальностям. Но рабочая нагрузка, безусловно, меньше, чем при обучении на двух отдельных программах.
Глубокая интегрированность учебных планов университетов-участников программы. Необходимость достаточно большой степени совпадения в содержании основных образовательных модулей в рамках программы.	Учебные планы согласованы, но не интегрированы. Студенты обучаются в университетах-партнерах по учебным планам в рамках разных специальностей по согласованным графикам обучения.
Инновационность таких программ рассматривается через призму интеграции взаимодополняемости нескольких систем и опыта обучения в университетах из разных стран.	Инновационность рассматривается через приобретение студентами специфических умений и междисциплинарных компетенций, которые резко расширяют для выпускников возможности трудоустройства.

Общее терминологическое понимание будет способствовать значительному упрощению академического сотрудничества между университетами разных стран в условиях культурных различий и особенностей в сфере национального законодательного регулирования [1, 10]. Это также облегчит решение технических и организационных проблем, с которыми практически всегда сталкиваются университеты при разработке и реализации международных совместных программ, как то: требования к экзаменам, использование различных педагогических методик, совмещение периодов

обучения, различные подходы к качеству образования и т.д.

На наш взгляд, в ближайшее время академическое сообщество должно провести всестороннюю дискуссию по выработке общих терминологических подходов к различным видам международных совместных программ. Единообразный подход к определению разновидностей международных совместных программ следует рассматривать как естественный шаг в процессе построения Европейского пространства высшего образования.

Литература:

1. Олейникова О.Н. Совместные программы высшего образования как фактор интернационализации и повышения эффективности программ // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. - № 2
2. Tauch C., Rauhvargers A. (2002). Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. Brussels: European University Association // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tsu.ge/data/file_db/qa_docs/Survey_Master_Joint_degrees.pdf
3. Jane Knight Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ecahe.eu/w/images/e/e6/Doubts_and_Dilemmas_with_Double_Degree_Programs.pdf
4. Программа совместных дипломов с университетом Ноттингем Трент (Великобритания) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iee.unn.ru/files/2016/10/buklet-dlya-sajta.pdf>
5. Совместная (Лиссабонская) конвенция Совета Европы и ЮНЕСКО по признанию [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.russianenic.ru/int/lisbon/index.html>
6. Nader Asgary, Patricia Foster Benefits and Challenges of Dual Degree Programs: Case of EU and the United States [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.joiman.eu/ProjectResults/PublicDeliverables/Papers/MASTER_Benefits%20and%20Challenges%20of%20Dual%20Degree%20Programs_Case%20of%20EU%20and%20United%20States_Asgary-Foster.pdf
7. A. Russell, Sara Dolnicar, M. Ayoub Double degrees: double the trouble or twice the return?

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1325&context=commpapers>

8. Горылев А.И., Кузнецова С.Н. Совместные образовательные программы как инструмент интернационализации (на примере юридического факультета Университета Лобачевского) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки - 2017. - № 1 (45).

9. Трегубова Т.М. Зарубежный опыт развития профессиональных учебных заведений и его

использование в отечественной теории и практике профессионального образования // Казанский педагогический журнал. - 2005. - №4. - С.57-64.

10. Mukhametzyanova F.Sh., Tregubova T.M., Kamaleeva A.R. International experience as resource for improvement of multicultural teacher education in Russia // IFTE 2017 III International Forum on Teacher Education /European proceedings of social & behavioral sciences EpSBS. - 2017. - № 3. - 960p. - Pp.568-573. Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.66>

Сведения об авторах:

Олейникова Ольга Николаевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, директор Национального офиса программы Эразмус плюс в России, e-mail: on-oleynikova@yandex.ru

Горылев Александр Иванович (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой европейского и международного права, руководитель Центра международных проектов и программ Университета Лобачевского, e-mail: gorylev@yandex.ru

Data about the authors:

O. Oleynikova (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, Director of the National Erasmus+ Office in Russia, e-mail: on-oleynikova@yandex.ru

A. Gorylev (Nizhny Novgorod, Russia), candidate of legal sciences, associate professor, Head of Chair for European and International Law, Head of the Centre for International Projects and Programmes of Lobachevsky University, e-mail: gorylev@yandex.ru



УДК 378

НАПРАВЛЕНИЯ ОБЪЕКТИВИЗАЦИИ ФОРМАЛИЗОВАННЫХ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Е. Курицына, Х.Х. Альжанов, Г.М. Грузных

Аннотация. В данной статье рассматриваются общие (присущие большинству) и частные методики определения рейтинга педагогических работников на основе анализа действующих локальных Положений о балльно-рейтинговой системе в ряде высших учебных заведениях города Омска. Предложены направления объективизации и унификации критериев оценки знаний и практического опыта профессорско-преподавательского состава с учетом занимаемой ими должности (преподаватель, старший преподаватель, доцент и т.п.); затронуты проблемные вопросы материального стимулирования педагогического коллектива на основе результатов оценки их деятельности. Представленные материалы могут быть востребованы для использования руководящим составом высших учебных заведений, начальниками кафедр, методистами и иными лицами сферы менеджмента качества для разработки, переработки или коррекции внутренней нормативной документации, регламентирующей порядок материального стимулирования педагогических работников.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система; менеджмент качества; эффективность деятельности преподавателя.

DIRECTIONS OF OBJECTIVIZATION OF FORMALIZED CRITERIA FOR ASSESSING THE QUALITY AND EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

A. Kuritsyna, H. Alzhanov, G. Gruznykh

Abstract. This article discusses general (inherent in most) and private methods for determining the rating of pedagogical workers on the basis of an analysis of the current local Regulations on the ballroom rating system in a number of higher educational institutions of the city of Omsk. The directions of objectification and unification of the criteria for assessing the knowledge and practical experience of the teaching staff are taken into account, taking into account the position they occupy (teacher, senior lecturer, associate professor, etc.); the problematic issues of material stimulation of the pedagogical collective are discussed on the basis of the results of the evaluation of their activities. The presented materials may be in demand for use by the management of higher education institutions, heads of departments, methodologists and other persons in the sphere of quality management for the development, processing or correction of internal regulatory documentation regulating the procedure of material incentives for pedagogical workers.

Keywords: ball-rating system; quality management; teacher performance.

Обращение к вопросам разработки и реализации балльно-рейтинговой системы оценки качества и эффективности образовательного процесса при подготовке студентов в условиях работы учреждений высшего профессионального образования - достаточно распространенное явление [1-3]. Данная тенденция длительное время активно набирает обороты (начиная с Болонского процесса), но с выходом Приказа Минобрнауки РФ от 11.07.2002 № 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов» фактически становится обязательным компонентом надзора за эффективностью образовательной деятельности в ряде учебных заведений выбранных в качестве экспериментальных площадок. Значительное количество

опубликованных материалов [2, 3], направленных на анализ и оценку различных вариантов формирования рейтинга студентов, предложенных вузами, подтверждает неоднозначность взглядов специалистов на ее эффективность, объективность и действенность.

Другой стороной «медали» в системе менеджмента качества высшего образования (гораздо менее осязаемой) становится разработка критериев эффективности деятельности преподавателя, о чем и пойдет речь в данной статье. Необходимо отметить, что четкой, определенной и осязаемой федеральной правовой юридической базы по данному вопросу на сегодняшний день пока не представлено [4]. Как правило, данный аспект остается в ведении непосредственно самих учебных заведений и обусловлен либо

особенностями содержания Коллективного договора, либо внутренними локальными положениями, разработанными учебно-методическим отделом.

Цель данной публикации - анализ критериев оценки эффективности педагогической деятельности в системе высшего образования.

Нами проанализирован ряд положений о бальной рейтинговой системе педагогических работников, действующих в нескольких вузах города Омска. Оказалось, что каждое из них имеет перечень тождественных количественных и качественных характеристик, а также абсолютно специфические, обусловленные особенностями высшего учебного заведения - компоненты. На этих компонентах мы остановимся более подробно в последующем содержании данной статьи.

Процесс управления любой деятельностью не возможен без основных ее составляющих: планирования и контроля. В этом смысле понятно естественное желание руководящего состава подразделений вуза мотивировать работников посредством объективной оценки результатов их труда. Общеизвестно, что любая оценка разрабатывается с учетом специфики деятельности педагогического коллектива конкретной организации. Таким образом, несмотря на названия разделов, представленных в Положениях различных высших учебных заведений о рейтингах преподавателей, в них явно прослеживаются три основных вида: учебная, методическая и научная. Для нас представляет определенный интерес непосредственное содержание обозначенных разделов, которое в большинстве случаев, вызывает большое количество нареканий у специалистов, опрошенных нами в рамках интересующей тематики.

В 95% случаев из числа рассмотренных Положений включен пункт, обозначенный нами условно как «квалификация», в котором рассматриваются: уровень образования характеризуемого лица; его ученая степень; прохождение курсов повышения квалификации и различных видов стажировок и т.д. Данные сведения о специалисте практически не вызывают возражений, возможно, за исключением пункта «курсы повышения квалификации, стажировки». В федеральных нормативных [5, 6] документах четко прописаны требования к организации повышения квалификации педагогических работников, сроки их организации и минимальное количество часов, за что непосредственно несет ответственность работодатель. В связи с этим,

возникает правомерный вопрос - если преподаватель не прошел курсы повышения квалификации в обозначенные законом сроки по вине администрации (не включили в план, не выделили денежные средства и т.п.) - за что у педагога снимать баллы при оценке выполняемых ими функциональных обязанностей?

Следующий, условно названный нами раздел «Образовательная деятельность», в которой, чаще всего оцениваются показатели успеваемости студентов у конкретного преподавателя по различным видам аттестации (текущей, промежуточной и итоговой, включая и результаты рубежного контроля). Чем выше средний балл успеваемости студентов, тем выше рейтинг преподавателя, ведущего дисциплину, а следовательно - премиальная часть заработной платы. В ходе интервьюирования и бесед с профессорско-преподавательским составом из числа 5 учебных заведений города Омска, в количестве - 44 человек, имеющих различную квалификацию (4 профессора; 8 доцентов; 12 - старших преподавателей; 20 преподавателей) по данному критерию оценки эффективности педагогической деятельности было высказано предположение о непроизвольном мотивировании педагогического работника на завышение результатов аттестации студентов.

Следующий параметр учебной деятельности, который, на наш взгляд, мог бы являться наиболее объективным критерием в связи с коллегиальной оценкой (как правило, представителями из других учебных заведений) - результаты итоговой государственной аттестации выпускников (имеет место не в каждом Положении о рейтинге преподавателя - только в 7% из числа рассмотренных). Сложность использования данного показателя очевидна - не все кафедры являются выпускающими (но тем не менее, преподаватель, ведущий дисциплину, выносимую на итоговую государственную аттестацию, несет большую ответственность за продукт своего труда).

Следующий, условно обозначенный нами раздел «Методическая деятельность», включает характерное для большинства учебных заведений содержание, например: «Разработка (переработка) методических указаний по выполнению курсовых работ (проектов, выпускных квалификационных работ)»; разработка (переработка) учебно-методических комплексов обеспечения конкретной дисциплины (далее, УМК) и т.д. и т.п. Подобная оценка деятельности профессорско-преподавательского состава (далее, ППС) имеет

один существенный недостаток: специфика профессиональной деятельности работника всегда обусловлена его должностными обязанностями. Так, педагогический работник на ставке преподавателя, по Федеральному закону № 1601 [7] имеет гораздо большее количество УЧЕБНЫХ часов (до 900 часов в год), в сравнении, например с должностями старшего преподавателя или доцента. И это вполне логично, т.к. предполагается, что доцент, должен большую часть времени уделять не учебной, а научной и методической работе: заниматься написанием научных статей и разработкой (переработкой, с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов) УМК. Естественно, при таком подходе, суммарный балльный эквивалент доцента будет более высок в сравнении с преподавателем по аналогичным критериям, у которого, гораздо большая учебная нагрузка, и переработка УМК не входит в круг его основных функциональных обязанностей.

Достаточно своеобразными критериями сравнительной оценки эффективности научной деятельности каждого из членов педагогического коллектива являются: индекс цитирования, уровень (статус сборников научных трудов и т.п.) и количество публикаций. Рассмотрение данных показателей в ранее обозначенном ключе (учебная нагрузка и должностные обязанности) - свидетельствует не в пользу преподавателя, суммарный эквивалент баллов будет однозначен: доцент - максимум, преподаватель - минимум. Обсуждение вариантов рейтинга преподавателя с коллективами кафедр различных учебных заведений позволяет отметить: индекс цитирования не может также являться объективным и универсальным критерием оценки эффективности деятельности, т.к. некоторые направления научных исследований являются более трудоемкими, ресурсозатратными, что и определяет заведомо невысокий интерес у большинства современных исследователей. Другой аспект - содержание публикуемых авторами материалов, научных трудов и т.п. - подвержено всесторонней критике со стороны оппонентов (в таком случае, высокий индекс цитирования не всегда будет свидетельством эффективной педагогической деятельности).

Ряд специалистов, опрошенных нами по теме рейтингового контроля деятельности педагога, сообщают, что при материальном стимулировании возникают трудности с выделением премиальной части заработной

платы работникам, числящимся на кафедре в качестве лаборантов, заведующих базой и т.п. Если в отношении ППС кафедр это относительно достижимо и учтено, то при распределении из общего внебюджетного дохода организации надбавок лицам, не участвующим в рейтинге, проблематично.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить:

- универсальных критериев, количественно и качественно отвечающих всем требованиям объективности и учитывающих при оценке выполнение должностных обязанностей ППС кафедр, на сегодняшний день не представлено;

- основными направлениями оценивания деловых характеристик ППС кафедр являются: анализ эффективности их учебной, методической и научной деятельности в различных стилистических вариациях;

- отсутствие удовлетворенности ППС и других членов коллектива существующими Положениями о рейтинговой системе оценки и, соответственно, распределением материальных привилегий.

Мы не пытаемся агитировать за отмену рейтинговой системы, так как каждое время диктует свои правила, но, с учетом вышеизложенного (и на основе рекомендаций коллег из числа ППС смежных вузов), некоторыми направлениями объективизации критериев оценивания эффективности деятельности могут являться:

- разработка бально-рейтинговой системы внутри должностей профессорско-преподавательского состава (да это более трудоемкий процесс, но тем не менее, такая оценка будет более объективной) и с присвоением соответствующих коэффициентов каждой из них. К данному доводу, необходимо процитировать речь одного из преподавателей вуза, опрошенного нами: «Меня как преподавателя не интересует, какое место я занимаю среди доцентов и старших преподавателей, меня интересует – где я нахожусь в рейтинге среди преподавателей кафедры и среди преподавателей института в целом»). Если не учитывать должность сотрудника, можно облегчить условия формирования рейтинга, распределив значимость коэффициентов в зависимости от должности (мы проверили данный подход, распределив коэффициенты для должностей в пределах единицы, где максимум - доцент; минимум - преподаватель). В результате проведенного эксперимента и в сравнении с

действительными рейтингами ранее обозначенного контингента педагогических работников в должностном эквиваленте результаты оказались аналогичными (при значительной экономии бумаги).

– учет спецификации кафедр и видов их деятельности (дисциплины, выносимые на итоговую государственную аттестацию; работа и обслуживание сложной агрегатной техники, связанной с риском для жизни и т.п.; организация и проведение спортивно-массовой

работы, иных состязаний и спортивных праздников; дополнительные виды деятельности, возлагаемые на кафедру или ППС (и мн.др.);

– при утверждении Положения о бально-рейтинговой системе преподавателя целесообразно рассматривать его содержание всеми членами коллектива с последующим обсуждением, а не только руководящим составом кафедр, подразделений высшего учебного заведения.

Литература:

1. Рахимова Р.М. Общекультурные компетенции и бально-рейтинговая система оценки активности студентов в АГНИ / Рахимова Р.М., Ахатова М.Д. // Теория и практика современного профессионального образования. - 2014. - Т 1.- №2. - С.214-218

2. Дюбуа А.Б. Бально-рейтинговая система оценки знаний: достоинства и недостатки / Дюбуа А.Б., Машнина С.Н., Тарханова Д.О. // сб. науч.тр. Тенденции развития современных информационных технологий, моделей экономических, правовых и управленческих систем. Материалы IX междунауч.-практич.конф. – 2014. - С.46-49.

3. Бально-рейтинговая система как средство контроля качества профессиональной подготовки студентов / Федоров Р.Ю. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - № 7-2. - С.116-119.

4. Приказ Минобрнауки РФ от 11.07.2002

№ 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов».

5. Федеральный закон от 29.12.12 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

6. Приказ Минобрнауки от 15.01.13 № 10 «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников».

7. Приказ Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре».

Сведения об авторах:

Курицына Александра Евгеньевна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки Военной академии связи, e-mail: axcalibur@mail.ru

Альжанов Ханат Худаберганович (г. Омск, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической культуры Омского государственного политехнического университета.

Грузных Гурий Михайлович (г. Омск, Россия), профессор кафедры теории и методики силовых видов спорта и единоборств Сибирского государственного университета физической культуры.

Data about the authors:

A. Kuritsyna (St. Petersburg, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Physical Training Department of the Military Communication Academy, e-mail: axcalibur@mail.ru

Kh. Alzhanov (Omsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of Physical Education of Omsk State Polytechnic University.

G. Grujny (Omsk, Russia), professor of the department of theory and methods of strength sports and combat sports of the Siberian State University of Physical Culture.

УДК 378

МЕТОДОЛОГИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Е.Ю. Левина

¹Статья подготовлена в рамках проекта 27.7428.2017/8.9 «Исследование и анализ современных методологических, психолого-педагогических, научно-методических и социологических исследований в сфере профессионального образования»

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска инновационных механизмов управления развитием системы высшего образования в условиях внешних и внутренних социокультурных трансформаций. Цель статьи - выявление потенциала информационно-когнитивного подхода как методологической возможности снижения энтропии системы высшего образования в целях управления ее развитием. Автор обоснован информационно-когнитивный подход, снижающий риск принятия неправильных управленческих решений и определены его закономерности, способствующие получению достоверных знаний о состоянии системы высшего образования. Выведенные автором принципы (системности, антропоцентризма, хронотопа, процессности и итерационности) обуславливают возможность реализации информационно-когнитивного подхода в практике управления развитием системы высшего образования.

Ключевые слова: система высшего образования, управление развитием, методология, информационно-когнитивный подход, закономерности.

METHODOLOGY OF INFORMATION-COGNITIVE APPROACH TO THE MANAGING DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

E. Levina

Abstract: The actuality of research is determined by the need of search of those innovative mechanisms of managing development of system of higher education in the conditions of outer and inner socio - cultural transformations. The goal of the article is to find out the potential of information - cognitive approach as a methodological possibility of lowering the degree of entropy in the system of higher education to the purpose of managing its development. The author proves information-cognitive approach, which lowers the risk of choosing wrong managerial decisions and defines its regularities, which stimulate getting trustworthy knowledge about the condition of system of higher education. Revealed principles of managing the development of system of higher education (systematic character, anthropocentrism, chronotope, process character and iterative character) determine the possibility of realization of information-cognitive approach in the managerial practice.

Keywords: system of higher education, managing development, methodology, information-cognitive approach, regularities.

В современных условиях существенно меняется характер управления системой высшего образования, приобретая статус непрерывного управления развитием, требуя гибкости, адаптивности, ситуативности, динамичной корректировки целей, задач и концепций управления. Важно отметить цикличность образования, его ориентацию на будущее общества, отсроченность образовательного результата на значительный временной период (не менее 15 лет), тем самым определяя возникновение временного лага в оценке реформирования образовательных систем.

Недостаточность системных механизмов управления, информационной открытости,

обеспечивающей понимание состояния системы высшего образования; необходимость реального участия в управлении образованием всех агентов образования (лиц, заинтересованных в результативности системы); недооценка особенностей каждого человека, являющегося основным субъектом развития, обостряют проблемы высшего образования как системы, обеспечивающей одновременно целостность, воспроизводство и развитие общества.

Понимая управление развитием системы высшего образования как управление образовательной деятельностью в условиях методологических, организационных, содержательных и технологических трансформаций, мы определяем следующие ограничения:

– потенциал системы высшего образования в существенной степени зависит от типа организации взаимодействия ее элементов и их качественных характеристик;

– для системы высшего образования характерна высокая степень неустойчивости: «причина» и «следствие» могут меняться местами;

– система высшего образования может сохранить устойчивость функционирования и развития за счет положительного противодействия негативным внешним и внутренним условиям;

– структурная устойчивость системы высшего образования определяется устойчивостью своей наиболее слабой подсистемы, вносящей вклад в результативность;

– длительность циклов развития системы, подсистем и входящих в них элементов, имеет разные периоды, при этом эти циклы сложным образом синхронизированы между собой;

– проявление нестабильности или кризисов системы высшего образования наблюдается во внешней среде и во внутренней среде, при этом кризис вызывает необходимость системных изменений и функций управления развитием при сохранении результативности;

– коэффициент полезного действия образовательной системы существенно ниже 100%.

Рассматривая систему высшего образования с позиций теории систем, мы констатируем, что данная система в полной мере может быть отнесена к классу динамических (то есть изменяемых во времени) и активных систем, когда управляемые элементы системы (агенты образования, заинтересованные в результативности системы: обучающиеся, сотрудники образовательных организаций, работодатели, общество и государство в целом) могут изменять свое состояние самостоятельно на основе собственного уровня предпочтений, ценностей и мотивов. Управление развитием образования, как и любым другим объектом, направлено на изменение ее текущего состояния и траектории развития для реализации поставленных целей. Выделенные нами ограничения и особенности управления развитием системы высшего образования требуют разработки инновационных, высоко динамичных адаптивных механизмов и моделей, не позволяя в полной мере транслировать методы управления технических и социально-экономических систем.

Одним из наиболее перспективных направлений современной управленческой мысли является ориентация на решение возникающих проблем на основе знаний. Исследователи сложных слабоструктурированных систем (Р. Аксельрод, И.В. Прангишвили и др.) считают, что использование когнитивного подхода и когнитивного моделирования способно повысить эффективность управления, поскольку, знания - это, прежде всего, информация, позволяющая решать проблемы [1, 2].

Авторский коллектив Института проблем управления РАН отмечает, что «когнитивный подход к исследованию слабоструктурированных ситуаций,... необходим из-за ограниченности применения точных моделей,... подготовки и принятия управленческих решений по разрешению слабоструктурированных проблем и ситуаций, возникающих при функционировании и развитии таких систем», и выделяет два основных класса задач в рамках развития когнитивного подхода в управлении: 1) «разработка теоретических основ, методов и технологий построения моделей на базе когнитивного подхода»; 2) «развитие инструментальных средств поддержки интеллектуальной деятельности человека при управлении развитием слабоструктурированных систем и ситуаций» [3].

Явно прослеживаемая связь между двумя категориями управления - «информацией» и «когнитивностью» (образом, знаниями) требует раскрытия, поскольку, использует еще и «неявное знание в виде человеческого опыта» [4], присущее управлению социальными системами. Рассматривая ранее систему высшего образования с позиций информационного подхода [5], мы опирались на идею о том, что внешняя и внутренняя среда системы, в силу возможности ее создания и функционирования, имеет всю информацию для ее развития, а восприятие этой информации пользователем (исследователем, управляющим) может быть расширено от простой визуализации до анализа, если с помощью дополнительных действий извлечь из нее характеристики, отражающие ее качественные свойства [6, 7].

Мы имеем знания о способах и закономерностях функционирования самой системы, ее элементов (образовательных организаций) - нарративы; «знания» самой образовательной организации, определяемые ее традициями, местом и ролью в системе образования страны, региона, города; «знания»

как образовательный ресурс организации, включающие в себя предметные, социальные, педагогические направления и др. Нарративы, значимые для управления образовательной системой, несут в себе основные законы ее функционирования и требования к результативности, способствуя формированию системы управления в каждой образовательной организации. Информационная атомарность системы высшего образования образуется из пересечения информационного потенциала системы (общего потока информации) и информации, воспринятой пользователем в текущий момент; именно это пересечение образует в итоге организационные знания, способствующие эффективности управления.

В этом контексте, нам представляется необходимость интеграции информационного и когнитивного подхода, с целью разработки инновационных моделей и механизмов управления развитием высшего образования, основанных на знаниях о функционировании системы и их новом воспроизводстве [8]. Истоки информационно-когнитивного подхода обнаруживаются в психологии (Р.Л. Солсо [9], Б.М. Величковский [10] и др.), как развитие теории восприятия, когда «действуя» через стимул сенсорной памяти и «описание процесса восприятия в терминах приема, хранения и переработки информации, принимается решение об ответной реакции» [11]. Данный подход не получил широкого распространения в связи с невозможностью сконструировать сознательный избирательный чувственный образ в ходе акта последовательной обработки стимульной информации, имеющего четко определенное начало (предъявление стимула) и конец (реакция). И проблема этого очевидна - субъективность стимула, а следовательно, и субъективный образ представления какого-либо объекта, процесса или явления.

С позиций управления развитием высшего образования субъективность восприятия информации о закономерностях функционирования образовательной системы или процессов мы предполагаем снизить посредством:

- привлечения к управлению (а значит, и к ответственности за результат) всех агентов высшего образования путем согласования их интересов в сфере достижения качества образования [12, 13];

- использовании в процессе принятия управленческих решений явных педагогических закономерностей и связей (относительно обучающихся и педагогов, их взаимодействия

как единичных агентов - представителей сообщества, способных отразить индивидуальные особенности агента) [14];

- формализации характеристик образовательной деятельности и ее экспертного оценивания [15];

- использования инструментария искусственного интеллекта и технологий компьютерного моделирования в оценке состояния системы высшего образования.

Преодоление субъектности позволяет учесть сложность структуры системы высшего образования и поведение ее агентов и применить информационно-когнитивный подход к управлению ее развитием с целью обеспечения непрерывной цикличности превращения информации о состоянии системы в знания для управления ею, с помощью которых можно «добыть» новую информацию, провести когнитивный анализ, обеспечивая возможность динамического отклика на действия системы, ее интернальные и экстернальные возмущения. Организационные знания, определяемые внутри системы в каждый конкретный момент времени, подвергаются изменениям при вариабельности образовательных процессов (внешней или внутренней), формируя новые способы решения задач управления в целях снижения энтропии системы и повышения ее продуктивности для всех агентов образования.

При обосновании принципов управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода нами были установлены следующие закономерности:

- *управление развитием высшего образования обеспечивает целенаправленную организацию взаимодействия агентов системы в контексте достижения результативности системы. Принцип системности*, вытекающий из данной закономерности, обуславливает достижение поставленной перед системой цели через установление иерархии целей элементов системы высшего образования; обеспечение оптимальных путей решения оперативных и стратегических задач через организационные, педагогические, психологические и социальные знания системы высшего образования; контроль, оценку, анализ результатов деятельности системы высшего образования;

- *агенты высшего образования осуществляют собственное воздействие на результативность образовательной системы. Эта закономерность обуславливает принцип антропоцентризма*, определяя необходимость представления человека (личности) как

системообразующего элемента в рамках функционирования системы высшего образования и акцентуализацию на деятельность всех агентов системы высшего образования по достижению поставленных образовательных целей, поскольку именно через нее осуществляется функционирование образовательной системы;

– *система высшего образования создает обособленную систему координат, в рамках которой действуют определенные циклы профессионального и личностного развития обучающегося.* Данная закономерность определяет содержание *принципа хронотопа* в управлении развитием образования, предполагающего необходимость различения внутреннего пространства и времени системы высшего образования, определяемые ее функционалом, относительно внешних координат времени и пространства. Важно отметить, что пространством здесь выступает образовательная среда, а временем - срок обучения каждого студента;

– *управление развитием системы образования (и ее элементов) должно обеспечить комплексность и устойчивость функционирования, высокое качество результатов.* Из данной закономерности логично вытекает *принцип процессности*, определяя формирование отлаженных процедур образовательной деятельности с позиций качественных характеристик всех ее процессов и направленности на совершенствование их качества путем внедрения стандартов качества в технологии управления развитием системы высшего образования;

– *адаптивность системы высшего образования тем действеннее, чем раньше выявлены и оценены тенденции изменения системы и ее внутренние возможности, проанализированы возможные реакции системы и риски сценариев развития.* Реализация *принципа итерационности* может рассматриваться в качестве перспективного управленческого механизма адаптации в случае значимых изменений внешних и/или внутренних условий существования системы, обеспечивая поддержку ее баланса при достижении планируемых целей, соответствие стандартам обучения и требованиям агентов образования;

– *анализ состояния системы высшего образования определяется на основе формализации информационных описаний*

процесса (качественно-количественных показателей). Эта закономерность раскрывается в *принципе педагогической диагностичности*, согласно которому необходима не только четкая постановка педагогических целей и измерение уровня ее достижения, но и оценка разрешающей способности и точности измерений, выступающих основой постановки педагогического диагноза и дальнейшей педагогической деятельности на его основе - коррекции или развития. Результатами педагогической диагностики являются выявленное состояние процесса и его тенденции, исходные для принятия управленческих решений.

Итак, ядро *информационно-когнитивного подхода* - получение, структуризация и когнитивный анализ информации о состоянии объектов системы высшего образования (ее структур и процессов), их взаимосвязей, отношений в формализованном представлении («добыча» знаний). На основании полученных сведений формируются направленные информационные потоки образовательной системы между ее субъектами с целью изменения их состояния (управление), мониторинг управления (на основе обратных информационных потоков), возможная корректировка (с помощью новых информационных потоков). Настоящее исследование ориентировано на развитие управленческой инфраструктуры системы высшего образования с позиций снижения ее неопределенности, выявления вероятностных закономерностей и повышения управляемости.

Использование *информационно-когнитивного подхода* к управлению развитием высшего образования позволит не только структурировать потоки педагогической информации, обеспечив все необходимые свойства информации, но и осуществить их интерпретацию, получив новые знания для управления образовательной системой и снизив ее неопределенность. Мониторинг информационных потоков на основе когнитивных методов ее обработки (встроенных в автоматизированную систему управления) обеспечивает поиск отклонений в развитии системы высшего образования, информацию для принятия управленческих решений, возможности прогнозов и построения сценариев развития, повышение управляемости системы высшего образования и в конечном итоге - повышение его качества.

Литература:

1. Axelrod R. The Structure of Decision: Cognitive Maps of Political Elites. Princeton. University Press, 1976.
2. Прангишвили И.В. Об эффективности управления сложными социально-экономическими системами / И.В. Прангишвили // Общество и экономика. - 2005. - №9. - С.125-134.
3. Авдеева З.К. Когнитивный подход в управлении / З.К. Авдеева, С.В. Коврига, Д.И. Макаренко, В.И. Максимов // Проблемы управления. - 2008. - № 3. - С. 2-8.
4. Сигов А.С., Цветков В.Я. Неявное знание: оппозиционный логический анализ и типологизация / А.С. Сигов, В.Я. Цветков // Вестник Российской Академии Наук. - 2015. - Т. 85. - № 9. - С.800–804.
5. Левина Е.Ю. Концепты информационного подхода к управлению развитием образования. / Е.Ю. Левина // Среднее профессиональное образование. - 2016. - № 12. - С.9-13.
6. Марр Д. Зрение. Информационный подход к изучению представления и обработки зрительных образов. М.: Радио и связь, 1987. – 400 с.
7. Денисов А.А. Информационное поле. СПб.: Омега, 1998. - 64 с.
8. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов // Сайт Социологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. - М.: 2003 - 2004. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.socio.msu.ru>
9. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – Москва: Тривола, 1996. – 600 с.
10. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология / Б.М. Величковский. - М.: МГУ, 1982. - 336 с.
11. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер - М.: Книга по Требованию, 2013. - 232 с.
12. Левина Е.Ю. Качество как детерминанта социальной ответственности образования / Е.Ю. Левина // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2017 - № 2 (26). - С.42-47.
13. Левина Е.Ю. К проблеме управления развитием образования: стейкхолдерский подход / Левина Е.Ю. // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-1 (113). - С.11-15.
14. Клебанов Б.И., Бегунов Н.А., Москалев И.М. и др. Технологии Data Mining при разработке мультиагентных имитационных моделей / Б.И. Клебанов, Н.А. Бегунов, И.М. Москалев и др. // Вестник компьютерных и информационных технологий. - 2010. - № 2. - С.42-48.
15. Левина Е.Ю. Формализация социально-педагогических процессов / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2013. - №1. - С.134-140.

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 370.062.2

АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

А.М. Каменский

Аннотация. В представленном материале проведен краткий обзор взглядов на акмеологическую составляющую профессии педагога. Подчеркивается роль образовательной среды, в которой находится учитель, той атмосферы свободы творчества, которая необходима для самопознания, самоопределения и самореализации человека. Обосновывается неразрывность связи становления «акме» учителя и его ученика. Описан опыт организации разнообразных форм повышения профессионального мастерства непосредственно на базе того образовательного учреждения, где работает преподаватель. Раскрываются особенности деятельности школьного ресурсного центра, его взаимосвязи с соседними образовательными и культурно-просветительскими организациями. Особое внимание уделяется описанию процесса проведения сеансов видеоконференцсвязи с регионами Российской Федерации как средству педагогического взаимодействия различных субъектов образовательного процесса. Делается вывод о необходимости творческого роста учителя не в одиночку, а в содружестве со всем коллективом школы. Приводятся данные об использовании выработанных самостоятельно критериев и показателей определения акмеологической зрелости коллектива школы и педагогов, росте рейтинга акмеологичности образовательных организаций, которые принимали участие в эксперименте более, чем в полтора раза, а также повышении индекса акмеологического развития педагогов экспериментальных школ, по сравнению с учителями контрольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, акме, профессионализм, видеоконференцсвязь, социальное партнерство, школьный коллектив, информационные технологии, ресурсный центр, открытость школы, образовательная среда, педагогический результат.

ACMEOLOGICAL PROVIDING OF PROFESSIONAL PEDAGOGUE'S MAKING BY THE INTERNAL TRAINING MEANS

A. Kamenskiy

Abstract. There is a review of views on the acmeological constituent of pedagogue's job. Emphasis of the educational environment in which the teacher is situated, the atmosphere of artistic freedom, which is necessary for self-knowledge, self-determination and self-actualization is made. Inseparability of the connection of making of teacher's «acme» and a student is settled down. An experience of organization of different professional skills rises based on educational institution where the teacher works, is sketched in. Special aspects of school resource centre, its inter-linkages with adjacent educational and culturally educational institutions are being disclosed. A special emphasis places to the description of the process of carrying out the video conference communication sessions with the regions of the Russian Federation as means of pedagogical cooperation of different educational process subjects. A conclusion about necessity of creative increase of the teacher in collaboration with all school collective is being made. The submitted material provides data on the use of self-developed criteria for determining the acmeological maturity of the school staff and teachers, the growth more than 1,5 times of the rating of the educational organizations, which have taken part in the experiment, as well as the increase in the index of acmeological development of teachers in experimental schools, by the side of the teachers from the controlling educational institutions.

Keywords: internal training, acme, professionalism, video-conference communication, social partnership, school collective, information technologies, resource centre, openness of school, educational environment, pedagogical result.

Вопросы профессионального роста учителя в современном мире выходят на первый план и становятся все более актуальными в связи с тем, что любые реформы системы образования требуют грамотного, творчески ориентированного, заинтересованного в их проведении педагога. Он появится только в том случае, если для творческого развития учителя будут созданы соответствующие условия. Целью проведенного исследования являлось

рассмотрение возможности влияния личностного профессионального роста учителя на развитие школьного коллектива, поиск наиболее адекватных форм взаимодействия личного и коллективного «акме», построение разнообразных видов деятельности, способствующих осуществлению профессионального и личностного роста современного педагога в реалиях массовой школы. Материалы исследования строились на

изучении деятельности общеобразовательной школы Санкт-Петербурга, у которой установились устойчивые профессиональные связи с соседними образовательными учреждениями, а также социальными партнерами школы. Методологической основой исследования стали личностно-деятельностный, информационно-гуманитарный и акмеологический подходы, позволяющие проанализировать сложившуюся образовательную ситуацию, спрогнозировать ее развитие.

Научную основу акмеологии составляют взгляды на становление и развитие человека различных психологических школ гуманистического направления - А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Э. Фромм, В. Франкл и другие, психоанализ З. Фрейда, К. Хорни, Г. Салливана и других, глубинная психология К. Юнга и другие школы [1]. Философские основания акмеологии опираются на воззрения отечественных и зарубежных мыслителей: Н.А. Бердяева, В.В. Розанова, Вл.С. Соловьева, Д. Джеймса и других [2]. В современный период, основы этой молодой науки были разработаны исследователями: Б.Г. Ананьевым, А.А. Бодалёвым, В.И. Вернадским, Ю.А. Гагиным, О.С. Гребенюком, Т.Б. Гребенюк, А.А. Деркачом, Н.В. Кузьминой, В.И. Слободчиковым, А.И. Субетто и другими [3].

Особенностью педагогической акмеологии является представление о личном «акме» педагога как интегральном результате достижений его учеников. Настоящим успехом педагогической деятельности нужно считать самостоятельные достижения воспитанников. Данный посыл не противоречит идее развития индивидуальности учителя, наоборот, требует от него быть яркой творческой личностью [4]. В развитии каждого педагога заметную роль играет атмосфера, которая устанавливается в педагогическом коллективе. Очевидно, что профессионализм коллектива не является арифметической суммой профессиональных потенциалов его членов. Коллектив - это особая «совокупная индивидуальность». Как и человеческая индивидуальность, она подвержена изменениям. Задачей руководства школы является направление этих изменений в единое русло, способствующее развитию индивидуальности каждого сотрудника школы [5]. Взгляд на «совокупную индивидуальность» коллектива является нестандартным для отечественной педагогической практики и науки, так как последние десятилетия наблюдается явная тенденция отхода от идей

многообразия, стремление к унификации образовательной деятельности. Эффективность образовательного процесса определяется по достигнутому типовому уровню; отличительные черты конкретной школы всё меньше принимаются во внимание. При этом школы поставлены в отношения конкуренции, что препятствует межшкольному взаимодействию. Аналогичный подход к педагогу вынуждает его ориентироваться на регламенты процедур аттестации и повышения квалификации.

Однако устоявшиеся формы повышения квалификации учителя могут быть дополнены новыми, наиболее эффективными форматами деятельности с использованием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) [6]. Акмеологический рост педагога заключается не только в высокой результативности его обучающей деятельности, но и в гуманистической направленности на развитие индивидуальности обучающегося средствами учебного предмета и окружающей образовательной среды.

Полученные в активной самостоятельной деятельности результаты не только анализируются лично, но и проводится совместная рефлексия, планируются дальнейшие педагогические действия, вовлекающие педагога в мотивационную спираль и обогащающие собственный акмеологический потенциал человека. «Таким образом, самостоятельность, независимость от внешнего контроля, осознание целостности решаемой задачи, выполняемого дела являются факторами, определяющими саморазвитие личности», - отмечает К.А. Абульханова-Славская [7, с.125].

Деятельность учителя - это непрерывный процесс самообразования и саморазвития. Нельзя достичь «акме», если педагог не стремится к самореализации. Только там учатся с удовольствием, где с удовольствием учат. При этом «эффективность и качество означают не только получение лучшего результата, но и облегчение труда для человека» [8, с.192].

Наиболее существенные преобразования в личности педагога происходят в содружестве с коллегами. Идеи партнёрства в становлении профессионализма набирают силу в рамках продвижения концепции саморазвития образовательной организации. Технологией повышения профессиональной компетентности педагога являются различные формы непрерывного образования. В базовом лицее организовываются обучающие семинары, выездные сессии, курсы, различные формы тьюторской поддержки, мастер-классы, сетевое

и дистанционное взаимодействие педагогов, проектная деятельность. Накапливается портфолио учителя; создается единый инновационный банк школы (методическая копилка, размещенная на сайте); формируются творческие объединения (кафедры, проектные группы, группы самооценки и др.); ведется мониторинг методического и личностного роста [9]. Росту профессионального «акме» способствуют самоанализ и самооценка опыта, презентация его на постоянно действующих методических семинарах. Возможность критически оценить собственные наработки, изучить опыт коллег, сопоставить его с тем, что делаешь - обязательное условие акмеологического совершенствования педагога. Корпоративное обучение предполагает формирование у педагога способности к самостоятельной рефлексивной деятельности, а не прямую трансляцию готовых знаний и усвоения чужого опыта [10].

В базовом образовательном учреждении, лицее № 590 Санкт-Петербурга, была разработана и осуществлена апробация основных условий развития внутрифирменного образования: обеспечены соответствие программ обучения учителей общей стратегии развития школы, гибкое реагирование на изменения внешней среды, нацеленность на взаимодействие с социальными партнерами. Осуществлены взаимосвязь предметной и надпредметной областей учебной деятельности, организация командной работы.

Разнообразие форм внутрифирменного обучения побуждает к использованию разнообразных приемов данной деятельности, в том числе с использованием информационных технологий. В отечественном образовании имеются давние традиции обмена педагогическим опытом. Привлечение наиболее опытных педагогов-мастеров из других образовательных учреждений повышает открытость школы. Современные информационно-коммуникативные технологии, такие как видеоконференцсвязь (ВКС), сетевое взаимодействие, позволяют эффективно транслировать передовой опыт.

В ресурсном центре базовой школы были сосредоточены усилия на освоении технологий альтернативной образовательной деятельности, создании среды, способствующей саморазвитию педагога и ученика через формирование образовательной программы как поля выбора. Альтернативные формы образовательной деятельности, такие как погружение в предмет, тему, проблему, спецкурсы «Учись учиться»,

ориентированные на формирование исследовательской культуры учащихся, дистанционное обучение, видеоконференции, родительские уроки и совместные с социальными партнерами школы проекты способствуют развитию индивидуальности учащихся. На это же нацелена система учета и стимулирования достижений учащихся и педагогов: диагностика ИКТ-компетентности [11].

Формы и приемы работы ресурсного центра лица отличаются разнообразием. Методический день, как правило, проводится в выездном режиме в партнерских образовательных организациях. Он предполагает ознакомление коллег с авторскими альтернативными формами образования. Во время проведения проблемного семинара осуществляется тематическая работа в группах с учителями методических объединений, реализуется совместная разработка инновационного проекта, обсуждается возможность индивидуальных стажировок, проводится консультирование. Эти формы апробируются в работе с педагогами базовой школы и с работниками образовательных учреждений района, города, регионов РФ и ближнего зарубежья. Трансляция накопленного педагогического опыта осуществляется на семинарах и конференциях, посредством сетевого взаимодействия, размещения разработок в электронной среде.

Одним из значимых направлений деятельности лицейского ресурсного центра является организация сеансов видеоконференцсвязи (ВКС) по освоению Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Данная деятельность осуществляется совместно с Фондом поддержки образования (Газпром), под патронажем которого в регионах открыты студии ВКС во всех субъектах Федерации. Школа-участник данного реализуемого проекта, имеет право подать заявку по интересующей её тематике.

Обсуждение ФГОС разделялось на шесть смысловых блоков в соответствии с направлениями Президентской инициативы. В каждом разделе было спланировано проведение двух видеоконференций. На первой видеоконференции определялась проблема, выявлялись риски в реализации решений, проводилась оценка ресурсов. На втором сеансе происходил поиск путей решения проблемы, выявлялись дополнительные возможности системы в реализации того или иного направления деятельности.

К проведению сеансов были подключены социальные партнёры лица. В зависимости от выбранной тематики в студию приглашались представители органов управления образованием, эксперты, ученые, политики, общественные деятели. Открытые разговоры, дискуссии, обсуждения противоположных точек зрения порождают у участников сеансов ВКС желание улучшить сложившуюся педагогическую практику, воспользовавшись наработками коллег и соседей [12].

На следующем этапе к работе был подключён Всероссийский образовательный портал «Завуч-инфо». Благодаря новым техническим возможностям, удалось расширить трансляцию, выведя её за пределы оборудованных студий и обеспечив доступ любому учителю с персонального домашнего компьютера. Популярностью стали пользоваться открытые уроки, проводимые педагогами-мастерами. При проведении мастер-класса участникам сеанса удаётся не только увидеть открытое мероприятие, но и услышать самого учителя, его ответы на вопросы, проанализировать удаchi и промахи, ознакомиться с мнением приглашённых в студию экспертов.

К деятельности ресурсного центра лица активно привлекаются учителя соседних образовательных учреждений. Данные учебные заведения на добровольной основе вошли в состав учебного округа. Совместными усилиями сформировали общее расписание внеурочной деятельности. Учащиеся образовательных организаций, независимо от принадлежности к той или иной школе, могут посещать занятия клубов, факультативов, кружков. Им дается возможность работать в соответствующих объединениях, проектных группах любой из школ округа, посещать внеурочные мероприятия. Объединившиеся учебные организации, независимо от своей специализации, разрешают коллегам из других образовательных учреждений пользоваться оборудованием, помещениями и инфраструктурой своих школ. Практикуется проведение совместных педагогических советов, заседаний методических объединений. Когда учитель имеет возможность сравнить результаты своей работы с результатами других учителей, его саморазвитие становится более осознанным и целенаправленным [13]. «Открытость обуславливает возможность и необходимость образования как нахождения своей сущности, а образовательный процесс должен соответствовать этой открытости, также быть

открытым, то есть предоставлять максимум возможностей для самореализации человека» [14, с.90].

Любая организация проходит стадии рождения, становления, развития, расцвета и упадка. Для продления расцвета и предотвращения деградации школе необходимы непрерывные обновления. Поиск этих изменений не должен вестись в одиночку директором школы или близкой к нему командой. Этот процесс должен осуществляться всем школьным коллективом, всеми участниками образовательного процесса [17]. Ввиду коллективного характера самой профессии, такие задачи должны и решаться коллективно. Тогда в школе начинает складываться система, в основе которой лежат принципы управления, основанного на включении непосредственных исполнителей в процессы подготовки, принятия решений, их реализации. В работе коллектива нужно ориентироваться на опережающую линию развития и стремиться к открытости.

Если работа педагогического коллектива ориентирована на формирование в участниках образовательного процесса личной активности, развитие творческого потенциала, навыков взаимодействия, ощущения ответственности за результаты собственного труда, то изменяется профессиональная позиция педагога: от исполнителя - к педагогу, способному к переменам и развитию [15].

Результаты педагогической деятельности многомерны и отсрочены во времени. Важным для школы является умение определить фактический уровень достигнутого и выявить возможную перспективу. Продуктивным является определение соотношения полученных результатов с деятельностью соседних образовательных учреждений.

Основным результатом проведенного исследования явилось не столько формальное повышение квалификации сотрудников образовательной организации, хотя этот показатель за время проведения эксперимента вырос более чем в два раза, сколько самоощущение участников педагогической деятельности. За время исследования, связанного с открытостью школы, вовлечением педагогов в активную самообразовательную деятельность совместно с социальными партнерами на основе использования новых информационных технологий, значительно улучшился психологический климат учреждения, что подтверждается регулярными опросами службы сопровождения

педагогической деятельности. На первом этапе исследования был проведен опрос испытуемых контрольных и экспериментальных школ. Определены основные критерии эффективности; выявлены показатели; ранжирована их значимость. В построении этапов работы мы отталкивались от логики проведения экспертизы школьной образовательной среды В.А. Ясвина [16]. Используя собственные критерии и показатели акмеологической зрелости коллектива, полученные на основании экспертных оценок, выбрали три ведущих в «весовом» отношении критерия: гуманитарность, ИКТ-компетентность и открытость, которые в совокупности составили рейтинг акмеологичности (А) школы. Способам их измерения и оценке был посвящен отдельный блок исследования. На стартовом уровне рейтинг контрольных и экспериментальных школ практически не отличался и находился в пределах 25-30% от максимально возможного. В результате проведения пятилетнего формирующего эксперимента было установлено, что рейтинг проектных школ (4-6 квартал Юго-

Запада Петербурга) вырос до 65-70%. В контрольных учреждениях (остальные школы Юго-Запада) он вырос значительно меньше до 40-45%, что объясняется общим ростом уровня образовательной деятельности школ. В ходе эксперимента вырос и индекс акмеологического развития педагога (I), состоящий из продуктивного психологического и инструментального модуля с 45% до 75% в проектных и до 55% в контрольных школах.

Подробные данные проведенного исследования размещены в открытом доступе на сайте базового учреждения ГБОУ лицей № 590 Санкт-Петербурга (Режим доступа: www.lik590.ru). Данные, размещенные на сайте лицея, допускают возможность обратной связи, подлежат коррекции в случае необходимости. Таким образом, можно сделать вывод о неразрывности профессионального роста педагога и построения творческой образовательной среды школы в целом, констатировать, что поставленные цели и задачи проведенного исследования полностью выполнены.

Литература:

1. Ильин Г.Л. История психологии. Учебник. / Г.Л. Ильин. - М.: Юрайт, 2016. - 400 с.
2. Козлова О.В., Красных Т.К. История философии. Вводный курс. / О.В. Козлова, Т.К. Красных. - М.: Флинта, 2013. - 180 с.
3. Основы общей и прикладной акмеологии / Под.ред. Деркача А.А. - М.: РАГС ВА им. Ф.А. Дзержинского, 1994. - 388с.
4. Бакурадзе А.Б. Социально-философский анализ аксиологических оснований управления социальной организацией: монография / А.Б. Бакурадзе - М.: Изд-во ФГАОУ АПК и ППРО, 2013. - 336 с.
5. Загривная Т.А. Управление современной школой: научно-методическое сопровождение инновационной деятельности. / Т.А. Загривная; под общ. Ред. А.Е. Марона. - СПб. ЛОИРО, 2011. - 166 с.
6. Рогозина Т.В. Образование в условиях информационного общества: уч.-мет. пособие / Т.В. Рогозина. - СПб.: ЛОИРО, 2012. - 352 с.
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
8. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. - М.: МГУ, 1984. - С.155-171.
9. Поташник М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой: пособие для руководителей образовательных учреждений и их заместителей / М.М. Поташник. - М.: Пед. общ. России, 2010. - 231 с.
10. Лурье Л.И. Духовное взаимообогащение участников образовательного процесса в учебнопознавательной деятельности / Л.И. Лурье // Педагогическое образование и наука. - 2012. - №4. - С.22-24.
11. Донская О.А. Организация исследовательско-проектной деятельности в школе: индивидуально-креативный подход / О.А. Донская - Вел. Новгород: НовГУ им. Я. Мудрого, 2009. - 108 с.
12. Ковальчук О.В. Инновационное развитие муниципальной образовательной системы в контексте проектно-квалитативной парадигмы / О.В. Ковальчук // Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук: 13.00.01. ГОУВПО, НГУ Великий Новгород, 2012. - 430 с.
13. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2009. - 336 с.
14. Педагогика открытости и диалога культур / И.В. Алексашенкова, В.О. Букетов, А.Л. Гавриков, Р.М. Шерайзина и др. // Под ред. М. Н. Певзнера и др.; М-во образования Рос. Федерации, Исслед. Центр проблем качества подгот. специалистов и др. - М.: Исслед. Центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. - 262.
15. Каменский А.М. Школа XXI века и ее учитель / А.М. Каменский // Народное образование. - 2009. - №7. - С.89-94.
16. Ясвин В.Л. Экспертиза школьной образовательной среды / В.Л. Ясвин. - М.: Сентябрь, 200. - 125 с.

Сведения об авторе:

Каменский Алексей Михайлович (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», e-mail: kamenskyi@mail.ru

Data about the author:

A. Kamenskiy (St. Petersburg, Russia), doctor of pedagogical sciences, assistant professor, Professor of State autonomous educational institution Further vocational education «Leningrad regional institute of education development», e-mail: kamenskyi@mail.ru



УДК 37.018.48+372.893

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. Варющенко, О.В. Гайкова

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в постсоветское время в значительной мере была утрачена определенность понятийного аппарата, в первую очередь, в гуманитарных дисциплинах, что обуславливает определенные трудности при организации школьных обучающих мероприятий в дискуссионной форме. Цель статьи заключается в том, чтобы показать негативные последствия невзыскательного отношения к определению обсуждаемых понятий, способные нарушить психологически комфортную атмосферу в классе, привести к межличностным конфликтам и т.п. Авторами сформулировано определение дискуссионного вопроса, отмечено, какие факторы делают вопрос дискуссионным, и как его обсуждение в классе затрагивает участников дискуссии. Авторами раскрыта сущность конфликтной ситуации в процессе дискуссии, заключающаяся во вкладывании в обсуждаемое понятие различного смысла участниками обсуждения, переводящего процесс углубления знания в беспредметную перепалку. Классифицированы основные угрозы, с которыми может столкнуться учитель при организации обсуждения дискуссионных вопросов в классе по животрепещущим темам современности и истории. Предложены некоторые варианты снятия конфликтности при организации дискуссии и сохранения комфортной образовательной среды. Статья предназначена для учителей общеобразовательных организаций, включающих в образовательный процесс обсуждение дискуссионных вопросов.

Ключевые слова: понятие, определение понятия, дискуссия, дискуссионный вопрос, организация дискуссии.

THE DEFINITION OF THE CONCEPTUAL APPARATUS WHEN STUDYING CONTROVERSIAL ISSUES IN THE ORGANIZATION OF GENERAL EDUCATION

V. Varyushchenko, O. Gajkova

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that in the post-Soviet period the certainty of the conceptual apparatus was largely lost, first of all, in the Humanities, which causes certain difficulties in the organization of school training events in the form of discussion. The purpose of the article is to show the negative consequences of non-prescriptive attitude to the definition of the discussed concepts that can disrupt the psychologically comfortable atmosphere in the classroom, lead to interpersonal conflicts, etc. The authors formulated the definition of the discussion question, noted what factors make the question debatable and how its discussion in the classroom affects the participants of the discussion. The authors reveal the essence of the conflict situation in the course of the discussion is to invest in the concept of the various meanings of the participants of the discussion, translating the process of deepening knowledge into an infinite skirmish. Classified the main threats that may face the teacher in the organization of the discussion of controversial issues in the classroom on the burning issues of our time and history. Some proposed options for removal of conflicts in the organization of discussions and maintaining a comfortable learning environment. The article is intended for teachers of general educational institutions, including the discussion of controversial issues in the educational process.

Keywords: the concept, definition, discussion, discussion question, the organization of the discussion.

Любая деятельность человека предполагает использование слов, терминов, понятий, поскольку само выделение человека из животного мира связано с появлением речи. Особенно важно использование слов, терминов, понятий в образовательной деятельности. Без понятий невозможна передача знаний, без терминов невозможно исследование, без слов невозможно общение. Однако простого их наличия недостаточно. Мы не поймём друг друга, если понятия будут иметь различный

смысл. Это часто случается в телевизионных ток-шоу, когда оппоненты используют одинаковые слова, но вкладывают в них различный смысл. Идёт бурная, но совершенно бессмысленная полемика.

С введением в школьную программу дискуссионных вопросов остро встала проблема точного определения понятий, так как без этого невозможно научить правильному ведению дискуссии [7, 10]. Казалось бы, чего сложного определить понятия, посмотрел в словаре и

готово. Но не всё так просто. Посмотрите определение какого-либо понятия в разных словарях, и вы убедитесь, что далеко не всегда они совпадают.

Существует, например, множество мнений о том, что такое дискуссионные вопросы, что делает их дискуссионными, и почему они должны изучаться в школах [1, 2]. Так как нет общепринятого определения того, что является дискуссионными вопросами, мы будем определять их как вопросы, на которые у разных людей и групп людей в обществе существуют разные ответы в зависимости от их ценностных установок. В связи с этим ими предлагаются альтернативные интерпретации и объяснения одних и тех же событий в соответствии с их мировоззрением и классовой позицией.

Дискуссионными становятся те вопросы, которые люди считают важными для себя и для общества, и по которым они придерживаются противоречивых или противоположных точек зрения. Дискуссионные вопросы часто касаются недавнего прошлого, религии, культуры и национальной идентичности. Дискуссионные вопросы могут вызывать сильные эмоциональные реакции со стороны людей. Эмоции людей часто препятствуют нахождению разумного ответа на вопрос.

Дискуссионные вопросы сложны. На ответы на них влияют культура граждан, религиозные убеждения, жизненный опыт, ценностные установки, принадлежность к той или иной социальной группе и т.п.

Это делает преподавание дискуссионных вопросов в школе сложным для учителей делом [8, 9].

Что же делает вопрос дискуссионным? Он признаётся дискуссионным, если на следующие вопросы о нём можно дать положительные ответы:

1. Сложен ли вопрос?
2. Порождает ли вопрос противоречивые мнения?
3. Вызывает ли вопрос раскол в обществе?
4. Вызывает ли вопрос всплеск эмоций?
5. Есть ли скрытая подоплёка у вопроса?
6. Затрагивает ли вопрос конкурирующие ценности и интересы?
7. Вызывает ли вопрос общественный интерес?

Кроме того, как правило, дискуссионные вопросы:

- провоцируют дискуссии;
- порождают альтернативные аргументы;
- носят комплексный характер.

Естественно, что в мире существует множество вопросов, но далеко не все они признаются дискуссионными. Что же может сделать вопрос дискуссионным?

Вопрос может стать дискуссионным, если нет исчерпывающей информации по нему, или ответ на него кажется не убедительным и слабо аргументированным. В таком случае люди могут использовать недостоверную информацию, иногда умышленно, чтобы обвинить оппонента в предвзятости. Вопросы также могут быть дискуссионными, если они являются частью повестки дня политических, религиозных или экономических структур.

Вообще вопрос будет дискуссионным, если:

- он вызывает большой общественный интерес;
- он затрагивает конкурирующие ценности и интересы;
- люди категорически не согласны с заявлениями, утверждениями и действиями, которые необходимо предпринять для его решения;
- существует большая вероятность, что он вызовет политический резонанс;
- он вызывает сильные эмоции.

Содержательные споры по дискуссионным вопросам обычно возникают если:

- возможны конкурирующие версии или толкования предмета вопроса;
- возможны конкурирующие версии или толкования, почему произошло то, о чём идёт речь в вопросе;
- представлены различные повестки дня;
- существуют различные ожидания желаемого результата от решения вопроса;
- возможен противоречивый или непредсказуемый эффект решения вопроса.

Немного разобравшись с тем, что такое дискуссионные вопросы, попробуем объяснить, зачем нужно изучать дискуссионные вопросы в общеобразовательной школе.

В обществе, где уважаются права человека и гарантируется право на свободу слова, ожидается осознанное участие людей в политике и общественной жизни. Важным инструментом подготовки к этому является поддержка участия молодежи в общественных дискуссиях по вопросам, возникающим в политике, обществе и экономике. Следует поощрять выражение и обмен мнениями молодежи по вопросам, некоторые из которых могут быть дискуссионными. А где, как не в школе, удобнее всего организовать такой обмен мнениями. Важно только организовывать дискуссии так,

чтобы инициатива обсудить вопрос шла от участников дискуссии, и состав вопросов определялся ими или при их активном участии.

Организация обсуждения дискуссионных вопросов в организации дополнительного образовательного учреждения - дело важное и интересное, но весьма трудоёмкое и хлопотное, а порой и неблагоприятное [4, 5]. Что же мы можем отнести к проблемам преподавания дискуссионных вопросов в школе? Вероятно, в этом перечне окажутся следующие:

- нехватка уверенности и опыта преподавания дискуссионных вопросов у учителей;
- нехватка знаний и понимания сути дискуссионных вопросов;
- отсутствие навыков эффективной организации дискуссий;
- неумение управлять эмоциональной реакцией учеников;
- невозможность предусмотреть, к каким последствиям может привести дискуссия;
- невозможность контролировать способы разрешения возникших разногласий между противоборствующими сторонами после дискуссии;
- опасность потери учителем управления поведением учащихся и их эмоциями при накале страстей в процессе дискуссии.
- опасение, что рассмотрение дискуссионных вопросов может вызвать жалобы родителей, опекунов или общественных, религиозных, этнических и партийных организаций.

Почти всё перечисленное является следствием того, что значительное число учителей получало образование в те времена, когда дискуссия не рассматривалась в качестве значимой формы обучения. Сегодня, когда она

пришла в каждую школу, вопрос о подготовке педагогических кадров встаёт с особой остротой и становится важной сферой деятельности организаций дополнительного профессионального образования.

А в чём же преимущества обсуждения с учащимися дискуссионных вопросов? Скорее всего, в том, что учащиеся смогут:

- выработать более глубокое понимание важных вопросов;
- научиться урегулировать разногласия и признавать другие точки зрения;
- управлять своими эмоциями;
- научиться работать совместно;
- развивать коммуникативные навыки;
- научиться слушать и слышать другого;
- научиться уважать взгляды других;
- поднять уровень самооценки и уверенности в себе;
- стать критически мыслящим человеком;
- научиться разьяснять и отстаивать свои мысли и ценности;
- научиться думать самостоятельно;
- стать более подготовленным к участию в гражданском и в политическом процессе.

Независимо от того, в какой сфере и в каком качестве в будущем выпускник школы найдёт себя, все перечисленные качества в той или иной мере пригодятся ему в построении собственной карьеры и позитивно отразятся на развитии общества. Что, в свою очередь, и требует подготовки учителя в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования по программе дополнительного профессионального образования «Формирование готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки» [3, 6].

Литература:

1. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Подготовка учителей к преподаванию дискуссионных вопросов истории в рамках повышения квалификации // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 2. - С.58–60.
2. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Практическая значимость изучения дискуссионных вопросов науки на уроках истории в школе // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 5. - С.126–128.
3. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Критерии практической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 1. - С. 37–42.

4. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Реализация модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» в системе повышения квалификации // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 1 (114) - С.87-92.
5. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки: Программа модульного курса. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2015. - 100 с.
6. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Формирование готовности учителя к преподаванию

дискуссионных вопросов исторической науки: Модульный курс для системы дополнительного профессионального образования. - Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. - 116 с.

7. Варющенко В.И., Гайкова О. В. Дискуссионный метод в контексте подготовки учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки // Общество: социология, психология, педагогика. - 2017. - № 11. - С.147-149.

8. Варющенко В.И., Гайкова О. В. Диалогическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки // Современные тенденции развития науки и технологий: Материалы XII Международной научно-практической конференции 31 марта 2016 г.

- Белгород: Агенство перспективных научных исследований, 2016. - С.26-29.

9. Гайкова О.В. Преподавание дискуссионных вопросов истории России (IX-XVI вв.): учебно-методическое пособие для учителей истории общеобразовательных школ. - Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2015. - 370 с.

10. Гайкова О.В. Понятие «дискуссионные вопросы социально-гуманитарной науки»: психолого-педагогический аспект // Современные тенденции развития науки и технологий 31 марта 2016 г.: Материалы XII Международной научно-практической конференции. - Белгород: Агенство перспективных научных исследований, 2016. - С.29-32.

Сведения об авторах:

Варющенко Виктор Иванович (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Почетный работник общего образования Российской Федерации, e-mail: varvic47@mail.ru

Гайкова Оксана Викторовна (г. Новосибирск, Россия), кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории МБОУ СОШ № 26, e-mail: gaikova28@yandex.ru

Data about the authors:

V. Varyushchenko (St. Petersburg, Russia), candidate of historical sciences, professor, Honorary Teacher of General Education of the Russian Federation, e-mail: varvic47@mail.ru

O. Gajkova (Novosibirsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, Teacher of History and Social Science Highest Qualification Category, High School No. 26 of Novosibirsk, e-mail: gaikova28@yandex.ru



УДК 378

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Э. Исламов, Э.Б. Адигамова

Аннотация. В центре внимания данной статьи - творческая самореализация личности будущего специалиста в контексте формирующей парадигмы образовательного пространства профессиональной школы, которая определяется авторами как «проективно-культурная». Подчеркивается, что стратегическая цель социокультурного проектирования образования сводится к формированию «личности проектирующей», обладающей проектным мышлением, умеющей решать профессионально-педагогические проблемы в нестандартных ситуациях, способной к креативному измерению своих достижений. Цель статьи - раскрыть формирование проектной культуры как научно-методический ресурс организации персонифицированного, творческого образовательного процесса, определяющего профессионально-личностную траекторию развития будущего учителя. В статье отражены результаты проектирования студентами профессиограмм учителя и ученика в интеграционном единстве их структурных компонентов как основы для постоянного совершенствования и творческого применения знаний в изменяющихся условиях социально-педагогической практики.

Ключевые слова: творческая самореализация, проектная культура, проектное мышление, профессиограмма учителя, профессиограмма ученика, личностно-профессиональная персонификация.

REATIVE SELF-REALIZATION OF THE FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITY

A. Islamov, E. Adigamova

Abstract. The focus of this article is the creative self-realization of the personality of the future specialist in the context of the forming paradigm of the educational space of the vocational school, which is defined by the authors as "projective and cultural". It is emphasized that the strategic goal of socio-cultural design of education is to form a "person designing", possessing project thinking, able to solve professional and pedagogical problems in non-standard situations, capable of creative measurement of their achievements. The purpose of the article is to disclose the formation of the project culture as a scientific and methodical resource of the organization of a personified, creative educational process that determines the professional and personal trajectory of the future teacher's development. The results of designing by the students of professionograms of a teacher and a student in the integration unity of their structural components as a basis for the continuous improvement and creative application of knowledge in the changing conditions of social and pedagogical practice are reflected.

Keywords: creative self-realization, project culture, project thinking, teacher's professionogram, student's professionogram, personal-professional personification.

На современном этапе развития профессионально-педагогического образования, характеризующегося динамичностью и изменчивостью, в сознании профессионала начинает доминировать проектный тип культуры, который постепенно становится одним из центральных механизмов его преобразовательной деятельности. Формирование проектной культуры профессионала-специалиста становится основой новой образовательной парадигмы XXI века [1, 12]. Наибольшую ценность приобретают те знания, которые получены студентами - субъектами учебной и профессиональной деятельности на основе самостоятельности и творчества.

Творческое самоопределение студентов в профессиональной сфере должно происходить на основе гармонизации процессов персонализации и персонификации [1, 3]. В современной социокультурной ситуации доминирует персонализация, в основе которой лежат ориентации на внешнее: статус, положение, достижение успеха и материального благосостояния, т.е. стремление быть значимым («казаться»). В основе персонификации (ориентации на внутреннее) - стремление быть самим собой, реализовать свою сущность и творческие способности, актуализировать свое «я» («быть»), самореализоваться в профессиональной деятельности, внести вклад в социальное развитие. Именно данные ценности, духовные по своей сути, должны лежать в

основе педагогического процесса, обеспечивающего творческую самореализацию будущего учителя [11].

Новый взгляд на проектирование в его методологической функции начал формироваться в настоящее время [3, 5, 8]. Именно в этих работах сформировано представление о мыследеятельностном проектировании, которое сегодня называют рефлексивным. В современных исследованиях становление нового типа проектной деятельности обуславливается развитием культуры проектирования.

Работа над проектом для студентов выступает условием творческой самореализации. Осуществление проектной деятельности студента в процессе профессиональной подготовки требует выбора новых стратегических и тактических ориентиров. В стратегическом значении проектная деятельность студента - это пошаговое становление образа будущей профессии [4, 6]. Тактика проектной деятельности проявляется в ее уникальных возможностях, проявляющихся в таких личностно-развивающих функциях как развитие свободы и творческой инициативы, критическое мышление, эмоционально-ценностное обогащение жизнедеятельности; социально-нравственной ориентации.

В процессе профессиональной подготовки будущего учителя целесообразны особые образовательные творческие проекты. Они расширяют сознание будущего педагога, содействуют в понимании себя как субъекта собственного развития, помогают в становлении целостного образа мира и своего «я», рефлексированной самости, учит студента смыслу свободно творящей жизни. Работа над проектами - своеобразная школа эмоций, где радость совместных переживаний и открытий определяет единение эмоционального и рационального, познавательного.

Опыт определения студентами собственных версий, формирования ими культурологических и нравственных проблем в образовательном проекте, затем диалог и столкновение позиций, создание оригинальных текстов убеждает, что в самовыражении проявляются педагогические идеи, которые свойственны «большой науке» [7].

Особое внимание уделяется рефлексивному анализу результатов студенческих образовательных проектов. Изучение рефлексии деятельности студентов происходит при помощи самых различных методик: рисуночного или

графического изображения изменений, происходящих со студентами в течение занятий, семинаров, дня, недели. Рефлексия деятельности дает студентам уверенность в возможности соизмерять формулируемые цели с реальными сроками и другими условиями обучения [2, 9].

Для того, чтобы будущему педагогу работать в ситуации постоянных изменений и адекватно на них реагировать, ему необходимо активизировать свой творческий потенциал, развивать в себе «резервные» способности.

Мы предложили студентам педагогической образовательной сферы спроектировать профессиограмму ученика и педагога.

Профессиограмма современного ученика.

1. Цель, результаты и средства ученической деятельности.

1.2. Каковы цели деятельности ученика?

1.3. Каковы орудия ученического труда?

1.4. Назовите трудности, с которыми сталкивается ученик.

1.5. Каковы преимущества ученической деятельности по сравнению с педагогической?

1.6. Сравните условия труда педагога и ученика.

2. Качества, знания и умения ученика, необходимые для успешной учебы.

2.1. Какие качества ученика способствуют успеху педагогической деятельности?

2.2. Какие ученики нравятся педагогам?

2.4. Какие ученические качества воспитывают родители в своих детях?

2.5. Какими не должны быть ученики?

3. Обязанности и права ученика.

3.1. Назовите обязанности ученика.

3.2. Какие права имеет ученик?

3.3. Как должна стимулироваться ученическая деятельность?

3.4. Что ученики считают результатом своего образования?

«Профессиограмма современного педагога».

1 блок. Цель, результаты и методы работы учителя.

1.1. Целевые установки педагогической деятельности.

1.2. Каково учебно-техническое оснащение труда учителя?

1.3. Трудности, встречающиеся в педагогической деятельности.

1.4. Специфика профессионального труда учителя в сравнении с другими профессиями.

1.5. В чем выражается публичность труда педагога.

2 блок. Качества, знания, навыки учителя.

2.1. Качества учителя, способствующие эффективности педагогического труда.

2.2. Каких учителей выбирают ученики?

2.4. Каких педагогов предпочитают родители?

2.5. Кому противопоказано быть педагогом? Каким не должен быть педагог?

3 блок. Характеристика прав и обязанностей педагога.

3.1. Назовите обязанности учителя.

3.2. Какими правами обладает педагог?

3.3. Как должен стимулироваться труд учителя?

3.4. Главное явление профессиональной гордости педагога

3.5. Почему люди выбирают профессию педагога?

3.6. Что учителя считают результатом своего труда?

Мы предложили будущим педагогам ответить на вопросы спроектированной профессиограммы учителя.

В первом блоке данной профессиограммы «Цель, результаты и методы работы учителя» основной целью педагогической деятельности студенты определили:

- поделиться опытом с учениками (до 59%);

- нравственное развитие личности ученика (до 28%);

- эффективное усвоение учениками программного материала по образовательным и профессиональным дисциплинам в интеграционном единстве (до 18%);

- развитие гармоничной личности (до 19%);

- формирование готовности к использованию полученных навыков на практике (до 14%).

В процессе формулировки трудностей в педагогической деятельности, ответы студентов прозвучали следующим образом:

- особенности детской психологии (до 19%);

- недостаточное доверие ученика педагогу (до 18%);

- социально запущенные ученики (до 24%);

- недостаточная заработная плата учителя (до 79%);

- отсутствие материально-технического обеспечения преподавания отдельных учебных дисциплин (до 68%);

- отсутствие базовых опорных знаний у учеников (до 37%).

Результативными показателями труда педагога студенты назвали

следующие показатели:

- личностное развитие ученика (до 67%);
- авторские педагогические учебно-методические рекомендации по преподаваемой учебной дисциплине (до 28%);

- систематической повышение профессиональной квалификации (до 24%);

- победы учеников в учебных конкурсах и олимпиадах (до 11%);

- воспитание социально адаптированной личности ученика (16%).

Во втором блоке профессиограммы отражены профессиональные знания, навыки, умения учителя. В качестве знаний и умений, необходимых педагогу для успешной профессиональной деятельности студенты отметили следующие умения и знания:

- знания возрастной психологии (35%);

- знания и навыки коммуникативного общения (69%);

- умение вызвать у ученика интерес к учебному предмету (38%);

- умение индивидуализировать учебный процесс (51%).

Профессиональными качествами, помогающими учителю сделать учебный процесс эффективным, студенты называют:

- любовь к ученикам (72%);

- красноречие (35%);

- интеллигентность (25%);

- эрудированность (37%)

- грамотность (11%);

- профессионализм (до 35%);

- педагогическая эмпатия (до 12%).

Студенты так определили, какой человек не должен заниматься педагогической деятельностью:

- не любящий детей (82%);

- не умеющий держать себя в руках (69%);

- недобрый человек (до 11%);

- эгоистичный (до 13%);

- уважающий только себя (22%);

- грубый (до 13%);

- нечуткий (5%);

- плохо знающий содержание своего предмета (19%).

Третий блок профессиограммы содержит высказывания студентов о правах и обязанностях учителя:

Обязанности:

- воспитать социально-ориентированную личность ученика (до 68%);

- высокая профессиональная квалификация знание (65%);

- развитие нравственно-этической культуры ученика (11%);
- обязательная профессиональная дисциплина (17%);
- упорядоченное ведение учебно-методической документации в соответствии с требованиями администрации (55%);
- соблюдение условий, прописанных в трудовом договоре (13%).

Права:

- свободный выбор методических средств обучения (до 56%);
- право пользования материальными выплатами и льготами; досрочный выход на пенсию (до 87%);
- свободный выбор учебно-методических комплексов и программ (до 28%);
- иметь право открыто высказывать свою точку зрения (до 17%);
- иметь гражданские права (до 22%);
- право отстаивать свое профессиональное и личностное достоинство (до 17%);
- право на реализацию своего «педагогического кредо» в учебно-воспитательном пространстве образовательной организации (до 15%).

Студенты так отвечали на вопрос о мотивации выбора профессии учителя:

- профессия педагога - мое призвание (79%);
- помочь детям быть успешными и востребованными в социуме (21%);
- желание учить детей (52%);
- поделиться с детьми своими знаниями и умениями (27%);
- продолжают семейную традицию (17%);
- просто любят детей (27%).

Особое внимание в своих ответах студенты уделили взаимосвязи профессионального и личностного развития учителя, которую студенты раскрыли так:

- личностные качества педагога должны соответствовать выбранной профессии (31%);
- обязательное согласование профессиональных и нравственно-этических установок в профессиональной деятельности (22%);
- личностное взаимообогащение учителя и ученика в образовательном процессе (57%).

Разработка и осмысление профессиограмм педагога и ученика позволяют студентам осуществить проектирование будущей профессиональной деятельности в контексте субъект-субъектного взаимодействия.

В целом, ответы студентов педагогической сферы в контексте проектной разработки профессиограмм педагога и ученика подтверждают необходимость выхода на применение технологий, обеспечивающих развитие его творческого потенциала.

Формирование проектной культуры профессионала-специалиста становится основой новой образовательной парадигмы XXI века, определяющей необходимость творческой самореализации личности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки, которая определяется авторами как «проективно-культурная». Проведенное исследование позволило выявить необходимость разработки особых образовательных творческих проектов, помогающих будущему учителю в становлении целостного образа своей будущей профессии. Использование студентами технологии проектирования профессиограмм учителя и ученика обеспечивает персонализированный, творческий образовательный процесс, который на основе совместных переживаний и открытий определяет единение эмоционального и рационального, познавательного в профессионально-личностной траектории развития будущего педагога.

Литература:

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / Краснояр. краев, ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. - Красноярск: Поликом, 2007. - 190 с.
2. Вахонина О.В. Практика применения метода проектов в образовательной области «Технология». - 2014. - № 9. - С.9-15.
3. Гейн М.Е. Реализация проектного подхода к обучению. // Дополнительное образование и воспитание. - 2014. - № 5. - С.26-31.

4. Ефрос Н.В. Программа элективного курса «Основы проектной деятельности». // Пед. Мастерская (Основа). - 2014. - №9. - С.41-49.
5. Кохановская М.И. Метод проекта в многокультурном образовании: от апробации зарубежного опыта к введению новых стандартов / М. И. Кохановская, И.О. Дементьев // Известия Волгоградского государственного технического университета. - 2014. - Т. 18, № 16(143). - С.148-151.
6. Малыгин С.Ю. Проектная деятельность как инструмент профессионального самоопределения детей и подростков. // Методист. - 2014. - №5. - С.33-38.

7. Павлова И. Особая папка: проект. / Практический журнал для учителя. - 2014. - №5. - С.21-28.

8. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании. 2009 / А.И. Савенков [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://education@pmpractice.ru>

9. Сергеев Н.К. Педагогическое образование: поиск инновационной модели // Педагогика. 2010. №5. - С. 66-72.

10. Сиденко Е.А. Разработка педагогического проекта. // Народное образование. - 2012. - №5. -

С.146-151.

11. Ситникова Е.А. Проектная деятельность как условие развития творческих способностей учащихся. // Технология (Основы). - 2014. - №2. - С.22-29.

12. Текучева Е.Н. Опыт использования исследовательской и проектной деятельности в обеспечении нового качества образования. / Методист. - 2014. - №2. - С.61.

13. Тигров В.В. Проектная деятельность учащихся в условиях творческой технологической среды. // Педагогика. - 2013. - №10. - С.43-49.

Сведения об авторах:

Исламов Артем Эдикович (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования, Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: dimban@rambler.ru

Адигамова Эльмира Борисовна (г. Казань, Россия) старший преподаватель кафедры Теоретической и прикладной механики и математики Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева, e-mail: elle05@list.ru

Data about the authors:

A. Islamov (Elabuga, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, Chair of Theory and Methodology of Professional Education, Elabuga Institute (Branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Kazan (Privolzhsky) Federal University", e-mail: dimban@rambler.ru

E. Adigamova (Kazan, Russia), senior lecturer of the Department of Theoretical and Applied Mechanics and Mathematics of the Kazan National Technical University named after. A.N. Tupolev, e-mail: elle05@list.ru



УДК: 37.015.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Я.Б. Аппаева, Ц.А. Зулаева, С.В. Маслова, Д.О. Утнасонов

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогической направленности студентов, будущих учителей начальных классов. В статье дается теоретическое обоснование понятия «педагогическая направленность»; кратко рассматриваются условия формирования педагогической направленности студентов; представлены результаты мини-исследования об отношении будущих учителей начальных классов к избранной профессии; выявлены педагогические условия формирования педагогической направленности будущих учителей начальных классов в ВУЗе.

Ключевые слова: педагогическая направленность, педагогические условия, студенты, будущий учитель начальных классов, педагогическая практика.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL ORIENTATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Ya. Appayeva, Ts. Zulayeva, S. Maslova, D. Utnasonov

Abstract. The article is devoted to the problem of pedagogical orientation of students. The theoretical substantiation of the concept "pedagogical orientation" is given, pedagogical conditions of formation of pedagogical orientation of students are considered. The results of a mini-research on the attitude of future primary school teachers to the chosen profession are presented, pedagogical conditions for the formation of the pedagogical orientation of future primary school teachers are revealed.

Keywords: pedagogical orientation, pedagogical conditions, students, future primary school teacher, pedagogical practice.

Проблема педагогической направленности студентов является актуальной для современного высшего педагогического образования в связи с изменением роли учителя в образовательном процессе. Современный учитель должен быть не только компетентным, любящим детей и свой предмет, а также должен уметь управлять и сопровождать обучающихся в мир новых знаний и открытий. Поэтому необходимы кардинальные, позитивные изменения в содержании педагогического образования. Следует отметить, что педагогическая теория и практика свидетельствуют о том, что подготовка будущих педагогов не соответствует современным требованиям. Многие исследователи считают, что проблема существует в недостаточной сформированности педагогической направленности выпускников вузов, что и является темой нашего мини-исследования.

В контексте исследования нам необходимо определиться с понятием «педагогическая направленность».

Анализ педагогической литературы показал, что нет однозначного определения понятия «педагогическая направленность». Одни авторы рассматривают педагогическую направленность

как интегральное свойство личности (Б.Ф. Ломов), другие как систему эмоционально - ценностных отношений (Т.П. Маралова), третьи как проявление интереса к профессии и склонность заниматься ею (М.И. Кузьмина).

По-нашему мнению, наиболее полно понятие «педагогическая направленность» рассмотрено в работах Л.М. Митиной, которая считает, что именно в юности педагогическая направленность становится центральным личностным новообразованием. Ученый, определяет педагогическую направленность в узком и широком смысле. В нашем исследовании мы придерживаемся определения педагогической направленности Л.М. Митиной в широком смысле, которая трактуется как «система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении» [5, с.34].

В контексте нашей проблематики в значительной степени представляют интерес работы, посвященные исследованию условий формирования педагогической направленности студентов вуза. Проблемой формирования педагогической направленности будущих

специалистов занимались исследователи давно. Существует различные точки зрения о педагогических условиях формирования педагогической направленности будущих педагогов. Так, исследователь Г.А. Томилова считает, что в формировании педагогической направленности студентов следует использовать специальное обучение в педагогической деятельности. Данная точка зрения имеет право на существование, но она направлена на некий технократический подход к формированию профессиональной направленности будущих учителей.

Исследователь Э.А. Гришин, рассматривая проблему формирования педагогической направленности будущих учителей, предлагает целостную систему воспитания и обучения, обеспечивающую качественную подготовку будущего учителя в вузе.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что процесс формирования педагогической направленности студентов, будущих учителей начальных классов в вузах, осуществляется по двум направлениям. Первое направление характеризуется внешним воздействием на процесс осознания студентами целей и значимости избранной профессии, ее престижа. Второе направление связано с организацией учебной, практико-ориентированной деятельности студентов с учетом требований их будущей профессиональной деятельности. Главными механизмами развития педагогической направленности личности в процессе обучения в вузе являются противоречия между желаемым и реальным уровнями сформированности знаний, умений и навыков и профессионально важных качеств. Основным критерием успешности процесса подготовки будущего учителя выступает сформированность педагогической направленности личности.

Педагогическая направленность будущих учителей начальных классов в процессе обучения выражается в актуализации потребности в личностном и профессиональном познании; в сопоставлении личностных и профессиональных качеств с требованиями профессии; в выстраивании ценностного отношения к будущей педагогической деятельности.

Процесс формирования профессиональной направленности в ВУЗе можно разделить на этапы:

- 1) адаптационный;
- 2) основной;

3) этап вхождения в профессиональную среду.

Как отмечают исследователи, на первом курсе (адаптационный этап формирования профессиональной направленности) имеет место воздействие на студентов ряда ситуаций, которые могут как положительно, так и негативно повлиять на педагогическую направленность будущего педагога. Первый год обучения является благоприятным периодом для развития педагогической направленности будущего учителя начальных классов.

Цель нашего исследования - выявить уровень сформированности педагогической направленности у студентов-первокурсников. Методы исследования - наблюдение, адаптированная анкета Чирковой Г.П., направленная на изучение мотивов принятия профессии как ценностной составляющей формирования профессиональной направленности будущего специалиста [6, с.150].

Количество респондентов составило 20 человек. Первый вопрос анкеты показал, что респонденты указали следующие мотивы выбора профессии: желание получить высшее образование - 10%; возможность заниматься любимым предметом - 0%; так сложились обстоятельства, что другого выхода не было - 5%; привлекает работа с детьми, молодежью - 45%; убежденность в своих способностях к данной специальности - 35%; семейные традиции - 5 %. Ответы показывают, что большая часть студентов осознанно выбрали профессию педагога.

Второй вопрос анкеты показал, что студенты (40%) вновь выбрали бы педагогическую специальность, если бы им еще пришлось поступать в вуз.

Следующий вопрос анкеты является одним из главных, так как он касается вопроса привлекательности и непривлекательности профессии учителя: 45% опрошенных студентов-первокурсников считают, что они любят заниматься с детьми младшего школьного возраста; 30% - уверены в том что в процессе обучения можно заниматься самосовершенствованием собственной личности; 25% - полагают, что профессия педагога является творческой, интересной работой. Следует отметить, что были зафиксированы и негативные стороны профессии учителя: 60% - постоянное нервное напряжение; 35% - не нравится то обстоятельство, что обществом не ценится важность педагогического труда. Несмотря на

отмеченные отрицательные стороны педагогической деятельности, 60% первокурсников хотят стать учителями и оценивают свои способности положительно.

Вопрос, связанный с выбором вуза и факультета показал, что 45% студентов не хотят менять ничего, и такое же количество студентов ответили, что не знают. Это означает, что часть студентов осознанно выбирают не только профессию, но и вуз, а также факультет. Студенты, которые сомневаются, возможно, смогут поменять свое отношение в процессе обучения.

О том, чем бы хотели заняться после окончания университета - 75% первокурсников ответили, что хотят работать учителями начальных классов, а 50% - директорами школ.

80% студентов считают, что преподавание психологии является положительным моментом, что знания, полученные на занятиях, пригодятся при работе в школе. 60% студентов отметили положительным, что на лекциях по педагогике они получают необходимые знания о воспитании и обучении детей. Положительным моментом мы считаем, что 70% первокурсников хотят быть классными руководителями в будущем.

Вопрос о предстоящей педагогической практике показал, что 50% первокурсников с интересом ждут её; 50% - думают, что практика будет полезной.

Приведённые материалы дают полное основание утверждать, что на факультете педагогического образования и биологии КалмГУ в значительном количестве учатся студенты, имеющие устойчивую склонность к педагогической деятельности. Для поддержания устойчивого интереса к деятельности учителя и формирования педагогической направленности необходимы следующие педагогические условия.

Первое педагогическое условие - организация педагогической среды. Такой педагогической средой для студентов педагогических специальностей является учебный корпус КалмГУ. Так, в Калмыцком государственном университете на факультете педагогического образования и биологии с первых дней обучения студентов погружают в атмосферу педагогической творческой деятельности. Прежде всего, следует отметить преемственность поколений. Студенты четвертого курса готовят посвящение первокурсников, а первокурсники в конце учебного года для выпускного курса - последний звонок. В вузе действует свой педагогический

отряд «Джангар». Будущие учителя на протяжении всего летнего периода работают в лагерях всероссийского и регионального значения в качестве вожатых. Имеются положительные отзывы о работе педагогического отряда «Джангар».

Преподаватели проводят научно-практические конференции, посвященные юбилейным датам педагогов, организуют встречи в «Педагогической гостиной» с ветеранами педагогического труда.

Стало традиционным проведение на кафедре конкурсов «Педагогический дебют» и «Педагогическая олимпиада». По результатам проведенных мероприятий лучшие из них выезжают на всероссийский конкурс студентов по педагогике. Так, в 2017 году студенты 3-4 курсов заняли третье место на всероссийском конкурсе студентов (ВСО) «Педагогический старт» в номинации «Профессионализация».

В нашем вузе ежегодно проводится конкурс «Лучшая студенческая группа», итоги которого подводятся на традиционных вузовских мероприятиях; призёры конкурса награждаются премией. Так, студенческая группа 4 курса направления «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») на протяжении четырёх лет является бессменным лидером данного конкурса.

Следующее направление в формировании педагогической направленности - широкое привлечение студентов к научно-исследовательской работе. Студенты, будущие педагоги, активно участвуют в научно-практических конференциях различного уровня, в конкурсах наукоемких технологий, публикуют научные статьи совместно с преподавателями.

Второе педагогическое условие - формирование установки на педагогическую направленность будущих учителей начальных классов, которое осуществляется в процессе обучения. Так, цикл педагогических дисциплин начинается с курса «Введение в педагогическую деятельность». Организация занятий по курсу «Введение в педагогическую деятельность» предполагает сочетание лекционных и практических занятий, а также самостоятельную работу студентов. Чтение лекций сопровождается поднятием дискуссионных вопросов, связанных с педагогической направленностью будущих педагогов, демонстрацией и показом уроков ведущих учителей города, республики. Подготовка практических занятий включает заполнение рабочей тетради по дисциплине, где в качестве заданий представлены эссе, размышления

студентов о педагогической профессии, конспектирование работ выдающихся педагогов прошлого и настоящего. Так, одна из студенток, мотивируя выбор профессии учителя, написала о своей династии известных педагогов в республике. Другая студентка мотивировала свой выбор любовью к детям. Были, конечно, ответы студентов, которые писали, что у них так сложились жизненные обстоятельства, что они вынуждены были пойти учиться на педагога.

На последующих курсах будущий педагог знакомится с такими дисциплинами по педагогике, как «Теория и методика обучения», «Теория и методика воспитания», «История педагогики и образования», «Современные образовательные технологии в начальной школе», «Социальная педагогика», «Практикум по решению профессиональных задач», «Педагогическая диагностика», «Коррекционная педагогика», «Основы специальной педагогики и психологии», которые раскрывают специфику профессии учителя начальных классов, способствуют формированию самосознания будущего педагога, формированию установки на непрерывную познавательную педагогическую деятельность. На занятиях рассматриваются дискуссионные вопросы современного педагогического образования, в процессе ответа на которые у студентов формируется сознательное отношение к профессии учителя. Таким образом, перечисленные дисциплины способствуют формированию педагогической направленности студентов. Полученные результаты станут важными для осознания студентами необходимости «профессионализации в течение всей жизни».

Третье педагогическое условие - погружение в профессиональную деятельность. Выход студентов на практику (учебную, педагогическую, производственную, преддипломную) является одним из важных моментов в формировании педагогической направленности будущих учителей. Базами практик являются ведущие школы города. МБОУ «СОШ № 4», ЧОУ «Перспектива»,

МБОУ «КНГ им. А.Ш. Кичикова». Данные школы различной направленности: МБОУ «СОШ №4» - общеобразовательная, ЧОУ «Перспектива» - частная школа, где большой процент детей с ограниченными возможностями здоровья, МБОУ «КНГ им. А.Ш. Кичикова» - национальная гимназия. В процессе прохождения практики студенты знакомятся с различными типами современных школ города, а также с богатейшим опытом работы заслуженных учителей города. В то же время студенты-практиканты демонстрируют теоретические знания на практике, показывают свое профессиональное умение, владение искусством воспитания и обучения.

Таким образом, проведенное исследование показало, что формирование педагогической направленности будущих учителей начальных классов в современных условиях требует специальных педагогических условий. Данное исследование не исчерпывает всех направлений обозначенной проблемы, так как упор здесь делается на формирование рефлексивных умений будущих учителей начальных классов. Но предложенные методы их формирования могут быть взяты за основу создания новых программ при профессиональной подготовке студентов ВУЗов различных специальностей.

Поскольку все возможные воздействия среды на исследуемую систему должны быть типизированы, сведены в определенные группы по признаку общности ожидаемого эффекта воздействия на систему, то для формирования педагогического мастерства будущих учителей начальных классов в контексте нашего исследования целесообразно реализовать педагогические условия, которые не были определены другими исследователями: создание мотивационной среды для профессионального роста будущих учителей младших классов; расширение когнитивной базы студентов по проблеме основ педагогического мастерства; обеспечение профессиональных процессов в формировании основ педагогического мастерства будущих учителей начальной школы.

Литература:

1. Гузь В.В. Формирование профессионально-личностной устойчивости учителя: автореф. дис. канд. пед. наук / В.В. Гузь. - М., 2007. - 20 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://defview.rsl.ru/>
2. Дмитричева О.М. Роль дисциплин психолого-педагогического цикла в формировании у студентов педагогического университета опыта профессионально-педагогического

- саморегулирования: дис. канд. пед. наук / О.М. Дмитричева. - Пенза, 2002. - 227 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://defview.rsl.ru/>
3. Жукова К.В. Психолого-педагогическая подготовка студентов вуза как фактор развития их профессиональной направленности: автореф. дис. канд. пед. наук / К.В. Жукова. - Магнитогорск, 2007. - 23 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://science.masu.ru/>

4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина - М.; СПб. Нестор-История, 2014. - 376 с.

5. Слостенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога / В.А. Слостенин, Е.И. Артамонова, М.Я. Виленский // Материалы

Международной науч. конф. - М., 2009. - <http://www.rusnauka.com/>

6. Чиркова Г.П. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов национального факультета университета. / Г.П. Чиркова. Дис. кандпед.: 13.00.01. - Ижевск, 2007. - 177 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://lib.udsu.ru/dis_text/3/2007_int_153142824.pdf

Сведения об авторах:

Аппаева Ялман Борисовна (г. Элиста, Россия), кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова», e-mail: yalman61@mail.ru

Зулаева Цагана Анатольевна (г. Элиста, Россия), студентка 2 курса магистратуры «Педагогический менеджмент» ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова», e-mail: zulaeva2013@yandex.ru

Маслова Светлана Владимировна (г. Элиста, Россия), студентка 2 курса магистратуры «Педагогический менеджмент» ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова», e-mail: maslova.20@yandex.ru

Утнасонов Данзан Очирович (г. Элиста, Россия), студент 2 курса магистратуры «Педагогический менеджмент» ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова».

Data about the authors:

Ya. Appayeva (Elista, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, FGBOU VO «Kalmyk State University Them. B.B. Gorodovikova», e-mail: yalman61@mail.ru

Ts. Zulaeva (Elista, Russia), 2-year student of the Master's program «Pedagogical Management» FGBOU VO «Kalmyk State University Them. B.B. Gorodovikova», e-mail: zulaeva2013@yandex.ru

S. Maslova (Elista, Russia), 2-year student of the Master's program «Pedagogical Management» FGBOU VO «Kalmyk State University Them. B.B. Gorodovikova», e-mail: maslova.20@yandex.ru

D. Utnasonov (Elista, Russia), 2nd year student of the Master's program «Pedagogical Management» FGBOU VO «Kalmyk State University Them. B.B. Gorodovikova».



Высшее образование

УДК 378

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ¹

Е.Ф. Командышко, О.В. Стукалова, В.В. Епанешников

¹Статья выполнена в рамках Государственного задания для ФГБНУ ИХоиК РАО, проект «Содержание и механизмы модернизации художественного образования», номер государственной регистрации АААА-А16-116041400061-0, руководитель - д.п.н. Алексеева Л.Л.

Аннотация. Актуальность статьи связана с потребностью психолого-педагогической науки в изучении особенностей влияния на процесс личностного развития учащейся молодежи достаточно агрессивной современной информационной среды. Авторы доказывают, что педагогическое сопровождение личностного развития учащейся молодежи требует разработки новых методологических принципов и технологий. В статье выявлена роль вовлечения обучающихся в активную социально-культурную деятельность. Определены факторы влияния активизации социально-культурной деятельности обучающихся на их личностное развитие. Раскрыты критерии определения уровня включенности обучающегося в социально-культурную деятельность и этапы этого процесса.

Ключевые слова: учащаяся молодежь, развитие личности, социально-культурная деятельность, информационная среда, педагогические принципы.

SOCIOCULTURAL ASPECTS OF THE STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT IN THE MODERN INFORMATION ENVIRONMENT

E. Komandyshko, O. Stukalova, V. Epaneshnikov

Abstract. The relevance of the article is connected with the need for psychological and pedagogical science in studying the aggressive modern information environment influence on the process of young students' personal development. The authors argue that the pedagogical support for the young students' personal development requires the development of new methodological principles and technologies. The article reveals the role of students' involvement into active social and cultural activities. The factors of influence of students' social and cultural activity on their personal development are determined. The criteria for determining the student's inclusion level in socio-cultural activities and the stages of this process are revealed.

Keywords: student youth, personality development, socio-cultural activity, information environment, pedagogical principles.

Прежде, чем рассмотреть социокультурные аспекты развития личности современного молодого человека, необходимо определить основные понятия этого исследовательского поля исследования в педагогике.

Учащаяся молодежь - это возрастная категория юношеского периода становления человека, объединяющая старших школьников и студентов от 16 до 20 лет, то есть тех, кто обучается в разных типах учебных заведений (общеобразовательные школы, лицеи, колледжи, средние и высшие учебные заведения) и характеризующаяся общностью развития психических познавательных процессов, мотивационных установок и эмоциональной направленностью.

Личностное развитие обучающихся - это многомерный и многогранный процесс

взросления, неразрывно связанный с формированием мировоззрения, как взгляда на мир в целом; как системы убеждений, выражающих отношение человека к миру; его главные ценностные ориентации и системы знаний. Личностное развитие осуществляется постепенно и, в результате, приводит к профессиональному выбору, который представляет собой длительный, иногда продолжающийся более десяти лет процесс, включающий в себя ряд взаимосвязанных решений [1].

Для данного исследования одной из важнейших является ценностно-смысловая концепция личности, определяющая сущность развития человека через его отношение к другому человеку как самоценности.

Мы опираемся и на взгляды ученых, доказывающих, что человек проявляется как личность в пространстве «большого времени», когда «...человек преодолевает свою природно-социальную вещьность и превращается в «человека в человеке» [3, с.331-333].

В настоящее время в психолого-педагогической науке существует потребность в изучении особенностей влияния на многоаспектный процесс личностного становления учащейся молодежи достаточно агрессивной современной информационной среды.

Лавинообразный поток информации, возрастающей в геометрической прогрессии, создает новые изменчивые условия для образования. Между тем известно, что одной из особенностей юношеского возраста является широта интеллектуальных интересов, которая часто сочетается с разбросанностью, отсутствием систематизированности взглядов и адекватной оценки своих возможностей. Таким образом, педагогическое сопровождение личностного развития учащейся молодежи требует разработки новых методологических принципов, учитывающих роль ситуативности, множественности; значение инновационных педагогических технологий.

Важными проблемами являются и социальная индифферентность молодежи, инфантилизм, появление большого числа безразличных, скучающих юношей и девушек, погруженных в виртуальный мир, когда учеба и социально значимая деятельность кажутся совершенно неинтересными по сравнению с воображаемой жизнью.

Очевидно, что доминирование компетентностной парадигмы, реформы и преобразования в структуре и содержании всех ступеней образования, направленные на преодоление репрезентативных способов мышления, на снижение нагрузок на рациональную сферу и повышение значимости развития эмоциональной сферы требуют принципиально нового подхода к личностному развитию каждого обучающегося [10].

Такой подход должен учитывать не только влияние информационной среды, но и растущую значимость интеграции разных видов деятельности, что содействует раскрытию качеств личности, мобилизующих творческую активность и мотивацию на постоянное совершенствование и духовный рост.

В данном случае необходимо вспомнить гуманистические идеи В. Франкла, определившего, что подлинная личность

формируется на основе внутреннего диалога, или голоса совести, являющегося своеобразным «смысловым органом» [11].

Таким образом, развитие личности в гуманистической педагогике тесно взаимосвязано с представлениями о жизненном самоопределении. Это понятие характеризует человека как субъекта собственной жизни и стоит на первом месте в структуре целей воспитания, выступая как этап самореализации человеком своих сил и способностей [9].

Почему при рассмотрении влияния информационной среды на личностное развитие современных обучающихся так важно учитывать именно социокультурные аспекты?

Прежде всего это связано с возрастными особенностями учащейся молодежи. Известно, что юность - возраст особой эмоциональной сензитивности [8]. В данный период интенсивно реализуются и расцветают при благоприятных условиях все те потенции эмоциональности человека, которые заложены в его натуре. В этом возрасте происходит активное формирование эмоциональной направленности личности, а также закрепление иерархизации собственной ценности. Кроме того, для эмоциональной жизни молодого человека характерно то, что в эти годы формируются чувства, которые выражают общие, более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности.

Связь ярко окрашенной эмоциональности с формированием мировоззрения определяет вовлеченность обучающихся юношеского возраста в социально ориентированную деятельность, стремление быть полноправными участниками создания социокультурных явлений [2].

В контексте исследования были выделены следующие *факторы влияния* активизации социально-культурной деятельности обучающихся на их личностное развитие:

- создание условий реализации творческого потенциала каждого обучающегося;
- педагогическая поддержка становления общей культуры личности;
- организация созидательной творческой работы, мотивирующей обучающихся на освоение устойчивой профессиональной ориентации.

Как показало исследование, интеграция личностного и социально-культурного развития обучающихся в условиях даже достаточно агрессивной информационной среды ориентирует их на сознательное и глубокое освоение базовых ценностей, эмоциональных констант, коммуникативных компетенций [7],

повышение самооценки, познавательного интереса, освоение такого качества как готовность к работе в команде [4].

В исследовании доказано, что вовлечение обучающихся в активную социально-культурную деятельность закладывает основы для становления общей культуры личности, которая предстает как поле продуктивной самореализации личности и полноценного раскрытия ее творческого потенциала.

Рассмотрим *критерии* для определения уровня включенности обучающегося в социально-культурную деятельность:

- интериоризация цели деятельности;
- осознанное участие в деятельности и понимание своей роли в достижении конечного результата;
- удовлетворение собственных интересов и потребностей в процессе;
- продуктивность межличностных отношений, возникающих в процессе деятельности;
- приобретение как общих, так и принадлежащих определенной социальной группе социальных ценностей.

Применение данных критериев позволяет выявить проблемные зоны в процессе личностного развития обучающихся и более четко построить педагогическое сопровождение их социально-культурной деятельности. В исследовании также были определены *этапы* вовлечения обучающихся в социально-культурную деятельность:

1. Этап развития познавательного интереса к самореализации в социально-культурной деятельности. На этом этапе особое внимание обращается на навыки работы с информацией. Преодоление негативного влияния информационной среды осуществляется прежде всего при раскрытии для обучающихся значения выстраивания определенных «фильтров» восприятия информации - иначе говоря, готовности критически подходить к ее оценке, пониманию необходимости проверки и перепроверки данных и т.д.

2. Этап исследования своих сил и устремлений, способностей и личностных особенностей. На этом этапе происходит апробация своих сил в различных видах социально-культурной деятельности [12]. Отметим, что это происходит не только в информационной среде, но и в условиях освоения способов самостоятельной жизни, включая временные подработки, т.е. ситуацию реальной трудовой деятельности, часто совмещаемой с учебной. На данном этапе важно

не только использовать «фильтры» для восприятия информации, но и выработать критерии отбора - прежде всего нравственные принципы.

3. Этап стремления к успеху, самоутверждению. Успех - это важнейший стимул личностного развития. На этом этапе очень важно создавать возможности для проявления личностных способностей каждого обучающегося в том или ином виде социально-культурной деятельности. Для восприятия информации значимо, чтобы освоенные принципы стали устойчивыми убеждениями.

4. Этап стабилизации, утверждения себя в качестве надежного и ответственного участника команды. Этот этап часто предполагает дальнейшее профессиональное образование в социально-культурной сфере и упрочение своих позиций в обществе. Обучающийся может не только воспринимать, но и самостоятельно создавать информационные поводы и освещать их в той или иной форме медиакоммуникации.

5. Этап поддержания, сохранения достигнутых позиций. Обучающийся на данном этапе стремится создать устойчивое профессиональное и социальное положение. Данный этап является также этапом рефлексии. Возможны и моменты кризиса, спада, поэтому важно создавать ситуации переключения, поддерживать уже освоенные стратегии личностного развития. Рефлексия предполагает постоянное сравнение, поэтому получаемая информация также требует сравнительного анализа.

В активной социально-культурной деятельности человеку сопутствует такое необходимое для личностного развития качество как свобода, ведь «...культура - всегда дело свободной инициативы, а последняя возможна лишь как инициатива отдельных людей, как личностная самодеятельность» [6, с.55]. Социально-культурная деятельность, таким образом, позволяет сопрягать различные направления образования и воспитания - всего того, что способствует целостному и продуктивному раскрытию потенциала личности.

Эту деятельность важно рассматривать как одну из наиболее перспективных в плане развития обучающихся, способных в будущем к установлению в обществе более благоприятных для всех граждан взаимоотношений, располагающих к совместному творческому труду, благожелательных и толерантных в своей основе [5].

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб.: Питер, 2001.
2. Ариарский М.А. Шестьдесят лет научного осмысления социально-культурной деятельности и принципов подготовки ее специалистов // Приоритеты социально-культурного образования в условиях модернизации российского общества. Сборник научных статей. - М.: МГУКИ, 2009.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Художественная литература, 1979.
4. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. - М.: Знание, 1990.
5. Возрастные особенности формирования толерантности. Сборник научных статей / Под ред. В.С.Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 2003.
6. Давыдов Ю.Н. Культура-природа-традиция. - М.: Просвещение, 1978.
7. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. - М.: Политиздат, 1988.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989.
9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Перевод с англ. - М.: Смысл, 1999.
10. Фельдштейн Д.И. Тенденции и потенциальные возможности развития современного человека. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Книга по требованию, 2012.
12. Alekseeva L.L., Savenkova L.G. Art classes at school and intellectual and creative child development // *Espacios*. - Vol. 38 (№ 56). - Year 2017. - Page 3.

Сведения об авторах:

Командышко Елена Филипповна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Лаборатории интеграции искусств и культурологии имени Б.П. Юсова федерального государственного бюджетного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования».

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заместитель заведующего Лаборатории интеграции искусств и культурологии имени Б.П. Юсова федерального государственного бюджетного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: chif599@gmail.com

Епанешников Владимир Владимирович (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики профессионального образования, инженерно-технологический факультет, Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Data about the authors:

E. Komandyshko (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, leading researcher of the Integration of Arts and Cultural studies Department named after B.P. Yusov, Federal State Budget Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education".

O. Stukalova (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, deputy Head of the Integration of Arts and Cultural studies Department named after B.P. Yusov, Federal State Budget Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", e-mail: chif599@gmail.com

V. Epaneshnikov (Yelabuga, Russia) candidate of pedagogical sciences, associate Professor, Department of theory and methods of professional education, engineering and technology faculty, Elabuga Institute (branch) of the Federal state Autonomous educational institution of higher education "Kazan (Volga region) Federal University".

УДК 37.0 (075.8)

ПРИНЦИП АВТОНОМИИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

М.В. Пац

Аннотация. В статье выделено место принципа автономии в контексте подготовки будущего специалиста в условиях новых требований работодателя, расширения содержания профессиональной деятельности, ее полипредметности и многофункциональности, усложнения ее структуры. Показана взаимосвязь принципов автономии и инновационности как гуманистической ценности субъекта образования, с одной стороны, и инструмента, способствующего развитию адаптации человека к сложной реальности, с другой. Показана определенность принципа автономии теориями конструктивного обучения с акцентом на средовые факторы. Отмечена современная трактовка концепции автономии в образовании. Выделены компоненты стратегий развития инновационности студента вуза, будущего специалиста. Определены условия реализации стратегий.

Ключевые слова: принцип автономии, студент вуза, теории конструктивного обучения, инновационность, образовательная стратегия.

PRINCIPLE OF AUTONOMY IN IMPROVING THE STRATEGIES OF DEVELOPMENT OF A STUDENT'S INNOVATIVENESS

M. Pats

Abstract. The article emphasizes the place of the principle of autonomy in the context of training a future specialist in the face of new demands of the employer, expansion of the content of professional activity, its poly-subjectness and multifunctionality, complicating its structure. The interrelation between the principle of autonomy and innovation as a humanistic value of the subject of education, on the one hand, and a tool that facilitates the development of human adaptation to complex reality, is shown on the other. The certainty of the principle of autonomy is proved by theories of constructive learning, with an emphasis on environmental factors. A modern interpretation of the concept of autonomy in education is noted. The components of strategies for the development of innovativeness of a university student, a future specialist are singled out. The conditions for implementing the strategies are determined.

Keywords: the principle of autonomy, university student, theories of constructive learning, innovativeness, learning strategy.

Контекст инновационной цивилизации, глобальные проблемы современности продуцируют базис новых экзистенциальных и общественных доминант субъекта образования (выпускника вуза).

Сегодня выпускник вуза сталкивается с новыми требованиями работодателя, необходимостью реализации новых функций, расширением содержания профессиональной деятельности, её полипредметностью и полифункциональностью, комплексностью структуры.

В ряду прагматических ориентиров личности особое место сегодня занимает ценность инновационности как инструмент, способствующий развитию адаптации человека к сложным реалиям времени, осознанию и принятию творчества как императива современности, ориентированности на самообучение как способности и умения выживания и саморазвития.

Инновационность как мета-свойство обуславливает уровень и стиль деятельности

человека, определяющий его активно положительное отношение к приятию, а также генерированию новых идей, знаний, технологий. Инновационность трактуется как маркер готовности будущего специалиста к успешной профессиональной деятельности [2].

Принцип автономии субъекта образования базируется на фундаментальных понятиях когнитивизма: метакогниции и саморегуляции, [6] где первое связано с тем, как мы овладеваем методами обучения, понимания и решения проблем, а второе - делает упор на саморегуляции как совершенствовании способов самоконтроля когнитивных процессов, определяется как один из элементов автономии обучающегося.

Контекст рассматриваемого вопроса соотносится с пониманием принципа автономии (в рамках общественных наук) (Smith) [9] как совокупности способов, условий организации образовательного процесса высшего учебного заведения, компонентов содержания образования, способствующих развитию

способности человека принимать на себя ответственность за собственное образование, определять его стратегию, способность саморегуляции, положительную инновационную мотивацию.

Упомянутая трактовка принципа автономии соотносится:

- с активным участием обучающегося в учебной деятельности;
- способностью ставить цели и выбирать стратегии обучения;
- определять новые сферы учебной деятельности в рамках как формального, так и неформального обучения;
- осуществлять самоорганизацию, где последняя рассматривается как элемент системы саморегуляции;
- анализом целей системы и их приятием, соотносимым с внедрением и применением инновационных идей на практике;
- расширяющимся контекстом современного образовательного процесса, предполагающим взаимодействие широкого круга его участников: студентов, преподавателей, экспертов, работодателей.

Опора на принцип автономии субъекта образования (студента вуза) в разработке стратегий развития его инновационности, трактуемой как мета-свойство, обоснована современными теориями конструктивного обучения. В соответствии с последними студент может развивать собственное знание, конкретизировать цели обучения, создавать его проект, моделировать собственную образовательную среду, принимать решения в процессе обучения, продолжать свою подготовку в различных учебных средах [7-10].

Стратегия, как способ подготовки будущего специалиста, соотносится с развитием ответственного мировосприятия, прогностики, ориентацией на инновационную деятельность, творческим продуцированием новых образовательных полей (И.А. Зимняя, С.В. Кульневич и др.).

Современная трактовка концепции автономии субъекта образования многоуровневая и полимодальная, отражает сегодняшние культурно-коммуникативные тенденции развития самообучения будущего специалиста в глобальной среде, включая он-лайн, дистанционные, смешанные технологии. Меняются стиль учения и стиль жизни; расширяется временной диапазон образовательных контекстов. Ныне университеты для реализации потребностей в подготовке и переобучении специалистов

обращаются к идее «в удобное время, в удобном месте, в удобной форме». Это предполагает способность студентов эффективно управлять своим временем и отвечать за собственный процесс обучения, участвовать в инновационных образовательных практиках.

Соответственно, стратегии развития инновационности субъекта образования (будущего специалиста) соотносятся с другими личностно-профессиональными стратегиями, с учетом многомерности и сложности природы феномена и будут включать не только когнитивные и метакогнитивные, но и аффективные компоненты:

- фундаментальные знания, рассматриваемые как ключевые элементы и базис любого научного исследования (идеи, понятия, теории, гипотезы и др.);
 - задачи, включающие процесс осмысления (понимание проблем, рассмотрение противоречий, ознакомление с новой литературой, постановка вопросов, построение классификаций и др.);
 - задания построения индивидуального плана развития в контексте общей образовательной программы (выделение реперных точек внутри общего плана: сложности, требующие особой проработки, препятствия, требующие преодоления, фокусировка на темах, предлагаемых преподавателем и выделение предметов изучения, обладающих личностной значимостью);
 - задания, содержащие сравнительный анализ возможностей, предлагаемых курсом, разработанным в своем университете и курсами других университетов с оценкой сильных и слабых сторон каждого из них, с учетом требований потенциальных работодателей;
 - творческие задания, где студент и преподаватель могли бы работать совместно над общей темой, творческие мастерские, дающие возможности обратной связи, позволяющие в неформальной обстановке приобрести опыт и навыки.
- Элементы стратегий ориентированы на развитие составляющих инновационности (личностный уровень):
- навыков критического мышления, включающих анализ разных точек зрения на один вопрос, выработку собственного оценивания;
 - навыков планирования, включающих отбор литературы, выделение вопросов исследования, постановку проблем;

– навыков рефлексии, позволяющих продвинуть далее свои достижения, оценить и исправить недостатки. Сама по себе рефлексия - процесс креативный, позволяющий увидеть процесс саморазвития в целом;

– навыков практического мышления, привлечение специалистов-практиков, применение кейс-стади, анализ и критическое оценивание практики;

– навыков командной работы (с участием работы в неформальных группах, профессиональных сообществах, сообществах практиков и возможностью оценивания как работы всей группы, так и собственного вклада в деятельность коллектива);

– уверенности в собственных силах, получаемой в процессе коллегиального обсуждения тем, ответственности за выполняемую работу, полезности работы, что усиливает интерес к ней и способствует дальнейшему интеллектуальному и креативному продвижению субъекта;

– мобильности в соответствии с желанием работодателей принимать на производство выпускников, обладающих инновационной направленностью, готовых легко перестраиваться, проходить переобучение, способных самореализоваться в современной быстро меняющейся ситуации.

Каждое из свойств инновационности субъекта образования может быть реализовано на деятельностном уровне, в процессе осуществления аналитической, практической, творческой работы, сделав ее высокоэффективной.

Применение стратегий предполагает следующие условия:

– наличие институциональных механизмов адаптации, гармонизирующих личностно-профессиональное развитие обучающегося [1, 4];

– гибкое построение курсов обучения, включающих инновационные формы преподавания: дистанционные, мобильные практики и др.; дающие возможность студентам совмещать обучение с частичной профессиональной занятостью; пользоваться педагогическим сопровождением;

– применение преимуществ самообучения и взаимообучения [3];

– итоговое оценивание результатов творческих заданий, выставок, презентаций;

комментирование творческих работ, включение внешних рецензий.

Наличие разных видов оценивания - показатель значимости инновационной творческой работы и признанности ее профессиональным сообществом. Изменение рассматриваемых показателей дает возможность расширить спектр заданий (написание докладов, критических статей и др.) и привлечь новых участников. Обобщенные критерии развития составляющих инновационности субъекта образования (будущего специалиста) могут включать как формальные, так и неформальные маркеры:

– способность выдвигать эффективные решения проблем;

– способность к генерализации знаний;

– высокое качество формы и содержания созданного инновационного продукта;

– готовность к принятию рисков.

Таким образом, применение принципа автономии в разработке стратегий развития инновационности студента вуза ориентировано на:

– развитие ответственного профессионального мышления, предполагающего инновационную направленность действий в рамках конкретной профессиональной среды;

– укрепление эффективного взаимодействия с коллегами, развитие способности и желания действовать независимо и во взаимодействии с другими как социально ответственной личности. Важность фундаментальных дисциплинарных знаний, знаний методологических, предполагающих осведомленность о новых методиках и способах деятельности, обосновано необходимостью решения творческих проблем, навыков приобретения знаний, расширения сферы их применения и возможностей получения профессиональных консультаций, увеличивающихся в настоящее время с горизонтальным ростом профессиональной среды единомышленников. Общим, вне зависимости от сфер деятельности, выступают самостоятельность, прогностика, умение предвидеть результаты своих действий, обеспечивать устойчивую обратную связь с коллегами, создавать инструменты информирования о принятии решений, а также желание экспериментировать, искать новое.

Литература:

1. Мухаметзянова Ф.Ш., Левина Е.Ю. Управление развитием образовательных систем: модели и механизмы // Вестник Башкирского университета. - 2015. - Т. 20. - № 4. - С.1398-1402
2. Пац М.В. Об инновационности и самообучении студента вуза в сетевой перспективе // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 4(111), часть 1. - С.42-45.
3. Пац М.В. Фрактальный подход к актуализации профессиональной познавательной активности будущих педагогов // Известия Южного федерального университета. - 2012. - № 12. - С.13-18.
4. Щербаков В.С. Итерационный подход к реформированию профессионального образования // Современное профессиональное образование: проблемы, прогнозы, решения: Сборник докладов международной научно-практической заочной конференции / Под научной редакцией Ф.Ш. Мухаметзяновой. - Казань, 2016. - С.188-192.
5. De Jesus, S.N., Rus C.L., Lens W., & Imaginário S. (2013). Intrinsic motivation and creativity related to product: a meta-analysis of the studies published between 1990–2010. *Creativity Research Journal*, 25(1), P.80-84.
6. Holec H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
7. Oxford R.L. (2003). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Rowley, MA.: Newbury House.
8. Schunk D., Pintrich P., & Meece J. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. NY: Prentice Hall.
9. Smith R.C. (2008). Learner autonomy (Key concepts in ELT). *ELT Journal*, 62 (4), 395-397.
10. Tenenbaum G., Naidu S., Jegede O., and Austin, J. (2001). *Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation*. *Learning and instruction*, 11, 87-111.

Сведения об авторе:

Пац Марина Владимировна (г. Пенза, Россия), кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Пензенского государственного университета архитектуры и строительства (ПГУАС), e-mail: marinapats@yandex.ru

Data about the author:

M. Pats (Penza, Russia), candidate of philosophical sciences, associate professor of Foreign Languages Department of Penza State University of Architecture and Construction, e-mail: marinapats@yandex.ru



УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПРАВОВОЙ СФЕРЫ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ¹

В.Ш. Масленникова, Г.М. Зиннатова

¹Статья подготовлена в рамках проекта 27.7428.2017/8.9 «Исследование и анализ современных методологических, психолого-педагогических, научно-методических и социологических исследований в сфере профессионального образования»

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования психологической компетентности специалиста правовой сферы на основе культуры личности. Культура личности рассматривается, как системообразующий критерий качества профессиональной подготовки специалиста правовой сферы в области психологической компетентности. Акцентируется внимание на необходимости увеличения количества часов в учебном курсе для будущих специалистов правовой сферы по психолого-педагогическим знаниям, использования активных методов обучения, способствующих формированию психологической компетентности, потенциал которой обуславливает эффективное взаимодействие с людьми, обмен информацией и психологически грамотное выполнение конкретных профессиональных функций. Авторами статьи отмечается, что формирование психологической компетентности на основе культуры личности является необходимым условием успешной деятельности специалистов правовой сферы.

Ключевые слова: культура личности, профессиональная деятельность, подготовка следователей, психологические знания, психолого-педагогическая готовность, психологическая компетентность.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF THE SPECIALIST OF THE LEGAL SPHERE ON THE BASIS OF THE CULTURE OF THE PERSON

V. Maslennikova, G. Zinnatova

Abstract. The article reveals the problem of forming the psychological competence of a specialist in the legal sphere on the basis of the culture of the individual. Individual culture is considered as a system-forming criterion for the quality of professional training of a specialist in the legal field in the field of psychological competence. Attention is focused on the need to increase the number of hours in the training course for future legal professionals on psychological and pedagogical knowledge, the use of active teaching methods that contribute to the formation of psychological competence, the potential of which determines effective interaction with people, information exchange and psychologically competent performance of specific professional functions. The authors of the article note that the formation of psychological competence on the basis of an individual culture is a necessary condition for the successful work of legal experts.

Keywords: personal culture, professional activity, training of investigators, psychological knowledge, psychological and pedagogical readiness, psychological competence.

В современном мире, российское общество и государство предъявляют новые требования к профессиональному уровню молодого юриста. Особое значение для специалиста в области права приобретает способность адаптироваться к социальным переменам, умение управлять своим поведением и искусно строить свои взаимоотношения с окружающими, способность к взаимопониманию и взаимодействию.

Как известно, современный профессионал - это активный субъект деятельности, вступающий во взаимодействие с несколькими психологическими, социальными, субъектными и объектными реальностями на основе воплощения и развития психологических знаний, профессионально значимых умений и

личностной характеристики. Эти взаимоотношения можно обозначить как образ идеального профессионала, образ «Я-профессионал».

Поэтому знания и навыки в области взаимоотношений руководителя и подчиненных необходимы не только руководителю, но и любому высококвалифицированному специалисту. Профессия юриста-следователя относится к числу социономических профессий «человек-человек». Данный тип профессий предполагает постоянную работу специалистов в области права с людьми, их поведение в сфере регулируемых правом отношений.

Такие качества, как умение преодолевать трудности, противодействовать негативному

воздействию, создавать благожелательную атмосферу являются обязательными для юриста. Кроме того, специалист в области права должен уметь строить свои взаимодействия, учитывая возможное проявление конфликтности.

Следовательно, для того, чтобы эффективно осуществлять свою деятельность, специалистам правовой сферы необходимы обширные психологические знания и умения, высокий уровень формирования психологической компетентности.

Отсутствие у специалиста правовой сферы достаточных знаний в области психологии и опыта практического применения этих знаний приводит к неумению: устанавливать психологический контакт с окружающими, создавать благоприятную атмосферу в коллективе, определять психическое состояние клиентов и коллег, предупреждать и эффективно разрешать разнообразные конфликтные ситуации, убеждать других людей.

Овладение психолого-педагогическими знаниями является существенным фактором формирования психолого-педагогической готовности и развития у будущих следователей профессиональной компетентности для осуществления профессиональной деятельности. Наличие системы психологических знаний в деятельности следователя в большинстве случаев способствует раскрытию самых сложных преступлений.

У многих будущих следователей, специалистов в области права, обнаруживаются недостаточные знания по психологии личности, технике общения, умения вести себя в коллективе, способов и методов психолого-педагогического воздействия на человека. Результатом психолого-педагогической неподготовленности становится низкое качество выполняемой работы. Выпускники юридических вузов и факультетов, имея достаточную специальную подготовку, испытывают существенные затруднения психолого-педагогического характера. Правильно организованная учебная деятельность способствует: успешному обучению психологическим знаниям, пониманию индивидуальных особенностей человека, умению использовать психологические знания в межличностных отношениях и пр. В связи с вышесказанным, необходимо осуществить коррекцию учебной программы, которая должна быть построена на основе развития практической составляющей культуры личности, её психологической компетентности. В целях формирования у будущих специалистов

правовой сферы психологической компетентности необходимо предусмотреть увеличение количества часов в учебном курсе для будущих специалистов правовой сферы по психолого-педагогическим знаниям, использование активных методов обучения, способствующих формированию психологической компетентности, потенциал которой обуславливает эффективное взаимодействие с людьми, обмен информацией и психологически грамотное выполнение конкретных профессиональных функций.

Усвоение психолого-педагогических знаний, развитие психологической компетентности обуславливают формирование умений преодолевать как межличностные конфликты, так и сопротивление следствию со стороны преступников, граждан, переступивших черту закона, регулировать собственные эмоциональные состояния, владеть элементарными приемами психической саморегуляции.

Необходимость формирования психологической компетентности обусловлена следующими особенностями профессиональной деятельности юристов: она протекает на фоне повышенной социальной и профессиональной ответственности, значительных физических и психических перегрузок; сопровождается выявлением сложных переплетений человеческих взаимоотношений, доминирующих мотивов, позиций и установок, способствующих совершению преступлений; характеризуется множеством деловых и межличностных контактов с людьми как внутри, так и вне организационной системы, быстрой сменой событий, многообразием выполняемых действий.

На основе постоянно расширяющейся системы профессиональных компетенций, состоящих из психологических знаний, профессионально значимых умений, личностной характеристики и общей культуры, осуществляется выполнение профессиональной деятельности с высокой продуктивностью и эффективностью деятельности. Компетентность - интегральное качество личности - это успешно реализованная в деятельности компетенция. Мы рассматриваем компетентность как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Структура компетентности в какой-либо сфере жизнедеятельности, на наш взгляд, может быть представлена в виде следующих компонентов: когнитивный компонент (знания); мотивационный компонент; аксиологический

компонент (направленность, ценностные отношения личности); практический компонент (умения, навыки, опыт деятельности), способности; эмоционально-волевой компонент (в этом случае компетентность должна стать действенной с помощью механизмов самоорганизации, саморегуляции), готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

Профессиональная компетентность представляет собой сферу профессионального поведения на основе постоянно расширяющейся системы профессиональных знаний и общей культуры, позволяющих выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью и эффективностью. Виды профессиональной компетентности: профессионально-правовая; информационная; профессионально-этическая; коммуникативная; профессионально-интеллектуальная; организационная; психологическая.

На наш взгляд, академик РАО И.А. Зимняя, совершенно справедливо утверждает, что ключевые профессиональные компетенции: «компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы и компетенции, относящиеся к деятельности человека - суть самое общее и широкое определение адекватного проявления общей культуры, проявляющейся в социальной жизни человека» [1].

Из всех видов профессиональной компетентности психологическая компетентность юриста обозначается как качество действий личности, обеспечивающих эффективное решение профессионально-психологических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной деятельности юриста, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; владение психологическими приемами, психологическими средствами и их постоянное совершенствование; осуществление оценочно-ценностной рефлексии.

Изучение проблем психологической компетентности осуществлялось многими исследователями. Так, Каменская Е.Н. определяет психологическую компетентность как «умение интегрировать психологические,

педагогические, профессиональные знания для решения практических задач обучения, воспитания, обеспечивающее высокий уровень профессионального самопознания»[2].

Психологическая компетентность рассматривается в контексте трех модальностей - когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Когнитивный компонент свидетельствует о развитых навыках использования когнитивных усилий, имеющих конструктивное значение. Данный компонент включает в себя психологическую грамотность, открытую познавательную позицию по отношению к другому человеку и себе, направленность внимания на другого, совокупность личностных интересов в различных сферах.

Эмоциональный компонент связан с осуществлением конструктивной эмоциональной активности в повседневной жизни, а также при решении сложных ситуаций. Культурный человек к каждой вещи или объекту вырабатывает свое особенное эмоциональное отношение и впоследствии их выражает. Эмпатия, психоаналитическое качество и культура психологической саморегуляции - это компоненты, отражающие культуру личности. Эти свойства личности и определяют уровень культуры чувств. Низкий уровень культуры чувств отражается на взаимоотношениях в семье, в рабочем коллективе весьма отрицательно.

Поведенческий компонент свидетельствует о своевременности, уместности и достаточности проявления регуляторно-волевой активности на основании высокого уровня сформированности культуры личности. Именно в поведении отражается сущность культуры личности человека, его темперамента, желания, вкуса и др. Отсутствие культуры поведения, либо нарушение её правил, влекут к нарушениям отношений между людьми.

Основой профессиональной подготовки специалиста правовой сферы в области психологической компетентности являются профессиональная и общая культура личности, так как культура имеет необходимое влияние на содержание и характер профессиональной деятельности человека.

Масленникова В.Ш. определяет культуру личности как «систему знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующую использованию накопленной социальной информации и транслирующую её во все аспекты жизнедеятельности человека»[3]. О культурном человеке, с точки зрения

профессиональной деятельности, говорят как об ответственном, порядочном, подготовленном и дисциплинированном специалисте.

Профессиональная деятельность специалистов в сфере права, в основном, предполагает работу с населением. Учитывая, что правонарушители и преступники нередко личности сильные, вести с ними «поединок» зачастую не просто. Специалисту правовой сферы недостаточно лишь общих знаний в области права. Он должен обладать профессиональной культурой личности, то есть системой знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующей использованию накопленной социальной информации и транслирующей её во все аспекты жизнедеятельности человека.

Мы считаем, что профессиональная культура личности специалистов правовой сферы включает в себя культуру мышления, чувств, речи и здоровья.

Мышление как элемент интеллектуального потенциала личности, процесс ее познавательной деятельности, характеризуется обобщенным и опосредованным отражением действительности. Критерии мышления: проблемность, системность, опережение, способность к профессионализму, гибкость, аналитичность, безинерционность, оперативность, методичность. Мышление необходимо, чтобы сформировать когнитивный компонент.

Чувства - одна из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающееся относительной устойчивостью. Показатели, отражающие культуру чувств: эмпатия; культура психической саморегуляции. Эмпатичность-психологический термин, означающий сопереживание, постижение эмоционального состояния другого человека в форме переживания и сочувствия.

Критерии культуры чувств - это наличие психоаналитических качеств личности: самоанализ, самоконтроль, самооценка качеств, аккумулирующих совесть человека, сдержанность, самообладание, эмоциональной культуры, психической саморегуляции.

Согласно уставу Всемирной организации здравоохранения, «здоровье - это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не просто отсутствие заболевания или дряхлости» [4]. Показатель культуры здоровья - это умение властвовать собой, используя самовнушение, самобережение, психическую релаксацию.

Культура речи включает: владение нормами устного и письменного литературного языка, то есть правилами произношения, ударения, грамматики и словоупотребления; речевое мастерство, умение выбрать стилистически уместный вариант, выразительно и доходчиво изложить мысль.

Культура здоровья и речи необходимы, чтобы сформировать поведенческий компонент.

На наш взгляд, многие ошибки, совершаемые в процессе формирования культуры личности, повышения её уровня, заключались в отрывочных процессах, поисках форм и методов отдельных феноменов культуры без учета их взаимосвязи. Весь процесс формирования культуры личности юриста, обуславливающий формирование психологической компетентности, повышение уровня её сформированности взаимосвязан, взаимозависим, координирован и субкоординирован между феноменами культур и элементами жизнедеятельности личности.

Итак, деятельность большинства специалистов правовой сферы протекает в области общественных отношений, что предполагает высокую эмоциональную напряженность, самоорганизацию и развитие навыков в коммуникативной деятельности. Формирование психологической компетентности на основе культуры личности - необходимое условие успешной деятельности специалистов правовой сферы. Способность и умение правильно выстраивать общение с окружающими людьми, владение искусством управленческого воздействия, проявление эмпатии к людям, выбор эффективного стиля организации труда, использование разнообразных способов мотивации - мощный рычаг повышения результативности профессионального труда.

Литература:

1. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2005. - № 11.
2. Каменская Е.Н. Психологическая компетентность преподавателя вуза: понятие и

- структура / Е.Н. Каменская // Вестник Таганрогского института управления и экономики. - 2009. - № 1. - С.95-99.
3. Масленникова В.Ш. Педагог и культура: пособие в помощь учителям школ, социальным педагогам, социальным работникам и студентам /

В.Ш. Масленникова, В.П. Юдин. - Казань: Издательство Казанского Университета, 1994. - 111 с.

4. Устав Всемирной Организации Здравоохранения 1946 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_ru.pdf

5. Масленникова В.Ш. К проблеме психологической защиты личности / В.Ш. Масленникова, Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова // Педагогическое образование в изменяющемся мире: Сборник научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию: часть 2. - Казань: Отечество, 2017. - С.65-70.

Сведения об авторах:

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

Зиннатова Гульназ Минеахматовна (г. Казань, Россия), аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем».

Data about the authors:

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

G. Zinnatova (Kazan, Russia), postgraduate FGBNU Institute of pedagogics, psychology and social problems.



УДК 377

РОЛЬ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

И.Б. Ларина

Аннотация. В статье рассматривается роль курсов по выбору, способствующих развитию творческого потенциала будущего специалиста, необходимого ему для дальнейшего самообучения, саморазвития и самореализации в условиях бурного развития и совершенствования средств информационных и коммуникационных технологий. Приводятся примеры курсов по выбору, их задачи по формированию информационной культуры будущих педагогов. Для того, чтобы студенты гуманитарных факультетов смогли овладеть ею, на курсах по выбору происходит знакомство со способами поиска, систематизации, хранения, обработки различной информации с использованием компьютера и программно-педагогических средств. Студенты приобретают элементарные навыки составления сценариев различных по назначению и учебным функциям компьютерных программ. Назначение курсов по выбору способствует достижению двуединой цели: положительного влияния на динамику развития знаний, умений и навыков в области культуры речи и информационной культуры.

Ключевые слова: информационная культура, компьютерные технологии, курс по выбору.

THE ROLE OF ELECTIVE COURSES IN THE FORMATION OF INFORMATION CULTURE THE STUDENTS OF HUMANITARIAN FACULTIES

I. Larina

Abstract. The article discusses the role of elective courses that contribute to the development of the creative potential of the future specialist, necessary for further self-study, self-development and self-realization in the conditions of rapid development and improvement of information and communication technologies. Examples of elective courses, their tasks on formation of information culture of future teachers are given. In order for students of the Humanities faculties to be able to master it, at the courses of choice there is an acquaintance with the ways of searching, systematization, storage, processing of various information with the use of computer and software and pedagogical means. Students acquire elementary programming skills in scripting different purpose and educational functions of computer programs. The appointment of elective courses contributes to the achievement of a two-pronged goal: a positive impact on the dynamics of the development of knowledge, skills and abilities in the field of speech culture and information culture.

Keywords: information culture, computer technologies, elective course.

Несмотря на большие потенциальные возможности компьютера как средства обучения серьезного влияния на массовую школьную и вузовскую практику информационные технологии пока не оказывают. Это связано со слабым учетом концептуальных положений информационной педагогики, одно из которых указывает, что нельзя рассматривать изолированно проблемы «компьютер как объект изучения» и «компьютер как средство обучения».

При использовании программных продуктов их обучающее воздействие может оказаться ниже ожидаемого как раз в связи с тем, что пользователь не вполне владеет элементарной компьютерной грамотностью, информационной культурой.

Под информационной культурой личности мы понимаем умение в потоке избыточной информации оперативно оценить ее полезность и в дальнейшем целенаправленно и сознательно использовать при решении поставленной конкретной задачи.

Начинать формирование компьютерной грамотности и информационной культуры можно уже в начальных классах, параллельно давая сведения о компьютере, его возможностях и применяя его в качестве средства обучения той или иной дисциплине. Но такое параллельное изучение основ информатики и разделов различных дисциплин можно проводить, если есть подготовленные учителя.

В вузе, на гуманитарных факультетах, следует проводить обучение студентов приемам работы на компьютере в рамках курсов по выбору и применять компьютерные программы на занятиях (например, по русскому языку). Так будет осуществляться преемственность использования информационных технологий между школой и вузом.

В этом направлении делаются определенные шаги: студентам гуманитарных факультетов предлагаются курсы по выбору, позволяющие подготовить кадры для работы по внедрению новых информационных технологий в процесс

обучения русскому языку.

Рассмотрим некоторые примеры.

Задачи курса «Внедрение новых информационных технологий в обучение русскому языку» таковы:

- способствовать приобретению навыков работы с компьютером;

- показать возможности использования компьютера для обучения в различных областях знаний (педагогика, психология, русский язык и др.);

- дать студентам представление об особенностях информационных технологий, направленных на овладение методологическими знаниями и способами продуктивной деятельности;

- предоставить студентам возможность узнать о новейших направлениях научной мысли в области педагогических исследований, психологии в связи с компьютеризацией обучения;

- показать значение компьютерных программ для интенсификации процесса обучения и его индивидуализации с целью повышения уровня обученности пользователей в области русского языка и культуры речи (устной и письменной).

Модели решения грамматико-орфографических задач допускают многообразие типов в зависимости от возрастных особенностей обучаемых, что дает возможность не только закрепить языковой материал, но и показать системные связи его разделов, а также пополнить сведения о возможностях компьютерных средств.

Задачи курса по выбору «Компьютерные технологии обучения младших школьников русскому языку»:

- сформировать первоначальные навыки работы с компьютером, дать представление о современных компьютерных технологиях обучения младших школьников русскому языку, освоение которых поможет поставить процесс обучения на коммуникативную основу;

- показать возможности практической реализации компьютерных технологий в учебном процессе, ориентированном на развитие личности обучающегося;

- изучить методы и приёмы работы на различных этапах формирования знаний по русскому языку;

- сформировать у студентов прочные знания о специфике процесса обучения русскому языку при помощи компьютерных технологий и подготовить их к методически грамотной

организации уроков русского языка в условиях широкого применения электронных продуктов.

Введение курса по выбору «Проблемы компьютеризации обучения» обусловлено тем, что несмотря на имеющиеся достижения по созданию автоматизированных обучающих систем, учителя не проявляют должного интереса к их применению на практике, что связано с субъективным фактором - наличием страха перед незнакомой сложной техникой, неуверенностью в своих силах [2].

Трудности освоения компьютерных технологий в образовании возникают из-за отсутствия не только методической базы их использования в этой сфере, но и четкого представления о развитии информационной компетентности обучаемых, что заставляет педагога на практике ориентироваться лишь на личный опыт и умение эмпирически искать пути их эффективного применения [1].

Отсюда возникает необходимость обучать кадры, формировать информационную культуру педагогических работников для использования ими информационных технологий.

Курс по выбору «Проблемы компьютеризации обучения» нацеливает студентов на выявление подходящего для школьников объема знаний, материала по русскому языку, который следует включить в программно-педагогические средства, направляет внимание студентов на то, как следует работать над развитием познавательных способностей школьников с помощью компьютерных программ, организует сравнение различных по дидактическому назначению компьютерных программ с целью определения наиболее эффективных [2].

Для овладения навыками работы с компьютером необходима информационная культура. Для того, чтобы студенты гуманитарных факультетов смогли овладеть ею, на курсах по выбору они знакомятся со способами поиска, систематизации, хранения, обработки различной информации с использованием компьютера и программно-педагогических средств, приобретают элементарные навыки составления сценариев различных по назначению и учебным функциям компьютерных программ.

При построении частей (модулей) компьютерной программы предусмотрена следующая последовательность овладения обобщенными знаниями, умениями и навыками по русскому языку:

- на более высоком уровне обобщения усваивается теория;

– отрабатываются умения и навыки на основе более глубокого знания;

– расширяется объем знаний по теме, включается дополнительный, более сложный материал для обобщающей работы и совершенствования на этой основе навыков и доведения их до автоматизма.

В ходе практического освоения компьютера как средства обучения студенты совершенствуют навыки работы с программным обеспечением по русскому языку, развивают творческие способности и логическое мышление.

Когда основное обучающее воздействие и управление передаются компьютеру, преподаватель получает возможность наблюдать, фиксировать проявление таких качеств у обучающихся, как осознание цели поиска, активное воспроизведение ранее изученных знаний, интерес к пополнению недостающих знаний из готовых источников, самостоятельный поиск [3].

Исследования показали, что информационные технологии могут использоваться на различных этапах обучения русскому языку (от начальной школы до высшей), причем целесообразно параллельно планомерно организовывать работу по повышению компьютерной грамотности и информационной культуры обучаемых.

Необходимым условием для осознания важности применения информационных технологий в практике обучения является наличие у учителя определенного опыта работы с

компьютерными программами, имеющими дидактическую направленность. Как положительный факт для дальнейшего успеха при работе с компьютерными обучающими программами, можно рассматривать то, что в ходе посещения курсов по выбору будущие учителя убедились в существовании такой общей тенденции: русский язык вполне поддается формализации, а применение моделей, адекватных этапным задачам обучения, становится перспективным направлением сопряжения с информатикой, которая вступает в отношения с частными разделами системы языка, не сливаясь с ними, но помогая их усвоению.

Таким образом, назначение вышеописанных курсов по выбору способствует достижению двуединой цели: положительного влияния на динамику развития знаний, умений и навыков в области русского языка и информационной культуры. Практика показывает, что непродолжительное изучение как основ информатики, так и русского языка в рамках учебных курсов недостаточно ни для освоения основ компьютерной грамотности, ни для искоренения речевых ошибок и недочетов. Углубить знания об особенностях информационных технологий и повысить культуру речи, а также подготовить будущих учителей к широкому использованию в школьной практике компьютерных программ призваны курсы по выбору.

Литература:

1. Артюхин О.И. Система дисциплин курсов по выбору при подготовке бакалавров направления «педагогическое образование» // *Фундаментальные исследования*. - 2012. - № 9-4. - С.842-846.

2. Грибан О.Н. Компьютерные технологии как условие качественной профессиональной подготовки студентов вузов / О.Н. Грибан // *Педагогическое образование в России*. - Екатеринбург, 2012. - №2. - С.113-116.

3. Кузнецова Т.Б. Особенности использования интерактивных методов обучения в процессе преподавания курсов по выбору гуманитарного

профиля в вузе / Т.Б. Кузнецова, С.П. Черкашина // *Молодой ученый*. - 2017. - № 3.1. - С.10-12.

4. Ларина И.Б. Проведение курса по выбору с целью формирования коммуникативной культуры будущего бакалавра / И. Б. Ларина, З. П. Ларских // *Современный ученый*, 2017. - № 6. - С.168-171.

5. Ларских З.П. Рабочие программы к курсам по выбору / З.П. Ларских. - Елец, 1998. - 34 с.

6. Шапиева М.С. Использование информационных технологий при обучении в системе образования вуза / М.С. Шапиева // *Молодой ученый*. - 2014. - № 5. - С.572-574.

Сведения об авторе:

Ларина Ирина Борисовна (г. Елец, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования и социальных технологий, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, e-mail: ira200967.1967@mail.ru

Data about the author:

I. Larina (Yelets, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of elementary education and social technologies, Yelets state University name I.A. Bunin, e-mail: ira200967.1967@mail.ru

УДК 378

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКА» К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

З.И. Пронина

Аннотация. Целью статьи является определение сущности и структурных компонентов готовности к инновационной деятельности бакалавров направления подготовки «Бизнес-информатика». Для достижения данной цели была поставлена задача изучения категории «готовность к инновационной деятельности» и профессиональных стандартов в области информационных технологий. В работе использовались методы сравнительного и компонентного анализа педагогической и научно-методической литературы, обобщение и сравнение материала, систематизация отечественных и зарубежных исследований теории инноваций. Результатом проделанной работы является авторская структурно-содержательная характеристика компонентов готовности к инновационной деятельности бакалавров направления подготовки «Бизнес-информатика».

Ключевые слова: бизнес-информатика, инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности, структурные компоненты готовности.

STRUCTURAL COMPONENTS OF READINESS OF BACHELORS OF THE DIRECTION OF PREPARATION "BUSINESS INFORMATICS" FOR INNOVATION ACTIVITY

Z. Pronina

Abstract. The purpose of the article is to define the essence and structural components of the readiness for innovative activity of bachelors in the direction of training "Business Informatics". To achieve this goal, the task was to study the category "readiness for innovation" and professional standards in the field of information technology. The methods of comparative and component analysis of pedagogical and scientific-methodical literature, generalization and comparison of material, systematization of domestic and foreign research of the theory of innovations were used in the work. The result of the work done is the author's structural and content characteristic of the components of readiness for innovative activity of bachelors in the direction of training "Business Informatics".

Keywords: business informatics, innovative activity, readiness for innovative activity, structural components of readiness.

Согласно Стратегии инновационного развития РФ, одной из основных задач перевода к 2020 году экономики России на инновационный путь является «развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций» [8]. Поэтому основной целью вуза является подготовка выпускника, готового к профессиональной инновационной деятельности (ИД).

Как показал анализ научных работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных проблеме формирования готовности выпускников к ИД [1, 2, 3, 7], «готовность к инновационной деятельности» - это многогранное понятие, структурные компоненты которого варьируются у различных авторов. Так, Н.Г. Пьянкова рассматривает готовность к инновационной профессиональной деятельности как «совокупность устойчивых черт личности, сложное интегральное качество,

которое формируется на основе внешних и внутренних стимулов».

В свою очередь, Н.С. Пономарева, понимая под готовностью «совокупность взаимосвязанных индивидуально-психических особенностей личности, профессиональных и специфических знаний и умений в сфере инноваций, определяющей стремление к обучению новым способам и приемам выполнения деятельности, определенных компетенций, соответствующих данному виду деятельности» выделяет мотивационно-личностный, операционально-деятельностный и когнитивно-рефлексивный компоненты готовности.

На основе проведенного анализа научных работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных проблеме формирования готовности выпускников к ИД, а также утвержденных профессиональных стандартов в области информационных

технологий (ИТ) «Руководитель проектов в области информационных технологий» [4], «Системный аналитик» [5], «Специалист по информационным ресурсам» [6] и др., в которых указаны обобщенные трудовые функции выпускников направления подготовки «Бизнес-информатика», были определены основные компоненты готовности к ИД бакалавров направления подготовки «Бизнес-информатика» и их структурные элементы:

1. *Интеллектуальный компонент*, выполняющий мыслительную функцию и формируемый теоретическими знаниями фундаментальных основ информатики, экономики и менеджмента, техническими знаниями в области ИТ и специальными знаниями в области ИТ-инноваций, включает: способность проведения реинжиниринга бизнес-процессов и реструктуризации ИТ-инфраструктуры предприятия; способность создания новой автоматизированной информационной системы; способность выявления и оценивания рисков инновационной деятельности; способность использования методов оценки экономической эффективности инновационной деятельности.

2. *Деятельностный компонент*, выполняющий практико-прикладную функцию и направленный на организацию и эффективное осуществление инновационного проекта, включает: бизнес-планирование инновационной деятельности; коммерциализацию инноваций; правовую защиту интеллектуальной собственности.

3. *Мотивационно-ценностный компонент*, выполняющий стимулирующую функцию, включает: устойчивый познавательный интерес

к изучению инноваций в сфере ИТ; ценностное отношение к будущей профессии; целевую установку на профессиональное самосовершенствование и саморазвитие.

4. *Эмоционально-психологический компонент*, выполняющий регуляторную и коммуникативную функции и обеспечивающий выработку и следование необходимой поведенческой стратегии по преодолению возникших проблем со стороны некоторых участников производственного процесса в период разработки, внедрения и диффузии инноваций, включает: проявление эмоционально-психологической культуры и коммуникативных способностей взаимодействия с другими участниками производственного процесса; радость творчества, чувство удовлетворения от хорошо проделанной работы; развитую способность к рефлексии.

5. *Креативно-продуктивный компонент*, выполняющий новаторскую функцию и предполагающий творческие способности, которые могут быть реализованы при создании принципиально новых ИТ, существенно отличающихся от традиционно существующих, включает: способность к продуцированию и генерированию новых идей и креативных решений; приобретение практического опыта и формирование индивидуального стиля по созданию инноваций в сфере ИТ.

Для обоснования совокупности выделенных компонентов готовности к ИД проследим корреляцию этих компонентов с компетенциями, представленными во ФГОС ВО для направления подготовки «Бизнес-информатика», которая отражена в таблице 1.

Таблица 1. - Корреляция компонентов готовности к инновационной деятельности с компетенциями, представленными во ФГОС

Содержание компонента готовности к ИД	Общекультурные и профессиональные компетенции, определенные во ФГОС
<i>1. Интеллектуальный компонент</i>	
Способность проведения реинжиниринга бизнес-процессов и реструктуризации ИТ-инфраструктуры предприятия	Умение выполнять технико-экономическое обоснование проектов по совершенствованию и регламентации бизнес-процессов и ИТ-инфраструктуры предприятия (ПК-12)
Способность разработки нового программного обеспечения	Умение проектировать и внедрять компоненты ИТ-инфраструктуры предприятия, обеспечивающие достижение стратегических целей и поддержку бизнес-процессов (ПК-13) Умение разрабатывать контент и ИТ-сервисы предприятия и интернет-ресурсов (ПК-16).
Способность создания новой автоматизированной ИС или автоматизированной системы управления предприятием	Выбор рациональных ИС и ИКТ решения для управления бизнесом (ПК-3) Умение проектировать архитектуру электронного предприятия (ПК-15)

Продолжение таблицы 1

Содержание компонента готовности к ИД	Общекультурные и профессиональные компетенции, определенные во ФГОС
Способность выявления и оценивания рисков ИД	Умение осуществлять планирование и организацию проектной деятельности на основе стандартов управления проектами (ПК-14)
Способность использования методов оценки экономической эффективности ИД	Способность использовать соответствующий математический аппарат и инструментальные средства для обработки, анализа и систематизации информации по теме исследования (ПК-18)
<i>2. Деятельностный компонент</i>	
Бизнес-планирование инновационной деятельности	Способность разрабатывать бизнес-планы по созданию новых бизнес-проектов на основе инноваций в сфере ИКТ (ПК-26)
Коммерциализация инноваций	Способность описывать целевые сегменты ИКТ-рынка (ПК-25) Способность использовать лучшие практики продвижения инновационных программно-информационных продуктов и услуг (ПК-27)
Правовая защита интеллектуальной собственности	Умение защищать права на интеллектуальную собственность (ПК-11)
<i>3. Мотивационно-ценностный компонент</i>	
Устойчивый познавательный интерес к изучению инноваций в сфере ИТ Ценностное отношение к будущей профессии Целевая установка на профессиональное самосовершенствование и саморазвитие	Способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность; готовность к ответственному и целеустремленному решению поставленных профессиональных задач во взаимодействии с обществом, коллективом, партнерами (ОПК-2) Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7)
<i>4. Эмоционально-психологический компонент</i>	
Проявление эмоционально-психологической культуры и коммуникативных способностей Радость творчества, чувство удовлетворения от хорошо проделанной работы Развитая способность к рефлексии Способность работать самостоятельно и в команде	Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6)
<i>5. Креативно-продуктивный компонент</i>	
Способность к продуцированию и генерированию новых идей и креативных решений Приобретение практического опыта и формирование индивидуального стиля деятельности по созданию инноваций в сфере ИТ	Способность создавать новые бизнес-проекты на основе инноваций в сфере ИКТ (ПК-28) Проведение анализа инноваций в экономике, управлении и информационно-коммуникативных технологиях (ПК-4)

Таким образом, корреляция структурных компонентов с компетенциями, представленными во ФГОС ВО доказывает, что каждый из них является обязательным и необходимым для формирования готовности к

ИД, что позволит бакалаврам направления подготовки «Бизнес-информатика» достичь профессионального мастерства и творчески преобразовать свою деятельность.

Литература:

1. Ахметзянова Г.Н. Система непрерывного профессионально-ориентированного обучения информационным технологиям студентов экономических специальностей: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Казань, 2004.

2. Ахметзянова Г.Н. Влияние социально-экономических процессов на систему непрерывного профессионального образования работников автомобильной отрасли / Г.Н. Ахметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2010. - № 2. - С.11-17.

3. Пономарева Н.С. Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности в образовательном процессе вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Пономарева Наталья Сергеевна. - Брянск. - 2011. - 24 с.

4. Профессиональный стандарт «Руководитель проектов в области информационных технологий». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.apkit.ru/committees/education/meetings/standarts.php>

5. Профессиональный стандарт «Системный аналитик». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.apkit.ru/committees/education/>

6. Профессиональный стандарт «Специалист по информационным ресурсам». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.apkit.ru/committees/education/>

7. Пьянкова, Н.Г. Формирование готовности студентов негосударственного вуза к инновационной профессиональной деятельности:

на материале подготовки специалистов экономического профиля: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Пьянкова Нина Геннадьевна. - Махачкала, 2009. - 25 с.

8. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года».

Сведения об авторе:

Пронина Зинаида Ивановна (г. Набережные Челны, Россия), старший преподаватель, Набережночелнинский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: pronina_zi@mail.ru

Data about the author:

Z. Pronina (Naberezhnye Chelny, Russia), senior lecturer, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan (Volga region) University, e-mail: pronina_zi@mail.ru



УДК 378

ЦЕННОСТИ ПРОФЕССИИ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА

В.И. Шевченко, Н.Н. Шевченко

Аннотация. В настоящий момент одной из динамично развивающихся отраслей экономики российского государства является индустрия гостеприимства, что обуславливает необходимость повышения качества профессиональной подготовки специалистов этой сферы, обладающих компетенциями самореализации в профессии, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда. В статье рассматриваются основные теоретические положения аксиологического подхода, который является методологическим основанием и смыслообразующим базисом подготовки будущих специалистов в условиях университетского образования. В контексте данного подхода представлены результаты диагностического исследования предпочтительных ценностей студентов в сфере избранной профессии как основополагающих в их профессиональном становлении.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, аксиологический подход, ценности, смыслы, значение, ценностные отношения, классификации ценностей, факторы формирования ценностей.

THE VALUES OF THE PROFESSION AS SENSEMAKING COMPONENT OF THE TRAINING FUTURE SPECIALISTS OF SPHERES HOSPITALITY

V. Shevchenko, N. Shevchenko

Abstract. At the moment, the hospitality industry is one of the dynamically developing sectors of the economy of the Russian state, which makes it necessary to improve the quality of professional training of specialists in this sphere who have the competencies of self-realization in the profession that ensure their competitiveness in the labor market. The main theoretical positions of the axiological approach are considered in the article, which is the methodological basis and the semantic basis for training future specialists in the conditions of university education. In the context of this approach, the results of a diagnostic study are presented to identify the students' preferred values in the chosen profession as fundamental to their professional development.

Keywords: vocational training, axiological approach, values, meanings, meaning, value relationships, classifications of values, factors of value formation.

Преобразования, происходящие на современном этапе в отечественном профессиональном образовании, направлены на обновление его содержания, использование инновационных технологий и методологических подходов к организации образовательного процесса в вузе с ориентацией на подготовку духовно-нравственных, креативных, компетентных специалистов, ориентированных на созидательную профессиональную деятельность в соответствии с декларируемыми требованиями, предъявляемыми обществом и государством. Одним из подходов к профессиональной подготовке будущих специалистов является аксиологический подход, в контексте которого особо значимыми являются проблемы ориентации личности в мире объективных ценностей общества, в своих возможностях, построении образа будущего своей жизненной и профессиональной перспективы.

Категория «ценность» относится к числу общенаучных понятий, методологическое значение которых особенно важно для современного образования. Ценности являются

основанием для формирования ценностных отношений человека, складывающихся в жизнедеятельности; их специфика заключается в том, что они лежат в основе механизмов связи познавательного и практического взаимодействия субъекта с другими субъектами, а также объектами жизненного пространства. Свой научный статус категория «ценность» как междисциплинарная получила в значительной степени благодаря усилиям таких наук, как психология, социальная психология, социология, педагогика, философия. Понятие «ценность» применяется «для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры» [1, с.41].

Аксиологический подход, базирующийся на понимании и изучении социальной природы ценностей, является смыслообразующим контентом современного профессионального образования. Этот подход предполагает порождение личностных смыслов в решении жизненных вопросов с позиций ценностей, которые носят эталонный, созидательный

характер и оказывают положительное влияние на формирование ценностных ориентиров в развитии духовно-нравственной, творческой личности, обладающей развитыми потенциальными возможностями к самосовершенствованию. Реализация аксиологического подхода к профессиональной подготовке студентов в вузе осуществляется в направлении формирования объективных ценностей в сфере материальной и духовной культуры, которые должны стать субъективно значимыми в их жизнедеятельности и профессиональной самореализации.

На формирование ценностей личности оказывают влияние макро-факторы - это глобальные, мировые факторы (объекты, явления, обстоятельства мирового масштаба, связанные с проблемами войны и мира, научно-технического прогресса, экологическими и т.д.); мезо-факторы - это факторы среды, которые рассматриваются как условия и обстоятельства жизнедеятельности человека и социальной группы, к которой он принадлежит (идеологические, экономические, духовно-нравственные отношения, моральные нормы, принятые в обществе), и макро-факторы, которые рассматриваются как материально-бытовые условия жизни человека, его ближайшее социальное окружение (это семья, знакомые, друзья, образовательные учреждения и т.д.).

Ценностью может быть как явление внешнего мира (предмет, явление, поступок), так и факт сознания (идеал, образ, научное открытие). Ценность, выступая в виде объекта, который мы оцениваем посредством интеллектуально-эмоционального акта, является, в конечном счете, результатом нашего оценочного отношения к объекту. Определяющими категории «ценность» являются такие понятия, как значение, смысл, ценностные отношения. Значение раскрывает объективный элемент в ценности (определённые свойства явления). Смысл выражает отношение личности к этому объективному элементу, которое опосредует возникновение ценности. Ценностное отношение к миру идей, людей и вещей выступает в виде системы сложившихся представлений как результата отражения и осмысления явлений внешнего мира, взаимоотношений между людьми, эмоционально окрашенное личностным приятием или неприятием их ценности и значимости для личности.

Содержательный аспект в структуре ценностей «составляют: 1) витальные (жизненно необходимые ценности: здоровье, семья, материальное благополучие, друзья); 2) нравственные ценности (честный труд,

порядочность, совесть, принципиальность, возможность действовать согласно своим убеждениям); 3) ценности духовного и культурного развития (интересная работа, образование, интеллектуальное развитие, творческая самореализация, приобщение к культуре); 4) общественно-политические ценности (свобода слова, политический плюрализм, свободолюбие, политическая стабильность); 5) коммуникативные ценности (культура общения, уважение окружающих, общительность, эмпатия и толерантность)» [6, с.50].

А.В. Кирьякова в аспекте гуманистических принципов миропонимания, основанием которых является ориентация личности на социально значимые ценности, общие для всего человечества, рассматривает структуру и механизмы формирования следующих приоритетных групп ценностей: «человек как ценность»; «красота как ценность»; «образование как ценность»; «труд как ценность»; «Отечество как ценность» [2, с.24].

В подготовке будущих специалистов особое значение приобретают профессиональные ценности, которые можно условно разделить на три группы: социально-профессиональные, групповые и личностно-профессиональные. *Социально-профессиональные ценности* отражают характер и содержание ценностей, преобладающих в различных социальных системах, проявляющихся в общественном сознании. Это совокупность идей, норм, правил и традиций, регламентирующих деятельность общества и государства в сфере профессионального образования. *Групповые профессиональные ценности* представляют собой целевые установки, идеи, концепции и нормативные положения, регулирующие и направляющие образовательную деятельность отдельных учреждений образования или профессиональных коллективов.

В профессиональной подготовке будущих специалистов особое значение приобретают их *личностно-профессиональные ценности*, которые можно рассматривать как социально-психологические образования, в которых находят отражение мотивы, идеалы, взгляды и другие мировоззренческие характеристики, составляющие целостную систему ценностных предпочтений выпускников вуза. И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов в «аксиологическом Я» будущего специалиста выделяют:

– ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная

значимость труда, престижность профессиональной деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением);

– ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с коллегами, референтными людьми, обмен между ними духовными ценностями);

– ценности, ориентирующие на развитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятия любимым предметом, постоянное самосовершенствование);

– ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер профессиональной деятельности, романтичность и увлекательность профессии);

– ценности, которые позволяют удовлетворить прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда, длительность отпуска, послужной рост)» [3, с.23-25].

Среди названных ценностей ученые (А.Г. Здравомыслов, В.А. Сластенин, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов) выделяют ценности самодостаточного и инструментального типов, которые различаются по их сущностному содержанию. Самодостаточные ценности - это «ценности-цели», определяющие «творческий характер деятельности специалиста, престижность, социальную значимость» избранной профессии, ответственность и возможность самоутверждения в ней. Ценности-цели «выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других профессиональных ценностей, поскольку в целях отражён основной смысл деятельности» [5, с.127]. В структуре профессиональных ценностей выделяют инструментальные ценности - это «ценности-средства», которые включают в себя «ценности-отношения», «ценности-качества» и «ценности-знания».

«Ценности-отношения» лежат в основе целесообразной организации и осуществления профессиональной деятельности на основе комфортного субъект-субъектного взаимодействия со всеми его участниками, нацеленного на успех. «Ценности-качества», такие как «личностные, статусно-ролевые, профессионально-деятельностные, являются производными от уровня целого ряда способностей будущего специалиста: прогностических, коммуникативных, креативных,

эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных, интерактивных» [5, с.129]. «Ценности-знания» раскрывают значение и смысл когнитивного аспекта профессиональной подготовки будущего специалиста; они выступают в виде упорядоченной системы знаний, необходимых в перспективе для осуществления эффективной профессиональной деятельности.

Важно отметить, что все группы профессиональных ценностей взаимодополняют друг друга, являясь основанием для разработки аксиологической модели профессиональной подготовки будущих специалистов как базовой основы формирования их профессиональных компетенций. «Система объективно существующих ценностей (целей, средств, отношений, качеств и знаний) порождает в сознании личности индивидуальную систему ценностных ориентаций. При этом важно, чтобы она существовала не только в сознании, но и в реальных профессионально-ориентированных действиях и поступках, выявляя себя в роли регулятора профессиональной деятельности» [4, с.128].

Теоретические аспекты аксиологического подхода были положены в основу диагностики профессиональных ценностей будущих специалистов сферы гостеприимства, которая приобретает в такой ситуации немаловажное значение, так как полученные результаты диагностического исследования позволяют разрабатывать эффективные модели профессионально-личностного становления студентов на основе их ценностных предпочтений и смыслов профессии в образовательном процессе вуза.

Исследование проводилось в Петрозаводском государственном университете среди студентов, обучающихся по направлениям «Гостиничное дело» и «Туризм» в количестве 84 человек, из них 49 респондентов очного и 35 - заочного отделений. Будущим специалистам сферы гостеприимства был предложен перечень профессиональных ценностей, который включал в себя: престиж профессии, креативность, активные социальные контакты, саморазвитие, духовное удовлетворение, материальное благополучие, проявление индивидуальности, которые они должны были проранжировать по степени их значимости. В таблицах 1 и 2 представлены результаты ранжирования ценностей студентами соответственно каждого отделения.

Таблица 1. - Результаты ранжирования на выявление профессиональных ценностей по степени их значимости для студентов-очников

Профессиональные ценности	Ранговое место						
	1	2	3	4	5	6	7
Престиж профессии	4,1%	12,2%	14,3%	12,2%	10,2%	16,3%	30,6%
Креативность	2,04%	6,1%	14,3%	14,3%	18,4%	20,4%	24,5%
Активные социальные контакты	14,3%	14,3%	6,1%	16,3%	10,2%	28,5%	10,2%
Саморазвитие	22,5%	14,3%	34,7%	12,2%	8,2%	4,1%	4,1%
Духовное удовлетворение	30,6%	10,2%	8,2%	16,3%	22,5%	4,1%	8,2%
Материальное благополучие	24,5%	32,6%	8,2%	14,3%	10,2%	4,1%	6,1%
Индивидуальность	2%	10,2%	14,3%	14,3%	20,4%	22,5%	16,3%

Таблица 2. - Результаты ранжирования на выявление профессиональных ценностей по степени их значимости для студентов-заочников

Профессиональные ценности	Ранговое место						
	1	2	3	4	5	6	7
Престиж профессии	8,6%	2,9%	8,6%	20%	14,3%	8,6%	37,1%
Креативность	8,6%	8,6%	2,9%	4	14,3%	28,5	25,7%
Активные социальные контакты	2,9%	17,1%	8,6%	25,7%	14,3%	22,8%	8,6%
Саморазвитие	40%	25,7%	11,4	5,7%	14,3%	0	2,9%
Духовное удовлетворение	17,1%	8,6%	22,8%	14,3%	14,3%	8,6%	14,3%
Материальное благополучие	14,3%	31,4	22,8%	8,6%	11,4	5,7%	5,7%
Индивидуальность	8,6%	5,7%	22,8%	14,3%	17,1%	25,7%	5,7%

Следует отметить, что у студентов как очного, так и заочного отделений по направлениям «Гостиничное дело» и «Туризм» очевидное преимущество получили следующие ценности: саморазвитие, духовное удовлетворение, материальное благополучие. В процентном отношении в сумме эти ценности получили первое ранговое место у очников 77,6% и у заочников - 71,4%. Так, саморазвитие является доминирующей ценностью в обеих группах, но для студентов-заочников оно более актуально - 40% первых мест против 22,5% у студентов очного отделения. Кроме того, у заочников, по сравнению со студентами - очниками, повысился рейтинг таких ценностей, как престиж профессии (8,6% первых ранговых мест против 4,1%), креативность (8,6% первых ранговых мест против 2%), индивидуальность (8,6% первых ранговых мест против 2%).

Это демонстрирует более высокий уровень осознания студентами-заочниками формирования таких важных личностных качеств, необходимых в сфере избранной профессии, как креативность, индивидуальность, саморазвитие, что

обусловлено уже существующим их личностным опытом в профессии. Эти же ценности, которые у студентов-очников выражены более низким процентом значимости, можно объяснить их недостаточными представлениями о будущей профессиональной деятельности. В связи с этим в образовательном процессе вуза необходимо активно включать студентов в различные виды практик, экскурсий на предприятия гостиничного сервиса, в интерактивную деятельность практико-ориентированной направленности непосредственно в учебном процессе, приближенную к профессиональной деятельности в сфере гостеприимства, ее анализу, выработке самостоятельных действий, способствующих в будущем творческой самореализации в профессии.

В то же время, актуальное для очников духовное удовлетворение (30,6 % первых ранговых мест против 17,1% у заочников) можно объяснить тем, что у студентов-очников при положительном отношении в целом к будущей профессиональной деятельности происходит ее восприятие на уровне идеальных представлений.

Тогда как студенты, которые уже имеют опыт деятельности в сфере гостиничного сервиса, оценивают не только ее положительные стороны, но и учитывают те трудности, с которыми им приходится сталкиваться. Поэтому в образовательном процессе вуза необходимо формировать такие личностно-профессиональные качества будущего специалиста сферы гостеприимства как «самостоятельность (стремление самому определять цели в работе и средства для их достижения); амбициозность (повышенная самооценка, вера в успех); настойчивость (проявление стойкости в трудных ситуациях); трудолюбие (удовлетворение от выполнения процесса труда); стрессоустойчивость (не падать духом и извлекать опыт из неудач)» [7, с.127].

Таким образом, анализ результатов исследования на выявление таких профессиональных ценностей будущих специалистов сферы гостеприимства, как престиж профессии, проявление креативности и индивидуальности, активные социальные контакты, стремление к саморазвитию, духовное удовлетворение от осуществляемой

профессиональной деятельности необходимо учитывать в организации образовательного процесса с использованием практико-ориентированных технологий. Личностно-профессиональные ценности как цель и как осознаваемые, эмоционально окрашенные мотивы, наиболее полно проявляющиеся в профессиональных идеалах, лежат в основе качественной подготовки будущих специалистов. Формирование их профессиональных компетенций базируется на таких важных для сферы гостеприимства ценностях, как мобильность, коммуникабельность, знание языков и культур, интеллектуальное развитие, ответственность, организованность, стрессоустойчивость, умение работать в команде, доброжелательность, высокое качество услуг, обеспечение безопасности клиентов и создание максимального комфорта их проживания. Формирование положительного отношения студентов к профессии на основе выделенных ценностей уже на этапе обучения в вузе позволяет им глубже осмысливать сущность и особенности предстоящей профессиональной деятельности в сфере гостеприимства.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Кирьякова А.В. Ориентация школьников на социально-значимые ценности. (Теория диагностики): Учебное пособие к спецкурсу. - Л.: РГПУ, 1991. - 83 с.
3. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философские основания современной педагогики. - Изд-во Ростов-на-Дону, 1994. - 65 с.
4. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие / Под ред.

- В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 368 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие. - М.: Изд. центр «Академия», 2002. - 576 с.
6. Шевченко Н.Н. Культурологический аспект профессиональной подготовки учителя в художественно-эстетической образовательной среде педагогического вуза: монография. LAP LAMBERT Academic Publishing / Германия (ISBN 978 - 3 - 659 - 38504 - 9). - 2013. - 168 с.
7. Щербатых Ю.В. Психология предпринимательства и бизнеса: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. - 304 с.

Сведения об авторах:

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

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

Data about the authors:

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

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

УДК 377.5

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА ПОЛИГРАФИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА В СООТВЕТСТВИИ СО СПЕЦИФИКОЙ И РЫНКОМ ТРУДА

Э.М. Габитова, Э.М. Галиахметова

Аннотация. Проблема исследования состоит в необходимости подготовки специалистов полиграфического профиля для решения современных профессиональных задач, соответствующих требованиям рынка труда. В статье рассмотрены содержательно-структурные характеристики формирования профессиональных компетенций специалистов полиграфического производства. Определены дополнительные компоненты общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые объединены в группы; раскрыта их сущность. Авторы обращают внимание на необходимость формирования дополнительных компонентов общепрофессиональных и профессиональных компетенций специалиста для дальнейшей реализации в многофункциональной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, специалист среднего звена, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции, информационная образовательная среда.

ANALYSIS OF STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A SPECIALIST OF POLYGRAPHIC PRODUCTION ACCORDING TO THE SPECIFICITY AND THE MARKET OF LABOR

E. Gabitova, E. Galiakhmetova

Abstract. The research problem consists in the necessity of training specialists in the polygraphic profile for solving modern professional problems corresponding to the requirements of the labor market. The content-structural characteristics of the formation of professional competencies of specialists in polygraphic production are considered in the article. Additional components of professional and professional competences are defined, which are grouped together and their essence disclosed. The authors draw attention to the need to form additional components of the professional and professional competencies of the specialist for further implementation in a multifunctional professional activity.

Keywords: professional education, the specialist of an average link, variable-additional professional competence, information educational environment.

Проблемы отечественной системы профессионального образования, обострившиеся в период перехода к рыночной экономике, кризисного состояния многих производственных отраслей, длительного периода ресурсного обеспечения системы образования по остаточному принципу, не могли не сказаться на качестве массовой подготовки специалистов и квалифицированных рабочих и привели к существенному разрыву между квалификацией подготавливаемых кадров и требованиями современного материального производства.

Кадровая политика является одним из ключевых приоритетов государственного управления. Уровень профессиональной подготовки кадров определяет эффективность программ структурной перестройки экономики, расширения производства товаров и услуг, обеспечения их конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынках [7]. В условиях амбициозной государственной политики по

развитию российской промышленности дефицит квалифицированных рабочих кадров оказался одной из ключевых трудностей, мешающей современной российской промышленности динамично развиваться, а территориям страны планомерно повышать свою инвестиционную привлекательность. Действующая система подготовки кадров во многих регионах характеризовалась как слабо реагирующая на происходящие в экономике преобразования, обладающая высокой инерционностью профессиональных образовательных организаций в сфере внедрения новых производственных и образовательных технологий и не обеспечивающая адаптацию выпускников в условиях реального производства [4].

На современном этапе социально-экономического развития страны перед системой образования стоят приоритетные задачи построения содержания образования в

соответствии с необходимостью повышения качества общей и профессиональной подготовки, являющейся основой для формирования у студентов учреждений среднего профессионального образования необходимых профессиональных качеств; подготовки квалифицированных специалистов соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных в своей профессии и ориентирующихся в смежных областях деятельности, готовых к постоянному профессионально-творческому саморазвитию [5]. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года в качестве одного из направлений развития называется структурная диверсификация экономики на основе инновационного технологического развития, которая предполагает обеспечение отраслей экономики высокопрофессиональными кадрами менеджеров, инженеров и рабочей силой. Для реализации данного направления необходимы высококвалифицированные специалисты, способные выполнять требования современного производства [8].

Работодателей при приеме выпускника на работу в первую очередь интересует не соответствие его подготовки требованиям ФГОС СПО и наличие сформированных базовых профессиональных знаний, умений и навыков, а сформированность группы дополнительных компонентов профессиональных компетенций. Данные компоненты компетенций позволяет специалисту выполнять более широкие производственные функции, не ограниченные узким кругом конкретных видов труда [2]. Формирование профессиональных компетенций повышает роль профессионально-личностных качеств будущего специалиста, поскольку современное наукоёмкое инновационное производство предполагает у субъекта труда творческое, продуктивное воображение - способность увидеть в рутинном процессе развивающуюся действительность, предугадать и встретить назревающие изменения, то есть мыслить и действовать в таком же инновационном, продуктивном режиме.

Основными трендами образовательной сферы на двадцатилетнем горизонте станут: всевозрастное образование, распространение ценностей сетевой культуры, прагматизация образования, автоматизация рутинных интеллектуальных операций, развитие индустрии улучшения когнитивных

способностей, борьба за таланты, рост лидерства Азии, рост значимости глобальных человеческих ценностей, внимания к природе и бережного обращения с ресурсами. Для того что быть востребованным не только после окончания профессионального образовательного учреждения, но и через 20-30 лет у специалиста должны быть сформированы дополнительные профессиональные компетенции [1]. Таким образом, наряду с задачей формирования профессиональных компетенций, необходимых для выполнения конкретного вида труда, необходимо формировать дополнительные профессиональные компетенции, которые понимаются как способность личности к профессиональному развитию для выполнения вариативных производственных задач в новых, часто изменяющихся ситуациях.

В статье [3] нами был представлен сопоставительный анализ выделенных проблем полиграфического кластера с видами профессиональной деятельности ФГОС по специальности 29.02.06 Полиграфическое производство, для определения насколько ФГОС СПО данной специальности может решить задачи современного полиграфического производства.

Для решения задач, возникающих на производстве специалисту необходимы способности:

- самостоятельное овладение знаниями;
- к постоянному обучению;
- к ресурсосбережению;
- быть профессионально-вариативным, мобильным;
- к совершенствованию технологий;
- к творческому участию;
- к внедрению организационно-технических решений;
- к разработке альтернативно-технологических решений.

Данные способности в профессиональной деятельности, требуют от выпускника определенных знаний и умений. Выпускник должен уметь:

- собирать и обрабатывать информацию по работе с инновационными технологиями изготовления печатной продукции;
- собирать и обрабатывать информацию по изготовлению популярных видов печатной продукции;
- выполнять допечатную подготовку контента с использованием современных информационных технологий;

- самостоятельно искать информацию по заданной производственной проблеме используя современные информационные средства;
- применять информационные устройства для решения производственных задач;
- выполнять подготовку электронных изданий для сети Интернет;
- быстро решать нестандартные производственные задачи;
- мотивировать сотрудников к быстрой и систематической работе;
- взаимодействовать со специалистами различных должностей предприятия в зависимости от видов и объемов производства (крупные, средние, малые);
- использовать при работе современные технические средства коммуникации;
- выстраивать взаимоотношения с заказчиком с соблюдением делового этикета.

Выпускник должен знать:

- инновационные технологии изготовления печатной продукции;
- виды печатной продукции, популярной на современном рынке полиграфических услуг;
- требования допечатной подготовки контента с использованием современных информационных технологий;
- виды и способы поиска различной информации;
- виды информационных устройств их технологические характеристики;
- требования и особенности подготовки электронных изданий для сети Интернет;
- основы организации труда, управления и тайм менеджмента;
- этапы коммуникации, приемы привлечения внимания, приемы изложения материала, инструменты воздействия, каналы восприятия;
- принципы работы современных технических средств коммуникации;
- правила делового этикета.

Все перечисленные умения и знания можно объединить в компетенции:

- способность отслеживать перспективные технологии изготовления печатной продукции;
- способность проводить мониторинг перспективных востребованных продуктов полиграфического производства;
- способность использовать информационные технологии, как средства перераспределения выполнения полиграфических работ на базе единых принципов допечатной подготовки контента;

- способность самостоятельно искать информацию по заданной производственной проблеме;
- способность применять информационные устройства для решения производственных задач;
- способность осуществлять подготовку и контроль качества электронных изданий для сети интернет;
- способность принимать решения в нестандартных производственных ситуациях;
- способность мотивировать сотрудников к быстрой и систематической работе по изготовлению печатной продукции;
- способность реализовывать бизнес-модель «печать по требованию»;
- способность взаимодействовать со специалистами различных должностей предприятия в зависимости от видов и объемов производства;
- способность использовать современные технические средства коммуникации;
- способность выстраивать взаимоотношения с заказчиком с соблюдением делового этикета.

Выделенные компетенции образуют недостающие выпускнику вариативно-дополнительные профессиональные компетенции. На рисунке 1 представлена структура вариативно-дополнительных профессиональных компетенций студентов полиграфического колледжа.

ФГОС СПО требует овладение студентами общими (ОК) и профессиональными компетенциями (ПК). Формирование общих и профессиональных компетенций является основой реализации Федеральных государственных стандартов для учреждений среднего профессионального образования. Как было указано выше, сегодня работодателю нужен такой специалист, который бы был универсален, являлся специалистом широкого профиля. В связи с этим в рамках овладения ОК и ПК студенту необходимо формировать (развивать) дополнительные профессиональные компетенции.

Выше названные компетенции мы объединили в следующие группы: технологические, информационные, организационно-управленческие, межпрофессионально-коммуникативные. Группы компетенций были образованы таким образом: компетенции, связанные с использованием технологии изготовления печатной продукции, объединены в

технологическую группу; способности позволяющие производить поиск, подготовку и контроль информации, объединены в группу информационных компетенций. Группу организационно-управленческих компетенций составили способности реализации производственного процесса по изготовлению печатной продукции. Компетенции, объединяющие в себе способности выстраивания взаимоотношений со специалистами различных должностей предприятия и заказчиками полиграфических услуг; способность использовать современные технические средства коммуникации.

Технологические дополнительные профессиональные компетенции - это такие компетенции, которые позволяют ориентироваться в перспективных технологиях полиграфического производства, ориентироваться в инновационных полиграфических материалах, анализировать популярные виды полиграфической продукции, использовать информационные технологии для допечатной подготовки контента.

Группа *информационных* дополнительных профессиональных компетенций позволит выпускнику обрабатывать и сортировать различные виды информации; качественно и быстро организовывать технологический процесс изготовления при решении различных производственных задач; выполнять подготовку электронных изданий для сети Интернет; контролировать качество выполнения заданий по дизайну и верстке.

Дополнительные профессиональные компетенции *организационно-управленческой группы* - это компетенции специалиста, позволяющие ему качественно решать организационные, управленческие и предпринимательские задачи для организации малого и среднего бизнеса [6].

Группа *межпрофессионально-коммуникативных* дополнительных профессиональных компетенций помогает

специалисту выстраивать взаимоотношения с заказчиком с соблюдением делового этикета, адаптироваться на изменение условий труда в зависимости от объемов производства (крупные, средние, малые), использовать при работе современные технические средства коммуникации.

В рамках нашего дальнейшего исследования предполагается реализация дополнительных профессиональных компетенций в информационной образовательной среде полиграфического колледжа.

Информационно-образовательная среда (ИОС) понимается нами, как многоаспектная целостная социально-психологическая действительность, обеспечивающая совокупность необходимых организационно-педагогических условий, современных технологий обучения и программно-методических средств обучения, построенных на основе современных информационных систем и технологий, дающих необходимое обеспечение познавательной деятельности и доступа к информационным ресурсам. Более подробное рассмотрение компонентов и организационно-педагогических условия формирования дополнительных профессиональных компетенций предполагается в следующей статье.

Таким образом, после решения задачи выделения группы дополнительных профессиональных компетенций нашей следующей задачей является практическое представление дополнительных компонентов профессиональных компетенций в информационной образовательной среде колледжа для дальнейшей реализации в многофункциональной профессиональной деятельности. Например, посредством использования электронного контента, который может быть представлен в виде виртуальной экскурсии на полиграфическое предприятие, электронной инструкционной карты печати на офсетной печатной машине.

Литература:

1. Вахидова Л.В. Дифференциация компетенций: методика разработки дополнительных профессиональных компетенций // Профессиональное образование. Столица. - 2017. - № 1. - С.30–33.
2. Габитова Э.М. Полифункциональные компетенции как критерий сформированности компетентного специалиста современного производства // Педагогический журнал Башкортостана. - 2012. - № 3 (40). - С.103–108.

3. Галиахметова Э.М., Вахидова Л.В. Формирование вариативно-дополнительных компетенций для специалистов полиграфического кластера: исследование проблемы // Педагогический журнал Башкортостана. - 2016. - № 1 (62). - С.135–141.
4. Габитова Э.М., Вахидова Л.В., Штейнберг В.Э. Дополнительные профессиональные компетенции в современной подготовке специалиста / Э.М. Габитова, Л.В. Вахидова, В.Э.

Штейнберг // Образовательные технологии (г. Москва). - 2015. - № 4. - С.59–64.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. - 308 с.

6. Зеер Э.Ф., Морозова С.А., Сыманюк Э.Э. Профессиональная мобильность - интегральное качество субъекта инновационной деятельности / Э.Ф. Зеер, С.А. Морозова, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. - 2011. - № 5. - С.90–97.

7. Ткаченко Е.В., Штейнберг В.Э. Развитие

профессионального образования и дифференциация компетенций как его важная тенденция. Коллективная монография «Актуальные проблемы профессионального и высшего образования» / Авторы-составители: С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. - М.: ИЭкон-Информ, 2016. - С.37–46.

8. Ткаченко Е.В. Интеграционные процессы в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. Науч. Тр./Урал. Гос. Пед. Ун-т. - Вып. 5. - М.: ВЛАДОС, 2007. - С.303–312.

Сведения об авторах:

Габитова Эльвира Маратовна (г. Уфа, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, e-mail: gabitovae@mail.ru

Галияхметова Эльвира Маратовна (г. Уфа, Россия), аспирант Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, e-mail: gem1680@rambler.ru

Data about the authors:

E. Gabitova (Ufa, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of pedagogy and psychology of professional education Bashkir state pedagogical University the estate of M. Akmulla, e-mail: gabitovae@mail.ru

E. Galiahmetova (Ufa, Russia), postgraduate of Bashkir state pedagogical University the estate of M. Akmulla, e-mail: gem1680@rambler.ru



УДК 378.147.88

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА-СТРОИТЕЛЯ

И.Д. Белоновская, Е.В. Аверьянова, О.Н. Рахимова

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена рассмотрением проблемы обеспечения компетентными кадрами строительной отрасли, значимостью применения инновационного проектирования при подготовке бакалавров-строителей, которое направлено на приобретение не только навыков в области строительства, но и развитие трехмерного мышления, творческого потенциала личности. Авторами сформулированы виды инновационного проектирования, их возможности в реализации подготовки бакалавров-строителей. Предложены особенности инновационного проектирования, которые внедряются в рамках школы инновационного проектирования (ШИП). Раскрыта сущность оценки инновационного проектирования, заключающаяся в выявлении четырех компонентов - мотивационного, когнитивного, креативного, рефлексивного. Диагностика, выполненная на примере профессионального цикла дисциплин, выявляет уровень готовности бакалавра-строителя к инновационному проектированию в области строительства.

Ключевые слова: инновационное проектирование, бакалавр-строитель, мотивация, ШИП, готовность.

THE USE OF INNOVATIVE DESIGN IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE BACHELOR-BUILDER

I. Belonovskaya, E. Averyanova, O. Rakhimova

Abstract. The relevance of the article is due to the consideration of the problem of providing competent personnel for the construction industry, the importance of the use of innovative design in the preparation of bachelors – builders, which is aimed at acquiring not only skills in the field of construction, but also the development of three-dimensional thinking, creative potential of the individual. The authors formulate the types of innovative design, their capabilities in the implementation of the training of bachelors-builders. Proposed features of innovative design that are embedded within the school of innovation design (SPIKE). The essence of evaluation of innovative design, which consists in the application of four components - motivational, cognitive, creative, reflexive. Diagnostics performed on the example of a professional cycle of disciplines, reveals the level of readiness of the bachelor Builder to innovative design in the field of construction.

Keywords: innovative design, bachelor, Builder, motivation, SID, readiness.

Одним из условий поддержки формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, которая выступает основой динамического развития общества, его благополучия и безопасности [1]. Стратегический план государства в области образования определяется значимостью подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных бакалавров в соответствии с требованием развития инновационной экономики России. Проблема в обеспечении компетентными кадрами в строительстве на сегодняшний день стоит очень остро. В настоящее время практически каждая строительная организация нуждается в квалифицированных специалистах не только рабочих, но и инженерно-технических профессий [2].

Развитие познавательного интереса бакалавров-строителей в процессе изучения специальных дисциплин является основным направлением в подготовке специалистов по

направлению «Строительство». Необходимость всестороннего основательного изучения данного вопроса, возможность актуализации и внедрения научного исследования в практику преподавания специальных дисциплин признаются приоритетными в образовании. Инновационное проектирование становится значимым при подготовке бакалавров-строителей, так как направлено на приобретение не только навыков в области строительства, но и развитие трехмерного мышления, творческого потенциала личности, что немаловажно в профессиональной деятельности бакалавра-строителя [3]. Изучение студентами инновационного проектирования позволит бакалаврам-строителям освоить методы инновационной деятельности, стать компетентными специалистами в области:

- создания инновационных проектов зданий и сооружений, что обеспечит конкурентоспособность проекта на рынке сбыта;
- разработки и оптимизации технологических инноваций, в том числе единых

и узловых технологий, новых высокоэффективных методов соединения конструкций и материалов;

- оптимизации проектных, перспективных и директивных технологических процессов проектирования зданий и сооружений;

- выполнения конструкторских, исследовательских работ;

- разработки предварительных проектов рабочей документации и комплектов презентационной документации информационного назначения;

- создания САПР, использования BIM-технологий.

Инновационное проектирование, творческая подготовка бакалавров-строителей являются основой успешной подготовки к профессиональной деятельности. При этом установлено, что существующие образовательные программы быстро устаревают и не могут в полной мере обеспечить современную подготовку бакалавра-строителя. В ходе обучения информация передается преподавателем циклично, поэтому существенные изменения в строительстве не имеют выхода в реальную жизнь и являются абстрактными.

Поэтому важнейшей задачей в высшей школе на сегодняшний день является внедрение механизмов, методов и средств обеспечения качества практической подготовки будущих бакалавров-строителей.

Для того, чтобы реализовать инновационное проектирование на практике, необходимо

обеспечить внедрение инновационных образовательных программ для подготовки бакалавров-строителей, с помощью которых они смогут создавать конкурентоспособные проекты с использованием современных аддитивных, BIM-технологий, САПР-систем, которые необходимо включить в рабочие программы профессиональных дисциплин.

В рамках нашего исследования была создана «Школа инновационного проектирования» (ШИП), в рамках которой выполняются курсовые работы, проекты, архитектурно-строительный раздел выпускной квалификационной работы.

В ШИП вошли несколько видов инновационного проектирования:

- конкурсные проекты;
- проекты для города опережающего развития;
- творческие задания;
- архитектурно-планировочное бюро;
- проектирование в территориально распределённой команде;
- проекты с использованием аддитивных технологий;
- BIM-технологии;
- сквозное проектирование.

Для каждой из дисциплин были подобраны определенные виды инновационного проектирования; это наглядно можно увидеть в таблице 1 на примере нескольких основных дисциплин.

Таблица 1. - Инновационное проектирование в дисциплинах

Курс	Дисциплина	Инновационное проектирование
2	Строительное черчение	Творческие задания. Архитектурно-планировочное бюро. Конкурсные проекты
	Основы архитектуры и строительных конструкций	Сквозное проектирование. Проекты для города опережающего развития. Конкурсные проекты. BIM-технологии. Проекты с использованием аддитивных технологий
	Муниципальное управление	Творческие задания. Конкурсные проекты
3	Технология возведения зданий и сооружений	Архитектурно-планировочное бюро. Сквозное проектирование
	Обследование и испытание зданий и сооружений	Творческие задания. BIM-технологии
	Планировка и застройка городов	Проекты для города опережающего развития. Конкурсные проекты. Проекты с использованием аддитивных технологий

Результативность внедрения инновационного проектирования в подготовку бакалавра-строителя оценивалась через

формирование готовности студентов к инновационной деятельности в области строительства; нами были выявлены ее

следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, креативный, рефлексивный.

Мотивационный компонент готовности к инновационной деятельности в области строительства связан непосредственно с использованием новых технологий в проектировании; осознанностью в применении инновационного проектирования и его ролью в решении проблем в сфере строительства.

Положительную мотивацию будущих бакалавров-строителей к инновационному проектированию определяет удовлетворение личностных и профессиональных потребностей, таких как:

- применение современных инновационных методов проектирования;
- повышение профессионального мастерства;
- решение профессиональных задач.

Поэтому инновационное проектирование в области строительства можно считать важным способом профессионального самоутверждения и личностного роста.

Когнитивный компонент готовности к реализации инновационного проектирования при подготовке бакалавра-строителя является сформированным при следующих показателях:

- методологические знания;
- умение применять технологии инновационного проектирования на практике;
- положительный опыт на практических занятиях.

Осуществлением когнитивного компонента в инновационном проектировании бакалавра-строителя является профессиональное самоопределение.

Креативный компонент готовности к инновационному проектированию используется в оригинальном проектном решении, с предложением совершенно новых идей. Креативность выражается в создании инновационного архитектурно-строительного проекта, с применением современного обеспечения САПР, умении творчески подходить к решению проектных задач.

Формирование креативности у будущих бакалавров-строителей зависит от следующих умений:

- выражать свои потребности;
- находить другие источники информации;
- принимать решения в различных инженерных ситуациях;
- генерировать оригинальные способы решений проектных задач [4, с.35].

Формирование креативных способностей направленно на решение профессиональных задач с применением инновационных методов проектирования.

Рефлексивный компонент готовности к инновационному проектированию выражается в осознанности своей деятельности и ее анализе. Реализация этого компонента заключается в овладении знаниями, умениями и навыками в области инновационного проектирования, нормативной документации, применяемыми при проектировании, оценки полученных результатов. Он дает возможность бакалаврам-строителям вникнуть в сущность инновационного проектирования, сделать заключения, увидеть перспективы его реализации, а преподавателю наметить пути дальнейшей работы над внедрением инновационного проекта.

Рефлексивный компонент в структуре готовности к применению инновационного проектирования является показателем сформированности рефлексивной позиции будущего бакалавра-строителя [5, с.67].

Для того, чтобы определить насколько влияет на подготовку будущих бакалавров инновационное проектирование, нами была создана экспериментальная группа. Она выполняла курсовые проекты, работы, выпускную квалификационную работу в рамках школы инновационного проектирования с использованием различных видов инновационного проектирования на протяжении двух семестров.

Данные компоненты в комплексе представляют структуру готовности к инновационному проектированию в области строительства. Нами предложен оценочно-критериальный инструментальный диагностики готовности к инновационному проектированию, который включает: опросники «Мотивированность применения инноваций», «Стиль мышления», «Оценка способностей к инновационной деятельности в области строительства»; тесты «Владение технологиями введения новшеств», «Ваш творческий потенциал»; анкеты по выявлению способностей к саморазвитию. Мы выделили три уровня сформированности готовности будущих бакалавров к инновационному проектированию по всем показателям четырех компонентов: низкий, средний и высокий, в соответствии с процентными показателями:

- низкий уровень готовности 0% - 30%;
- средний уровень от 31% - 60%;
- высокий уровень от 61% - 100%.

Таблица 2. - Уровень готовности к инновационному проектированию бакалавров-строителей до и после эксперимента

Компоненты готовности	Уровень готовности к инновационному проектированию бакалавров-строителей			
	мотивационный	когнитивный	креативный	рефлексивный
До эксперимента				
Дисциплина				
Основы архитектуры и строительные конструкции	низкий	средний	низкий	средний
После эксперимента				
Основы архитектуры и строительные конструкции	средний	высокий	средний	высокий

Уровень готовности к инновационному проектированию бакалавров-строителей до и после эксперимента

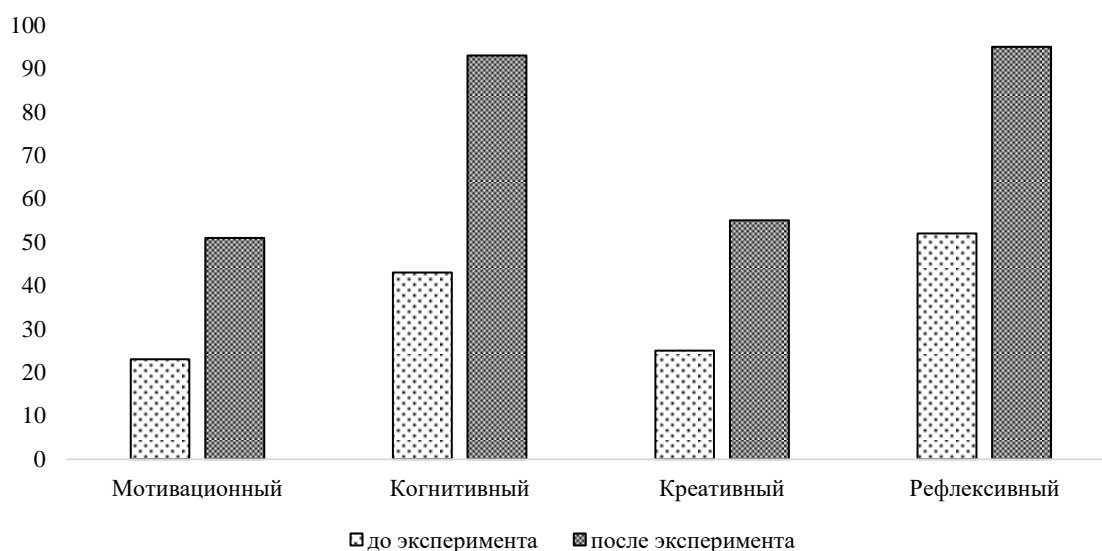


Рисунок 1. - Уровень готовности к инновационному проектированию бакалавров-строителей до и после эксперимента

На примере дисциплины «Основы архитектуры и строительные конструкции» нами выведены полученные результаты. Так, мотивационный уровень до эксперимента составлял 23%, после эксперимента увеличился на 28% и составил 51%; когнитивный уровень изменился с 43% до 93%; креативный с 25% до 55%; рефлексивный с 52% до 95%.

Проведенное исследование позволило определить следующие выводы:

– диагностический инструментарий способствует выявлению уровня готовности бакалавра-строителя к инновационному проектированию в области строительства по каждому показателю и в целом, определению

сильных и слабых показателей готовности, координации дальнейшей работы по формированию готовности к инновационному проектированию;

– обосновано, что виды инновационного проектирования, представленные разнообразными формами, входящими в классификацию, становятся фактором профессионального самоутверждения и личностного роста будущих бакалавров направления подготовки «Строительство», помогающим приобретать опыт деятельности в условиях ее затруднения, работы в команде, учета собственных интересов, мотивов и потребностей.

Литература:

1. Рахимова О.Н. Учебная ситуация как средство самореализации творческих умений студентов высшей школы / О.Н. Рахимова // Казанская наука. - 2013. - № 9. - С.300-303.

2. ФГОС ВО направления подготовки 08.03.01 Строительство (уровень высшего образования: бакалавриат): приказ Минобрнауки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 201 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5524>

3. Манакова О.С. Инновационные задачи ресурсосбережения как средство формирования инженерной компетентности будущего бакалавра: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена

03.06.14: утв. 20.10.14 / Манакова Ольга Сергеевна. - М., 2014. - 234 с.

4. Мещеряков А.С. Педагогические основы проектирования общепрофессионального образования в высшем техническом учебном заведении: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: защищена 03.06.00: утв. 20.10.00 / Мещеряков Анатолий Семенович. - М., 2000. - 456 с.

5. Щенникова С.В. Условия эффективного развития профессионального самоопределения студентов педагогического вуза / С.В. Щенникова, И.В. Юденкова // Приволжский научный вестник. Часть 4. - 2014. - № 12(40). - С.67-70.

Сведения об авторах:

Белоновская Изабелла Давидовна (г. Оренбург, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии машиностроения, металлообрабатывающих станков и комплексов ФГБОУ ВО Оренбургский государственный университет, e-mail: kompas102@rambler.ru

Аверьянова Екатерина Владимировна (г. Кумертау, Россия), старший преподаватель кафедры городского строительства и хозяйства Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета, e-mail: katja08.07.1987@mail.ru

Рахимова Ольга Николаевна (г. Кумертау, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры городского строительства и хозяйства Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета, e-mail: sestrenki233@yandex.ru

Data about the authors:

I. Belonovskaya (Orenburg, Russia), doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of mechanical engineering, machine tools and complexes Orenburg state University, e-mail: kompas102@rambler.ru

E. Averyanova (Kumertau, Russia), senior lecturer, faculty of urban construction and management of Kumertau branch of Orenburg state University, e-mail: katja08.07.1987@mail.ru

O. Rakhimova (Kumertau, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate Professor of the Department of urban construction and management of the Kumertau branch of Orenburg state University, e-mail: sestrenki233@yandex.ru



УДК 378:811.161.1

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-СМЫСЛОВОГО ПОДХОДА

И.А. Борзова, Е.В. Черненко, О.С. Меликова

Аннотация. В статье рассматриваются возможности повышения эффективности обучения иностранных учащихся чтению учебно-научных текстов в контексте компетентностно-смыслового подхода. Авторы отмечают особенности методической организации обучения чтению на каждом этапе предвузовской подготовки. Представлена система работы по развитию навыков различных видов чтения на основе смыслообразования обучаемых. Определены основные принципы работы с научным текстом, оптимальные виды заданий для каждого вида чтения, обусловленные целями читающего. Охарактеризованы особенности осмысления и контроля понимания научного текста.

Ключевые слова: чтение, научный текст, смыслообразование, понимание, языковые средства, научно-предметное содержание.

TRAINING READING LITERATURE ON SPECIALTY BASED ON THE COMPETENCY-SENSUAL APPROACH

I. Borzova, E. Chernenko, O. Melikova

Abstract. The article deals with the possibilities of increasing the effectiveness of teaching foreign students to read educational and scientific texts in the context of a competence-semantic approach. The authors point out the peculiarities of the methodical organization of the teaching to read at each stage of pre-university preparation. The system of work on development of skills of various kinds of reading on the basis of sense formation of trainees is presented. The basic principles of working with scientific text as well as the optimal types of tasks for each type of reading are determined. The features and control of comprehension of the scientific text are characterized.

Keywords: reading, scientific text, semantic formation, comprehension, linguistic means, scientific content.

В данной статье мы рассматриваем проблематику вопросов, связанных с развитием умений и навыков в чтении учебно-научной литературы в контексте компетентностно-смыслового подхода, в основе которого лежит интеграция психофизиологических, педагогических, экстралингвистических и лингвистических конструкторов в процессе овладения иностранными учащимися необходимыми для обучения в вузах России компетенциями [1].

На наш взгляд, только подход, ориентированный на личностные психические структуры обучающихся и рассматривающий обучение как перманентный процесс смыслообразования, способен повысить эффективность овладения необходимыми умениями и навыками, полноценно использовать учебно-научную литературу для реализации образовательных целей, а также в процессе самостоятельной познавательной деятельности. При этом вещественное (фактическое), духовное содержание обучения раскрывается учащимся в смыслах, в замыкании их субъектного опыта и объективизированных смыслах текстуальных

или событийных, жизненных структур содержания [2, 3].

Под полноценным использованием иностранными учащимися учебно-научной литературы мы понимаем способность читать и понимать текст по своему профилю, находить в нём нужную информацию (ответы на вопросы), воспроизводить его общее содержание, основную мысль, уметь вести беседу по теме прочитанного, а также писать конспекты, тезисы, статьи с использованием необходимой для этого литературы и т.д. в рамках своей профессиональной компетенции.

Вопросами обучения иностранных учащихся чтению научных текстов по профилю будущей специальности занимались многие исследователи, методисты, преподаватели-практики: Е.О. Акишина, Л.М. Кузнецова, Б.А. Глухов и другие. К настоящему времени создана довольно стройная система обучения чтению как виду речевой деятельности, направленной на извлечение информации, содержащейся в печатном тексте, в процессе осмысления зрительно воспринимаемого речевого сообщения и раскрытия его смысловых связей. Разработаны классификация и

характеристика видов чтения на основе целевой установки: изучающее, просмотровое, ознакомительное; охарактеризованы виды заданий и их место в системе работы над текстом [4].

Очевидно, что, являясь одним из видов речевой деятельности, чтение выступает в роли мощного средства обучения. В этой связи необходимо коснуться двух сторон обучающей функции чтения, в частности, чтения профессионально-ориентированной учебно-научной литературы.

С одной стороны, чтение способствует увеличению языкового потенциала, активному запоминанию лексики и грамматических конструкций, особенно при правильно организованной повторяемости лексико-грамматического материала, служит основным средством расширения запаса профильно-ориентированной научной лексики, является основой для развития других видов речевой деятельности (говорения и письма), а также слушания и записи лекций.

С другой стороны, чтение учебно-научных, учебно-познавательных профильных текстов способствует расширению научно-предметных знаний учащихся, развивает научное мышление. Смыслонесущее содержание текстов способно насытить образовательное пространство учащихся, инициировать их смысловую активность [5].

Поскольку обучение чтению имеет своей целью реализацию конкретных образовательных целей, необходимо учитывать тот факт, что каждая из целей требует от читающего определенного набора специфических умений и навыков, для выработки которых могут применяться определённые системы заданий, разные типы текстов, а также особая организация обучения в зависимости от этапа освоения языка специальности. В связи с этим необходимо отметить, что в последние годы кардинально изменились представления об этапах обучения языку специальности иностранных учащихся как во время предвузовской подготовки, так и в период вузовского обучения. Это связано, прежде всего, с резким сокращением учебных часов, отводимых на изучение русского языка на первых курсах вузов, а именно до 4-6 часов в неделю, из которых обычно только половина отводится на язык специальности. При таком количестве часов, по словам преподавателей-практиков, никакой эффективной системы обучения быть не может.

Таким образом, можно сказать, что этап предвузовского обучения становится основным в подготовке иностранных учащихся к чтению, равно как и другим видам речевой деятельности.

В рамках подготовительного факультета считаем целесообразным выделить начальный этап - с 4 по 8 неделю с начала изучения вводно-предметных курсов по профильным общетеоретическим дисциплинам; средний этап, включающий с 3 по 5-6 месяц обучения на подготовительный факультет, то есть конец первого семестра и 3 месяца второго семестра; и завершающий этап, охватывающий последние 3 месяца обучения языку на подготовительном факультете.

На первом этапе основной целью вводно-предметного курса является подготовка учащихся к пониманию учебного материала на занятиях по общетеоретическим дисциплинам. Основными задачами преподавателя-русиста становится, во-первых, отработка произносительных навыков, а также семантизация наиболее важной базовой учебно-научной терминологической лексики по основным предметам (для учащихся медико-биологического профиля по биологии, химии, физике). На этом этапе учащимся предлагаются небольшие по объёму тексты, включающие максимум ключевых общенаучных понятий и минимум сложных морфолого-синтаксических конструкций, структур. Такие тексты содержат определения профильных понятий и характеристики основных общенаучных понятий, процессов, свойств, веществ, организмов и т.д.

При этом многие преподаватели-русисты полагают достаточным семантизировать лексику с помощью перевода, поверхностно прочитать предлагаемый текст, задавая несколько ключевых вопросов, ответы на которые учащиеся без труда находят в прочитанном тексте, но при этом часто не понимают до конца их смысл. Преподаватели на данном этапе как бы не видят своей важной роли как в процессе обучения технике чтения, так и в формировании профильной общенаучной понятийной базы. Однако тексты, предлагаемые на данном этапе, на наш взгляд, требуют вдумчивого детального изучения, досконального понимания, т.е. изучающего чтения. Объектом пристального изучения должны быть не только научные понятия (терминология), но и лексико-грамматические конструкции, специальные глагольные словосочетания и т.д. Желательно, чтобы учащийся мог не только отвечать на все вопросы по содержанию текста, но и

анализировать его смысловую сторону, называть предмет (объекты определения, характеристики, свойства с признаками предметов), определять тему и подтемы текста, выделять главную информацию и передавать её в устной и письменной форме без опоры на текст (возможна опора на схему или таблицы). Становится очевидным, что изучающее чтение является главным типом чтения на данном этапе и служит базой для монологической репродуктивной речи, подготавливает учащихся не только к восприятию общетеоретических дисциплин, но и к слушанию и записи аудиотекстов со сходной тематикой.

На последующем этапе обучения учащихся языку специальности изучающее чтение ещё остаётся главенствующим, однако меняется как языковое, так и научно-предметное содержание текстов. Они становятся больше по объёму, насыщены значительным количеством лексико-грамматических конструкций, специальных словосочетаний и оборотов, характерных для языка науки. Значительно расширяется лексический запас учащихся, при этом обогащается и уточняется научно-понятийная база. Практически 80-90 процентов лексики вводится для активного усвоения. Научно-предметное содержание, в свою очередь, не должно вызывать особых трудностей и быть, по большей части, знакомо из научно-предметных курсов.

Важное значение на данном этапе имеет работа по структурному анализу текста - это, прежде всего, определение его тем и подтем, выделение смысловых частей в соответствии с планом, постановка ключевых вопросов и формулировка ответов на них, выделение главной и второстепенной информации, наконец, составление конспекта текста и пересказ с использованием конспекта, опорных слов, схем или таблиц.

Естественно предположить, что поскольку чтение в контексте обучения иностранных учащихся русскому языку является и целью обучения, и средством получения информации по профилю будущей специальности, то предметом изучения должен стать как лингвистический аспект содержания текста, подлежащий усвоению, так и научно-предметный материал [6].

Лингвистический аспект, на наш взгляд, должен включать всю основную, общенаучную и терминологическую лексику, отражающую ключевые понятия, темы, лексико-грамматические конструкции, а также средства выражения предложно-падежной системы и

других грамматических явлений, характерных для языка науки. Особое внимание следует уделять лексическим единицам, морфологическим категориям, обладающим спецификой функционирования в языке науки. Рассмотрение лексико-синтаксических связей целесообразно проводить на уровне слов, словосочетаний и предложений [7], уделять особое внимание фразеологизированным, устойчивым словосочетаниям, характерным для научного стиля речи. Важное значение в инициации смысловой активности учащихся при толковании основных понятий имеет межстилевая, межпредметная и межязыковая интеграция.

Экстралингвистический аспект, то есть научно-предметное содержание, должен основываться на уже знакомой учащимся информации, не требующей длительного осмысления. Однако соотношение предлагаемой для изучения языковой и научно-предметной информации должно меняться по мере овладения учащимися языком специальности. В начале второго подэтапа предлагается значительное количество лексико-грамматических конструкций, грамматических форм и более простое смысловое научно-предметное содержание. В конце второго этапа, на третьем этапе - меньшее количество нового лексико-грамматического материала, но усложняется структурно-смысловое и научно-предметное содержание.

Очевидно, что в данном случае речь идёт о том, что в процессе изучающего чтения обучаемые овладевают системой языка науки, отражающей научно-предметное содержание, овладевают языком как речевой деятельностью: навыками и умениями использовать языковую систему (языковые средства) для решения всех коммуникативных задач, стоящих перед читающим. Таким образом, преподаватель должен научить иностранного учащегося способам эффективного осмысления текста: структурно-грамматическому, смысловому анализу текстового материала, переработке информации (выделению основной и дополнительной информации), установлению пространственных, временных отношений, причинно-следственных связей, выделению главной идеи текста и его основных положений. Способность обучаемых к выполнению данной работы подготавливает их к написанию тезисов, конспектов, к репродуктивному и продуктивному видам монологической речи.

Активному усвоению вводимых лексических единиц способствует их письменная фиксация, а

также запись примеров употребления вводимой лексики в различных контекстах.

Изучающее чтение представляет собой аналитико-синтетический вид речевой деятельности при котором чтение сопровождается анализом ранее введённых языковых средств, способствующих более глубокому и точному пониманию текстовой информации, что совершенно необходимо при чтении научного текста.

Важную роль в обучении учащихся быстрому и глубокому осмыслению текста по специальности играют предтекстовые задания, нацеленные на анализ морфолого-синтаксической структуры предложения. Учащиеся должны быстро находить субъект и предикативные конструкторы предложения, уметь соотносить значение субъекта с его принадлежностью к определённой семантической группе (например, живой организм, химическое вещество, объект неживой природы, процесс, свойство, признак и т.д.), а значение предиката - с его функциональной задачей (выразить общую характеристику, определение субъекта, описать его свойства, строение, описать процесс или его состав, строение живой системы и т.д.) [6].

Специфика обучения чтению на заключительном этапе предвузовской подготовки обусловлена необходимостью максимально приблизить уровень владения учащимися навыками чтения учебно-научной литературы, коммуникативными потребностями студентов в чтении на первом курсе. Прежде всего, увеличивается объём текстов, количество вводимых лексических единиц, усложняется синтаксическая структура предложений, расширяется и усложняется смысловое научно-предметное содержание и логико-композиционная структура текста. Необходимо отметить приоритетное значение развития общенаучной понятийной базы обучаемых, расширение их профессионально-ориентированного лексического запаса.

Несмотря на то, что на данном этапе изучающее чтение остаётся важным инструментом при обучении эффективному чтению, всё большее значение приобретает ознакомительно-поисковое чтение. Очевидно, что именно данный вид чтения позволяет работать с большими по объёму текстами, лингвистическое и научно-предметное содержание которых способно инициировать смысловую активность учащихся, затрагивать их личный опыт, их эмоциональную сферу. Как показывает практика обучения иностранных

учащихся в вузе, наибольшее значение в успешном овладении программным материалом по профильным дисциплинам имеют навыки и умения ознакомительно-поискового чтения, целью которого является поиск и выделение основной информации, связанной с коммуникативными задачами, стоящими перед читающим, целостным восприятием текста или ознакомлением с содержанием частей текста в общем виде и выделением тех или иных частей, которые содержат ответы на поставленные вопросы. При этом средняя скорость чтения должна составлять 125-150 слов в минуту, а степень понимания может составлять от 65% до 80%. Необходимо понимать, что на скорость чтения могут влиять разные факторы [8].

Заданиями при ознакомительно-поисковом чтении могут быть: поиск ответов на поставленные вопросы, подготовка краткого конспекта, включающего ответы на поставленные вопросы, подготовка к репродуктивно-монологической речи на основе конспекта; участие в межкультурной межличностной коммуникации в рамках фонового контекста, высказывание оценочно-эмоциональных суждений и др. В ходе такой коммуникации задаются вопросы, на которые нет прямых ответов в тексте, но есть ответ в личном опыте учащихся, он и актуализируется в их новых смысловых психических структурах (смыслах).

Примерные вопросы для участия в межличностной коммуникации по тексту «Как вы себя чувствуете?» могут быть такими: *Понравился ли вам текст и почему? Когда вы себя лучше чувствуете – утром или вечером? Какие у вас бывают субъективные показатели плохого самочувствия? Что вы обычно делаете, если чувствуете себя плохо? Знаете ли вы причину своего плохого самочувствия?* и многие другие. Подобные вопросы создают реальную ситуацию межкультурного диалога, в ходе которого учащиеся активно используют не только известные им лексико-грамматические единицы, но и осваивают новые, нужные им для выражения своих коммуникативных намерений. Всё это значительно повышает эффективность развития умений и навыков неподготовленной диалогической и монологической речи, так как происходит по инициативе обучающихся и на основе их личного опыта, личных переживаний, смыслов [5].

Важным этапом обучения чтению является контроль понимания иностранными учащимися прочитанного текста. Особенно важное значение адекватное понимание прочитанного имеет при

осмыслении научного текста, когда недопонимание или искажённое понимание объективной научной информации ведёт к профессиональной некомпетентности обучаемого.

Одним из важнейших условий контроля понимания текста является его адекватность предлагаемому заданию. Так, при задании найти в тексте ответы на вопросы не следует просить обучающихся ответить на них, т.к. при этом требуются навыки монологической речи, а не только понимания.

Вопросами понимания текста занимались многие исследователи, которые рассматривали психологические механизмы смыслового восприятия художественного текста, выделяли уровни его осмысления (Л.С. Журавлёва, З.И. Клычникова, И.А. Зимняя). Однако следует отметить, что при контроле осмысления научного текста следует сделать несколько оговорок.

Так, научный текст, являясь по своей сути вербализованным фрагментом реальной действительности, отражением объективных природных или социальных явлений, процессов в их взаимосвязи и взаимодействии, в отличие от художественного, объективен, однозначен и в значительной степени предсказуем. К примеру, по названию «Клетка» логично предположить, что в тексте будет дана характеристика клетки и ее органоидов. В то же время в художественном тексте по названию нельзя предсказать ни социально-психологической характеристики героев, ни развития сюжетной линии, ни главной мысли текста.

Однако лексический аспект общелитературного языка лучше усвоен учащимися в силу большей употребляемости нейтральной лексики в социально-культурной, учебной, бытовой сферах. Научный аспект представлен вербализованными общенаучными и терминообразующими профильными понятиями, которые усвоены учащимися значительно хуже в силу ограниченной сферы употребления.

Необходимо отметить, что процессы осмысления научного и художественного текста отличаются, требуют разных предпосылок. По мнению Т.В. Дроздовой, осмысление научного текста требует от адресата определённого предзнания: не только языковой компетенции, но в первую очередь экспертного знания, то есть научно-предметных знаний по теме текста. Таким образом, очевидно, что учёт уровня экспертного знания необходим как в процессе

обучения чтению научного текста (подбор текстового материала), так и при организации контроля понимания [9].

Другое, на наш взгляд - принципиальное отличие, связанное с процессом осмысления прочитанного и его контролем, обусловлено различием задач и целей, стоящих перед читающим. Так, целью чтения художественного текста почти всегда является наиболее полное осмысление его проблематики, идейно-эмоционального содержания, постижение подтекста и функциональной роли лингвострановедческих объектов и т.д. (Л.С. Журавлёва, М.Д. Зиновьева). В то же время задачи, стоящие перед читающим научно-познавательный, учебно-научный или научный текст могут в значительной степени варьироваться. Как уже отмечалось выше, целью прочтения текста по языку специальности может быть как определение его общей темы и подтем, осмысление самого общего содержания текста, так и поиск ответов на конкретные вопросы, выделение основной информации научного текста или осмысление его отдельных фрагментов.

Понятно, что реализация каждой из указанных целей достигается определённым видом чтения и в их определённой последовательности. Очевидно, что и контроль за достижением этих целей должен осуществляться поэтапно при завершении каждого вида чтения [10].

Так, при окончании просмотрового чтения учащиеся могут сказать, о чём говорится в тексте, назвать основные подтемы и т.д. При завершении ознакомительно-поискового чтения должны отвечать на предварительно поставленные вопросы (письменно и устно), указывать последовательность смысловых частей текста и др. В результате изучающего чтения обучающиеся должны детально осмыслить фактический материал фрагмента или целого текста (подробно отвечать на вопросы, делать резюме, составлять конспекты, излагать устно или письменно главное содержание указанного вопроса или темы).

Контролем понимания текста может быть также изложение своего мнения по отношению к смыслу, идее текста, участие в заключительной дискуссии как непосредственно по содержанию текста, так и по широкому спектру вопросов фонового контекста.

Считаем целесообразным выделить следующие принципы работы при обучении чтению:

1. Все этапы работы по обучению чтению должны осуществляться при условии смысловой активности учащихся.

2. Анализ всех лингвистических, структурных, содержательных компонентов носит интегративный и диалогический характер, фиксируется в письменном виде.

3. Преобладание герменевтического подхода над семиотическим.

4. Взаимосвязанное обучение всем видам чтения на одном большом тексте.

5. Комплексное обучение чтению и конспектированию текстов по специальности как основе репродуктивной монологической деятельности [11].

Итак, обучение чтению на предвузовском этапе является важным элементом системы овладения учащимися русским языком не только как средством коммуникации в новой для них поликультурной образовательной среде, но и как средством овладения будущей специальностью.

Литература:

1. Борзова И.А. Обучение языку специальности: актуальные вопросы / И.А. Борзова. - Ростов-на-Дону: ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2016. - 176 с.

2. Абакумова И.В. Смыслодидактика / И.В. Абакумова. - Ростов-на-Дону: КРЕДО, 2008. - 385 с.

3. Борзова И.А., Лучкина Н.В. К вопросу о концепции обучения иностранных учащихся языку науки на предвузовском этапе / И.А. Борзова, Н.В. Лучкина // Научная мысль Кавказа. - №2 - 2015 - С.127 – 132.

4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. / С.К. Фоломкина. - М.: Высшая школа, 2005. - 203 с.

5. Борзова И.А., Черненко Е.В. Интеграция содержания как методический фактор смыслообразования в процессе обучения иностранных учащихся языку науки / И.А. Борзова, Е.В. Черненко // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2015. - № 4. - С.92–98.

6. Борзова И.А., Лучкина Н.В., Черненко Е.В. Язык специальности: медико-биологический профиль / И.А. Борзова, Н.И. Лучкина, Е.В. Черненко // Учебное пособие для иностранных учащихся подготовительного факультета. - Ростов-на-Дону: РостГМУ, 2016. - 326 с.

7. Журавлёва И.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению / И.С. Журавлёва, М.Д. Зиновьева. - М., Русский язык. - 96 с.

8. Сборник текстов для чтения по русскому языку (научный стиль речи): для студентов-иностранцев предвузовского этапа обучения / Сост.: И.А. Борзова, Н.Н. Черенкова, С.А. Мирзоева Е.В. Черненко и др. - Ростов н/Д: РостГМУ, 2014 - 84 с.

9. Дроздова Т.В. Проблемы понимания научного текста / Т.В. Дроздова. - Астрахань: АГТУ, 2003. - 293 с.

10. Сборник экзаменационных текстов по русскому языку (учебно-профессиональная сфера общения): для иностр. уч-ся подг. ф-тов медико-биологич. профиля / Сост.: Н.В. Лучкина, И.А. Борзова, Е.В. Черненко и др. - Ростов на/Д: РостГМУ, 2016. - 140 с.

11. Борзова И.А., Меликова О.С., Черненко Е.В. Ознакомительно-поисковое чтение как смыслообразующий компонент в процессе обучения русскому языку учащихся-иностранцев / И.А. Борзова, О.С. Меликова, Е.В. Черненко // Проблеми викладання російської наукової лексики студентами-іноземцям: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (3031 березня 2017 р.). - Харків: Вид. Рожко С.Г., 2017. - С. 8 - 12.

Сведения об авторах:

Борзова Ирина Александровна (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка №1, Ростовский государственный медицинский университет (РостГМУ), e-mail: brzvi48@gmail.com

Черненко Елена Владимировна (г. Ростов-на-Дону, Россия), старший преподаватель кафедры русского языка №1 РостГМУ, e-mail: and6531372@ya.ru

Меликова Ольга Сергеевна (г. Ростов-на-Дону, Россия), преподаватель кафедры русского языка №1 РостГМУ, e-mail: Lady.melikowa@gmail.com

Data about the authors:

I. Borzova (Rostov-on-Don, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor RostGMU, e-mail: brzvi48@gmail.com

E. Chernenco (Rostov-on-Don, Russia), senior lecturer RostGMU, e-mail: and6531372@ya.ru

O. Melicova (Rostov-on-Don, Russia), lecturer RostGMU, e-mail: Lady.melikowa@gmail.com

УДК 378.147.88

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

И.Г. Мальцева, Е.И. Смирнова

Аннотация. В статье анализируются результаты педагогической науки и образовательной практики в организации самостоятельной работы студентов на современном этапе. Появление в учебных планах фиксированного объёма самостоятельной работы обучающихся и выделение теоретической составляющей дисциплины «Физическая культура» требуют организационного и методического обеспечения этого процесса. В работе рассматриваются определённые способы организации самостоятельной работы студентов (метод проектов, метод «заключения контракта»); отражена специфика их реализации в рамках учебной дисциплины «Физическая культура».

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, метод проектов, метод «заключения контракта», дисциплина «Физическая культура», универсальные умения.

TO THE QUESTION OF THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS ON DISCIPLINE "PHYSICAL CULTURE"

I. Maltseva, E. Smirnova

Abstract. In article results of pedagogical science and educational practice in the organization of independent work of students at the present stage are analyzed. Emergence in curricula of the fixed volume of independent work of students and allocation of a theoretical component of discipline "Physical culture" demands organizational and methodical support of this process. In work certain ways of the organization of independent work of students (a method of projects, a method of "signing of the contract") are considered, the specifics of their realization within a subject matter "Physical culture" are reflected.

Keywords: independent work of the student, method of projects, method of "signing of the contract", discipline "Physical culture", universal abilities.

С введением федеральных государственных образовательных стандартов в систему высшего образования возросла значимость самостоятельной работы студентов (СРС), доля которой должна составлять не менее 50% учебного времени.

Традиционно, эта часть работы по дисциплине «Физическая культура» рассматривалась как самостоятельные занятия физическими упражнениями во внеучебное время и была ориентирована на обеспечение необходимого объёма двигательной активности, оптимального уровня здоровья обучающихся, удовлетворение их индивидуальных потребностей в сфере физической культуры и спорта. Объём самостоятельной работы не был определён, как не были разработаны и критерии оценивания её качества. Самостоятельная работа студентов, освобождённых от практических занятий физической культурой, переводилась в плоскость исключительно теоретическую: предлагался достаточно стандартный набор тем, из которых следовало выбрать понравившуюся и подготовить реферат.

Сегодня подход к преподаванию физической культуры меняется. В учебных планах появился фиксированный объём самостоятельной работы студентов; выделена теоретическая составляющая дисциплины, что требует иной организации процесса обучения.

В практике проведения учебно-тренировочных занятий у педагогов накоплен богатый, многолетний опыт. Вместе с тем, технология организации теоретической подготовки обучающихся отработана недостаточно. Необходимо организационное, методическое обеспечение этого процесса и самостоятельной работы как её обязательного элемента.

Целью данного исследования явился анализ уже имеющихся достижений педагогической науки и образовательной практики в данной сфере, и определение оптимальных способов организации самостоятельной работы студентов с учётом специфики дисциплины «Физическая культура».

Характеризуя понятие «самостоятельная работа», специалисты относят её и к средствам, и к методам обучения, рассматривают как форму

организации и как специфический вид учебно-познавательной деятельности. Так, П.И. Пидкасистый считает, что самостоятельная работа – есть средство организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе [1]. В свою очередь самостоятельная учебная деятельность, по мнению Ю.В. Ботузовой, «является специфической деятельностью субъекта, в которой без посторонней помощи усваивается социальный опыт, приобретаются знания, умения, навыки, способствующей его саморазвитию и самосовершенствованию» [2, с.146].

Отличительная особенность самостоятельной работы заключается в том, что она позволяет обучающемуся самому организовать свою деятельность. Для неё характерно отсутствие непосредственного педагогического руководства и жёсткого регламента.

Формы самостоятельной работы разнообразны. Традиционно используют конспектирование, составление тезисов, схем, таблиц, написание рефератов, эссе, курсовых работ, разработку тестов, выполнение индивидуальных заданий и многое другое [2]. К числу относительно новых типов СРС можно отнести создание портфолио, мультимедийной презентации, разработку проекта, выполнение кейс-заданий и т.д. [3, 4]. Мы полагаем, что выбор видов и методов самостоятельной работы должен осуществляться с учётом цели и специфики изучаемой дисциплины.

Выделим ряд особенностей дисциплины «Физическая культура», которые позволят определить содержание и способы организации самостоятельной работы обучающихся:

- практико-ориентированный характер её содержания;
- необходимость в обеспечении студентам возможности в самореализации, удовлетворении своих интересов, способностей в данной сфере;
- нацеленность на приобретение творческого опыта решения задач сохранения здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к учебной, бытовой и профессиональной деятельности средствами физической культуры;
- ориентация на развитие универсальных умений студентов в целостном образовательном процессе вуза.

Анализ научно-педагогической литературы позволил определить несколько технологий, которые, на наш взгляд, в большей степени отвечают данным особенностям, но мало

используются в практике организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Физическая культура».

В последние годы значительно возрос интерес исследователей к возможностям, которые предоставляет *метод проектов* [5, 6]. По мнению Е.С. Полат, метод проектов – это «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [5, с.60].

Представленный в литературе, анализ характеристики данного метода позволяет предположить, что его реализация в самостоятельной работе студентов будет способствовать достижению цели обучения дисциплине «Физическая культура». Специалисты отмечают, что использование метода проектов:

- содействует приобретению целостного опыта деятельности (в ходе работы студентам необходимо самостоятельно осуществлять выбор темы, разрабатывать план действий, находить необходимую информацию, искать способы реализации проекта, организовывать взаимодействие, оценивать и анализировать результаты);
- способствует организации практико-ориентированного обучения (его результатом является реальный личностно или социально значимый продукт);
- позволяет индивидуализировать обучение (тема проекта берётся из реальной жизни, в соответствии с интересами, потребностями конкретного студента, является для него значимой; сложность решаемой проблемы зависит от уровня подготовленности занимающегося такой деятельностью);
- формирует деятельностное знание (получаемая студентами новая информация аккомодируется в контексте решаемых задач и находит применение на практике);
- способствует развитию социально и профессионально важных личностных качеств (создаются ситуации, когда необходимо взаимодействовать с другими людьми, осуществлять совместные действия, подчинять свои интересы общественным, брать на себя ответственность за принятые решения, полученные результаты и многое другое).

Существующее многообразие типов проектов позволяет индивидуально подбирать их с учётом решаемых на данном этапе задач самостоятельной работы.

В сфере физической культуры возможна реализация исследовательских, информационных, социальных, телекоммуникационных проектов [6].

Особого внимания заслуживают практико-ориентированные проекты. Для выполнения обучающимся предлагаются темы, предполагающие самостоятельный выбор средств физкультурной деятельности, которые приведут к успешному решению задач. Они могут быть связаны с организацией собственной или определённого круга лиц физкультурной деятельности, организацией и проведением спортивно-массовых, просветительских мероприятий, пропагандистских акций.

Масштаб реализации таких проектов может быть различным: от личного участия – до широкой аудитории, выходящей за пределы вуза, для чего используются площадки, которые предоставляют различные образовательные, общественные и иные организации. В настоящее время отмечается повышение интереса молодёжи к различным добровольческим, волонтерским организациям, акциям, где могут быть опробованы способы решения различных проблем в сфере физической культуры, спорта, оздоровления населения. Существующие сегодня возможности дистанционного участия позволяют ещё более расширить масштаб выполняемых проектов.

Проектная деятельность способствует и профессиональной подготовке студентов в случае, если реализуемые темы обеспечивают межпредметную интеграцию знаний по физической культуре и профессиональным дисциплинам. К примеру, будущие специалисты в сфере государственного и муниципального управления могут изучать состояние здравоохранения, динамику уровня здоровья населения; анализировать эффективность мер, применяемых различными органами власти по улучшению работы; разрабатывать рекомендации, предложения и т.д. Будущие юристы могут раскрывать различные правовые аспекты в сфере физической культуры и спорта. Проекты будущих педагогов должны быть ориентированы на освоение способов сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Полагаем, что реализация проектов в данной области будет способствовать подготовке специалиста, который осознает значимость проблемы здоровьесбережения и использует с этой целью средства двигательной активности.

Метод «заключения контракта». Этот метод разработан в рамках известной

технологии «Дальтон-план» (Хелен Паркхерст), обеспечивает обучающимся собственное время для овладения материалом, даёт определённую свободу (умственную, моральную) участникам педагогического процесса [7].

Данный вид самостоятельной работы имеет особую систему «оценок по контракту», что может заинтересовать обучающихся. Студенты распределяются по несколько человек, создавая «малые» рабочие группы. Для самостоятельного изучения предлагаются темы, по которым необходимо написать объёмный реферат или составить развёрнутую схему. Причём обучающиеся сами решают, на какую отметку подписывать «контракт». Скажем, «удовлетворительно» будет оценен реферат, состоящий из 4-5 вопросов, или общая схема. «Хорошо» получают те, чья работа содержит собственные рассуждения и выводы на избранную тему; либо составлена детальная схема. Наконец, «отличная» методическая разработка должна состоять из реферата, устного сообщения и иллюстрирующей его презентации. При этом реферат включает значительное количество источников, а сообщение – не только даты, цифры, которые плохо воспринимаются на слух, но и образные обобщения, анализ и т.п. Безусловно, на такую работу уйдёт много времени и сил. «Контрактнику» надлежит сделать осознанный выбор: можно быстро выполнить небольшой объём работы или взять на себя более высокие обязательства и получить высокую отметку. В этом случае речь идёт о дополнительной ответственности. Студент, который «подписал контракт» на высший балл, а реализовал его, скажем, на «четвёрку» (или сдал работу позднее установленной даты), получит «неудовлетворительно». Любое невыполнение эквивалентно краху, превышение запланированного не поощряется. Таким образом, требуется точно выполнить условия договора и уложиться в заранее оговорённые сроки, без каких-либо поблажек.

Такой «контракт» – своего рода, мечта студента, где «каждый выбирает для себя...».

Метод «заключения контрактов», используемый для организации самостоятельной работы студентов, способствует активному усвоению ими нового материала и повышению эффективности учебного процесса. Кроме того, требует от студента проявления таких качеств личности, как инициативность, способность к принятию ответственного решения, настойчивость в достижении цели и др.

Следует отметить, что применение рассмотренных выше технологий не зависит от

уровня физической подготовленности занимающегося, не требует высокой спортивной квалификации. Они позволяют организовать самостоятельную работу каждого студента, ориентированную на формирование как универсальных умений, так и на развитие способности направленного использования разнообразных средств физической культуры для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к учебной, бытовой и профессиональной деятельности.

Таким образом, в процессе теоретического исследования определены эффективные способы

организации СРС (метод проектов, метод «заключения контракта») с учётом специфики дисциплины «Физическая культура». Их применение обеспечит разумное сочетание теоретической и практической подготовки студентов, единство учебной и внеучебной деятельности, ориентированных на достижение общих образовательных результатов, создаст условия для приобретения творческого опыта использования полученных знаний и умений, улучшит качество подготовки по дисциплине «Физическая культура».

Литература:

1. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1980. - 326 с.

2. Ботузова Ю.В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием технологий дистанционного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2013. - № 12 (декабрь). - С. 146-150. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13270.htm>

3. Самостоятельная работа студентов: виды, формы. Критерии оценки: учеб. метод. пособие / А.В. Меренков, С.В. Куньшиков, Т.И. Гречухина, А.В. Усачёва, И.Ю. Вороткова; под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова; Мин-во образования и науки РФ, Урал. федер. ун-т. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. - 80 с.

4. Сорокина Л.Л. Организация самостоятельной работы студентов в условиях

реализации креативно-технологического подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2017. - Т. 22. - Вып. 5 (169). - С.88-94.

5. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 272 с.

6. Иншакова Е.В., Сиволапова А.К. Инновационные формы организации самостоятельной работы студентов // Образование. Карьера. Общество. - 2013. - № 4-1 (40). - С.59-61.

7. Полякова М.В. Управление стрессом учёбы // Уникальные исследования XXI века: Междунар. науч. журнал. - 2015. - № 8 (8). - С.161-177. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24124108>

Сведения об авторах:

Мальцева Ирина Германовна (г. Омск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания ЧОУ ВО «Омская юридическая академия», e-mail: Maltseva_Irina_G@mail.ru

Смирнова Елена Ивановна (г. Омск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», e-mail: s_elena7@mail.ru

Data about the authors:

I. Maltseva (Omsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of physical training CHOU WO "The Omsk legal academy", e-mail: Maltseva_Irina_G@mail.ru

E. Smirnova (Omsk, Russia), candidate pedagogical sciences, associate professor of physical training FGBOU WAUGH "The Omsk state pedagogical university", e-mail: s_elena7@mail.ru

УДК 378.147:796.071.5

АКСИДЕНТАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

В.В. Сысоев, О.Н. Шкитыр, О.Н. Опалева, М.А. Попова, Н.А. Лобанова

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что проблемы обеспечения безопасности и формирования способностей человека всегда были в центре внимания. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и научно-методическом обеспечении образовательного процесса, способствующего формированию аксидентальных способностей у студентов. Авторами на основе обобщения эмпирического опыта раскрываются структурные компоненты аксидентальных способностей личности и обосновываются возможности физической культуры и спорта в формировании этих компонентов.

Ключевые слова: аксидентальные способности личности, аксидентальные компетенции, физическая культура и спорт.

ACCIDENTALLY ABILITIES OF STUDENTS: ESSENCE, STRUCTURE, FORMATION PROCESS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

V. Sysoev, Oh. Shkityr, Oh. Opaleva, M. Popova, N. Lobanova

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the problems of ensuring security and the formation of human abilities have always been the focus of attention. The goal of the article lies in the theoretical substantiation and methodological support of educational process, contributing to the formation accidentally abilities of the students. The authors, on the basis of generalization of empirical experience, reveal the structural components of the individual's accidental abilities and substantiate the possibilities of physical culture and sports in the formation of these components.

Keywords: personality abilities, competence, physical culture and sport.

«Аксидентальные способности» [3] мы определяем, как способности к преодолению опасности в любом виде деятельности. Постановка нами проблемы формирования аксидентальных способностей не случайна и связана с постоянным ростом потенциальных опасностей для жизни, здоровья и деятельности людей. Так, статистические данные о несчастных случаях и травматизме населения сильно разнятся даже в официальных источниках; их общая тенденция неутешительна. Следует констатировать и катастрофическое снижение уровня здоровья населения, в частности студентов. Причину этого ученые видят в недостатке физической активности, чрезмерном увлечении компьютером, ранней страсти к табаку и алкоголю. Вместе с тем, установлено [4], что физическая подготовленность тесно связано со здоровьем человека, которое выступает важным ресурсом и показателем успешности и безопасности деятельности. Здоровый, физически тренированный человек меньше подвержен случайным и профессиональным травмам в силу хорошей реакции, более устойчив к инфекциям, обладает высоким уровнем развития жизненных сил, а это автоматически исключает

определенный процент несчастных случаев с его участием. Достижение успеха в решении этого вопроса мы видим в использовании физической культуры, которая имеет в своей основе целесообразную двигательную деятельность в форме физических упражнений, позволяющих воздействовать на жизненно важные стороны человека, эффективно формировать и поддерживать необходимые психические качества и способности, оптимизировать состояние здоровья и работоспособность.

Нами был проведен анализ ФГОС ВПО, ФГОС ВО и ФГОС 3+ [6], главным образом, с позиций представленных в них формулировок компетенций, относящихся к области обеспечения безопасности в структуре основных образовательных программ. Мы выяснили, что рассматриваемая компетенция сформулирована в документах по разному и встречается в составе и общекультурных и профессиональных групп компетенций. Отнесение компетенции в области безопасности к разным группам, на наш взгляд, не случайно, т.к. выпускник вуза должен владеть не только общей культурой безопасности, но и профессиональной культурой безопасности, применительно к виду и области своей деятельности.

Под аксидентальными компетенциями мы понимаем способности личности к обеспечению безопасности. Поясним нашу позицию относительно указанной трактовки. Аксицентальные компетенции являются интегративным качеством, позволяющим человеку мобилизовать свой комплексный личностный ресурс (знания, умения, физические кондиции, здоровье и т.д.) и успешно реализовать его для обеспечения безопасности деятельности в профессиональной сфере и жизни. Аксицентальная компетентность - это конечный результат подготовки, выраженный в уровне аксидентальных способностей студентов, интегральная характеристика безопасной личности выпускника.

При рассмотрении сущности и содержания понятия «способности» мы придерживаемся системно-функциональной точки зрения. Она отражена прежде всего в работах В.Д. Шадрикова [5], рассматривающего способности с позиции функциональной системы, и Э.А. Голубевой [2], рассматривающей способности как одну из важнейших подструктур индивидуальности и личности. Аксицентальные способности, по нашему убеждению, это сложнейшее многокомпонентное образование, которое представляет собой комплекс психофизиологических качеств и свойств личности, состояния готовности личности к успешной деятельности в ситуациях опасности, определенной личностной компетенции в области обеспечения безопасности.

Тщательный анализ литературы и практического опыта позволил нам выделить структурные компоненты аксидентальных способностей личности, которые возможно успешно формировать у студентов в процессе занятий физической культурой в вузе: мотивационно-ценностный, познавательный, психо-моторный, эмоционально-волевой.

Мотивационно-ценностный компонент - это стимулятор активности личности, побудительный источник к деятельности, в которой, как известно, формируются и развиваются соответствующие способности. Он включает: потребности, интересы, желания, стремления, убеждения, установки и т.п.

Одним из важнейших показателей способности к успешным действиям в ситуации опасности является наличие у студента потребности в безопасности, осознания необходимости развивать и совершенствовать свои компетенции безопасности. Потребность в безопасности побуждает мотивы безопасного поведения, которые заключаются в стремлении

избегать опасностей, возникающих в процессе жизнедеятельности. Мотивы безопасности выступают как направляющая и контролирующая сила поведения. Мотивы безопасного поведения, в свою очередь, реализуются в цели. Целью безопасного поведения является сохранение жизни и здоровья. Здоровье и учеба студентов - взаимосвязаны. Чем крепче здоровье студента, тем продуктивнее обучение, иначе конечная цель обучения утрачивает подлинный смысл и ценность.

Содержание мотивационно-ценностного компонента сводится к приоритетности ценностей безопасности и здоровья, осознания потребности в безопасности, высокой мотивации к выполнению правил и сохранению собственной безопасности в процессе деятельности, установки на здоровый образ жизни, убежденности в важности поддержания хорошего физического состояния для обеспечения безопасности и здоровья.

Познавательный компонент. Для преодоления опасностей человеку необходимо располагать знаниями в сфере безопасности жизнедеятельности и возможностями их применения на практике. Кроме того, безопасное поведение в условиях опасности определяют не столько знания, сколько сформированность основных психических процессов, связанных с ощущением, восприятием и переработкой информации, обуславливающих адекватное своевременное реагирование на опасность и способность к осуществлению действий по спасению, а также опыт безопасной деятельности. Именно поэтому в структуре аксидентальных способностей личности важное место занимает познавательный компонент, который включает в себя психические процессы: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, внимание.

С помощью процессов ощущения и восприятия человек получает информацию об опасности, ее виде, характере развития; определяет степень опасности данной ситуации и ее возможные последствия.

В основе познавательных способностей и высших психических функций человека лежат способности памяти; они являются условием его научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков безопасной деятельности. На занятиях по физической культуре задействованы все виды памяти: при объяснении (рассказе) физического упражнения - слуховая и словесно-логическая; при показе упражнений - ведущая роль принадлежит зрительной памяти; при

выполнении упражнений - двигательная, тактильная, вестибулярная. То есть, двигательные действия запоминаются студентами зрительно, тактильно, двигательно, вестибулярно, мысленно и даже эмоционально. Так, например, пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают как сигналы, которые либо побуждают к действию, либо удерживают от него. Отрицательные эмоциональные воспоминания могут вызывать у студента неуверенность, страх или отказ от выполнения физического упражнения. Положительные эмоциональные воспоминания наоборот, побуждают студента к действию, делают его увереннее. Физические упражнения требуют от человека активного использования всех видов мышления и поэтому являются прекрасным способом развития интеллекта. Для этого важно, чтобы применяемые преподавателем физические упражнения, отличались доступностью на начальном этапе и постепенным повышением сложности (интеллектуальной) на последующих этапах обучения.

Воображение является основой образного мышления. Оно позволяет человеку ориентироваться и находить оптимальные решения в ситуациях опасности и риска, когда практические действия просто невозможны. Так, например, благодаря антиципации (способности вероятностного прогнозирования) человек может противодействовать опасностям деятельности, предвосхищать будущие события, предвидеть угрозу, «мысленным взором» увидеть, что произойдет с ним в будущем.

Способности внимания являются необходимым условием выполнения любой деятельности: внешней (практической) и внутренней (психической). Отвлечение внимания с неизбежностью приводит к разрушению деятельности, повышает травматизм и аварийность.

Психомоторный компонент составляет ту грань аксидентальных способностей личности, которая легче других поддается наблюдению и оценке в процессе физического воспитания и, по нашему убеждению, может служить основой для суждения об уровне развития их носителя.

Исходя из представлений И.А. Бернштейна [1], видно, что моторика человека, как многомерная сущность во всей области диалектических противоречий - проблема необъятная. Ученый понимает под моторикой всю область двигательных отправления. Психомоторика обеспечивает двигательные навыки и умения, способность в работе «соединять голову с руками». Знания, опыт,

рассуждения здесь необходимы. Именно поэтому мы говорим о психомоторных способностях, а не о моторных. Психомоторика предусматривает умение человека подбирать индивидуальную технику движений во время физической работы, учитывая при этом рост, вес, длину конечностей, быстроту реакции и другие особенности.

Используемые в области физической культуры термины «физические способности» и «физические качества» очень удобны для классификации многообразных тренировочных средств и, по существу, являются критериями качественной оценки психомоторных функций человека. В отечественной спортивной теории принято различать пять физических качеств: силу, быстроту, выносливость, ловкость, гибкость.

Задачи по обеспечению высокого уровня развития силовых и скоростных способностей, особенно способности к сложным экстремным двигательным реакциям, входит в число основных задач, решаемых в процессе физкультурного образования студентов в вузе. Это обусловлено тем, что перечень видов профессиональной деятельности, требующих срочных двигательных реакций и высокой скорости движений, не только не сокращается, а увеличивается в связи с повышением степени быстродействия современной техники и экстремальными условиями управления ею.

Выносливость (работоспособность) также играет существенную роль в оптимизации жизнедеятельности, выступает как важнейший компонент физического здоровья.

Ловкость - высшая степень координации движений; она нужна при неожиданно возникающей двигательной задаче, требующей быстроты ориентировки и безотлагательного выполнения. Не случайно Н.А. Бернштейн подчеркивал, что «ловкость - царица управления движениями» [1, с.151].

Показателем уровня развития гибкости является максимальная амплитуда (размах) движения. Хорошая гибкость обеспечивает свободу, быстроту и экономичность движений, увеличивает путь эффективного приложения усилий при выполнении двигательных действий, позволяет выполнять движения без излишних напряжений и исключить появление травм мышц и связок.

Таким образом, психомоторный компонент - это сплав психологических и физиологических механизмов управления движениями, двигательными действиями, отражающихся в

проявлении разных психомоторных (двигательных) качеств.

Эмоционально-волевой компонент.
Противодействие опасностям в деятельности невозможно без осознанного регулирования своих эмоций, действий и поступков, без борьбы и преодоления внутренних и внешних трудностей, без значительных усилий воли. Владение собой, своими действиями, эмоциями и чувствами, поступками, обладание умением «собраться и взять себя в руки» в условиях опасности характеризует эмоционально-волевой компонент аксидентальных способностей личности.

Говоря об эмоционально-волевом компоненте, мы имеем ввиду совокупность таких качеств, как: сила воли, выдержка и самообладание, целеустремленность, настойчивость и упорство, инициативность, решительность и смелость, эмоционально-адекватное поведение в различных ситуациях.

Рассмотрим проявление эмоционально-волевого компонента в процессе учебно-физкультурной деятельности. Выполнение физического упражнения всегда предполагает сознательной установки на достижение конкретного результата, соответствующего тем или иным задачам физического воспитания. Реализация этой установки всегда связана с активной мыслительной работой, предвидением результата и оценкой условий его достижения, разработкой проекта действия и выбором

способа его выполнения, управлением движениями, волевыми усилиями, эмоциями и другими психическими и психомоторными процессами (И.М. Сеченов). Перед выполнением, а также в процессе выполнения физических упражнений у человека возникает определенное психическое состояние, так называемое волевое усилие - «особое состояние нервно-психического напряжения, мобилизующее физические, интеллектуальные и моральные силы человека» [4, с.181].

В процессе занятий физической культурой постоянно проявляемое волевое усилие трансформируется в волевые качества личности: силу воли, выдержку и самообладание, целеустремленность, настойчивость и упорство, смелость и решительность, инициативность и самостоятельность. Безусловно, все эти качества будут полезны и в жизни, для обеспечения безопасности.

Таким образом, эмоционально-волевой компонент выполняет регулирующую функцию в ситуациях опасности и риска, отражает готовность личности к безопасности деятельности, обеспечивает практическое применение своих сил и способностей, «тренирует» аксидентальные способности, поднимает их на более высокий качественный уровень.

Обобщая вышеизложенное, структуру аксидентальных способностей личности можно представить в виде следующего рисунка:

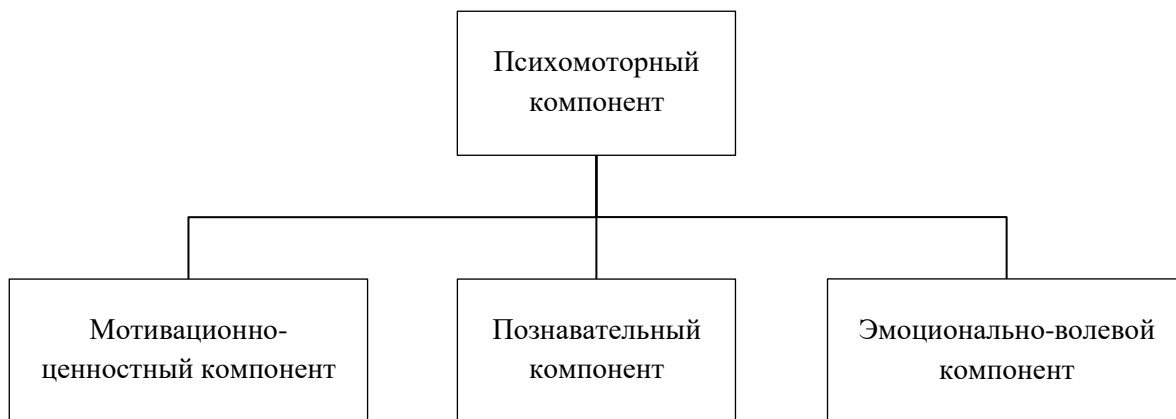


Рисунок 1. - Структура аксидентальных способностей личности

Разумеется, деление аксидентальных способностей личности на компоненты - весьма условно, поскольку психика человека представляет собой целостность и провести четкую границу между отдельными психическими процессами невозможно. Вместе с тем, каждый психический процесс (функция)

имеет свои особенности, которые позволяют вычленить его в процессе познания [5].

Реализация каждого компонента аксидентальных способностей предполагает одновременную реализацию всех других. При этом степень выраженности психических процессов (функций) будет различной.

Например, если мы говорим о реализации эмоционально-волевых процессов, то степень проявления других компонентов и энергетический баланс выраженности будет распределяться по разному.

Из сказанного следует, что процесс формирования выделенных нами компонентов аксидентальных способностей должен иметь комплексный, системный характер, поскольку, нельзя формировать эмоционально-волевой компонент, не развивая познавательный и т.д.

Как видно из рисунка 1, психомоторный компонент является определяющим в предмете нашего исследования. Исходя из системности проявления способностей в деятельности, мы полагаем, что формирование психомоторного компонента с помощью физической тренировки будет способствовать развитию всех других компонентов аксидентальных способностей личности и в то же время отражать уровень их развития.

Физическая культура оказывает воздействие не только на биологическую основу личности, но и на ее биосоциальную целостность. Любое качество личности может быть воспитано лишь через деятельность и в процессе деятельности. Нельзя сделать человека сильным, быстрым, выносливым, смелым, одними разговорами и беседами об этом. Его обязательно надо ставить в условия, требующие проявления указанных качеств. Занятия физической культурой и спортом, по нашему убеждению, как раз и являются той «школой», где природные защитные механизмы по преодолению (противодействию) опасности становятся реальными способностями, причем не только к спортивной, но и ко многим другим видам деятельности.

В качестве примера приведем средства физической культуры, которые мы используем на учебных занятиях с целью формирования у студентов аксидентальных способностей личности:

1). Гимнастика объединяет огромное количество упражнений и развивает студента по всем направлениям: дисциплинирует, выстраивает осанку, формирует походку, учит старанию, смелости, ответственности за свои действия, навыки страховки, умению достигать результатов, поставленных ранее целей. Специфика гимнастики - ее прикладной характер, отличающийся направленностью на воспитание двигательных способностей, точности и сосредоточенности в выполнении двигательных действий в нестандартных условиях, повышение вестибулярной

устойчивости к укачиванию, изменению высоты; развитие двигательной памяти; приобретение навыков само страховки, взаимовыручки. А это, в свою очередь, способствует безопасному поведению, расторопности в жизни, умению сосредотачиваться. В процессе занятий студенты становятся более пластичными, внимательными и собранными, девушки развивают изящество и грацию, а юноши - мужественность и силу, верят в свои возможности, становятся увереннее по жизни в целом.

2). Легкая атлетика - королева спорта, ее основу составляют естественные для человека формы движения: бег, ходьба, прыжки и метания. Легкоатлетические упражнения способствуют совершенствованию всех необходимых движений и качеств, воспитывают волю; приобретает умение рассчитать свои силы, преодолевать препятствия, ориентироваться на местности, что имеет важное прикладное значение. Динамический характер легкоатлетических упражнений оказывает разностороннее воздействие на опорно-двигательный аппарат, сердечно-сосудистую и дыхательную системы.

3). Спортивные и подвижные игры создают неограниченные возможности для развития, прежде всего координационных и кондиционных способностей. Игровые упражнения оказывают многостороннее влияние на развитие психических процессов, воспитывают нравственные и волевые качества, что обусловлено необходимостью соблюдения правил и условий игры.

Таким образом, обобщая материал статьи, отметим следующее.

Аксидентальные способности - это сложнейшее многокомпонентное образование, которое представляют собой комплекс психофизиологических качеств и свойств личности, состояния готовности личности к успешной деятельности в ситуациях опасности, определенной личностной компетенции в области обеспечения безопасности. Разработанная нами структура и содержание компонентов аксидентальных способностей имеют под собой достаточно объективную теоретико-методологическую основу и представлена 4-мя основными компонентами: мотивационно-ценностным, познавательным, психо-моторным, эмоционально-волевым. Выделенные нами компоненты взаимодействуют друг с другом и представляют неразрывное единство.

Аксидентальные способности возможно тренировать и развивать. В настоящее время в

психолого-педагогической науке созданы предпосылки для разработки теоретических основ и практико-ориентированной концепции формирования аксидентальных компетенций посредством образовательного процесса. В этой связи значительными возможностями обладает физическая культура и спорт. Целенаправленным применением упражнений,

подбором различных видов спорта можно акцентированно воздействовать на студента, успешно развивать у него аксидентальные способности, которые содействуют безопасности не только в спорте, но и необходимы для профилактики и преодоления опасных ситуаций в жизни.

Литература:

1. Берштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психол.труды. / Под ред. В.П. Зинченко. - Воронеж: МОДЭК, 2004. - 688с.

2. Голубева Э.Г. Способности, Личность, Индивидуальность./ Э.Г. Голубева. - Дубна: «Феникс +», 2005. - 512 с.

3. Сысоев В.В., Верхорубова О.В., Елисеев С.А. Формирование аксидентальной компетентности студентов в процессе физического воспитания // Вестник Брянского государственного университета. - 2013. - № 1. - С.145-148.

4. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. - М.: «Советский спорт», 2007. - 464 с.

5. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. - 320 с.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/>

Сведения об авторах:

Сысоев Владимир Валерьевич (Брянск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, e-mail: V.V.Sysoev@yandex.ru

Шкитырь Оксана Николаевна (Брянск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, e-mail: kfviomz@mail.ru

Опалева Ольга Николаевна (Брянск, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, e-mail: olyabaranova1@yandex.ru

Попова Мария Александровна (Брянск, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, e-mail: mashuna.82@yandex.ru

Лобанова Надежда Анатольевна (Брянск, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, e-mail: kfviomz@mail.ru

Data about the authors:

V. Sysoev (Bryansk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Physical Education and Fundamentals of Medical Knowledge, e-mail: V.V.Sysoev@yandex.ru

O. Shkityr (Bryansk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Physical Education and Fundamentals of Medical Knowledge, e-mail: kfviomz@mail.ru

O. Opaleva (Bryansk, Russia), senior lecturer of the Department of physical education and the basics of medical knowledge, e-mail: olyabaranova1@yandex.ru

M. Popova (Bryansk, Russia), senior lecturer of the Department of physical education and the basics of medical knowledge, e-mail: mashuna.82@yandex.ru

N. Lobanova (Bryansk, Russia), senior lecturer of the Department of physical education and the basics of medical knowledge, e-mail: kfviomz@mail.ru

Профессиональное образование

УДК 377

ТРАНСФОРМАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПТОВ НОБЕЛЕВСКИХ ЛАУРЕАТОВ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В ЛИЧНОСТНЫЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ СТУДЕНТОВ¹

Л.Ю. Мухаметзянова

¹Статья подготовлена в рамках проекта 27.7428.2017/8.9 «Исследование и анализ современных методологических, психолого-педагогических, научно-методических и социологических исследований в сфере профессионального образования»

Аннотация. Культ рациональности и высокий образовательный ценз не всегда формируют гуманистическую культуру, которая определена в системе общечеловеческих ценностей в законе «Об образовании» Российской Федерации как приоритетная в развитии личности обучающегося. Гуманистический пафос традиционно свойственен русской литературе как виду искусства, формирующему человеческий микрокосм на основе взаимодействия рационально-логического и эмоционально-образного компонентов познания, определяющего ценностно-личностное отношение студентов к научному знанию. В статье в логике формирующейся сегодня когнитивной парадигмы филологической науки раскрывается специфика художественной когниции, представляющей собой особую картину мира - индивидуально-авторскую, виртуально-идеальную, в пространстве которой реальное и идеальное переплетаются в зависимости от когнитивной базы и интенций автора текста, определяющих его художественный концепт, моделирующий личностную концептосферу студента. Личностная концептосфера в данном случае интерпретируется авторами как единое пространство культурных универсалий, личностных мировоззренческих установок, структурных ценностных коннотаций в контексте их гуманистической направленности. Авторы раскрывают механизмы трансформации художественных концептов авторов литературного произведения в личностную концептосферу студентов в процессе литературной подготовки в профессиональной школе на примере художественных концептов Нобелевских лауреатов русской словесности: И.А. Бунина, Б.А. Пастернака, М.А. Шолохова, А.И. Солженицына, И.А. Бродского, являющих собой когнитивные гуманистические модели Человека, Мастера, Гражданина.

Ключевые слова: художественные концепты, личностная концептосфера, Нобелевские лауреаты русской словесности, рационально-логический и эмоционально-образный компоненты мышления, художественное слово, когнитивные гуманистические модели.

TRANSFORMATION OF THE ART CONCEPTS OF NOBELIAN RUSSIAN SILENCE WINNERS TO THE PERSONAL CONCEPTOSPHERE OF STUDENTS

L. Mukhametzyanova

Abstract. The cult of rationality and high educational qualifications do not always form a humanistic culture, which is defined in the system of universal values in the Law "On Education" of the Russian Federation as a priority in the development of the personality of the learner. Humanistic pathos is traditionally inherent in Russian literature as a kind of art that forms the human microcosm on the basis of the interaction of rational-logical and emotional-figurative components of cognition, which determines the value-personal attitude of students towards scientific knowledge. In the article, the logic of the cognitive paradigm of philological science that is being formed today reveals the specificity of artistic cognition, which is a special picture of the world-an individual, an author's, a virtual ideal, in the space of which the real and the ideal are intertwined depending on the cognitive basis and intentions of the author of the text that determine his artistic concept Modeling the student's personal conceptual sphere. The personal conceptosphere in this case is interpreted by the authors as a single space of cultural universals, personal world outlooks, structural value connotations in the context of their humanistic orientation. The authors disclose the mechanisms for transforming the artistic concepts of the authors of a literary work into a personal conceptual framework of students in the process of literary preparation in a professional school using the example of artistic concepts of Nobel laureates of Russian literature: I.A. Bunina, B.A. Pasternak, M.A. Sholokhov, A.I. Solzhenitsyna, I.A. Brodsky, who are the cognitive humanistic models of Man, Master, Citizen.

Keywords: artistic concepts, personality concept-sphere, Nobel laureates of Russian literature, rational-logical and emotional-figurative components of thinking, artistic word, cognitive humanistic models.

В образовательном процессе профессиональной школы наблюдается преобладание принципа научности; так в нормативной учебной документации делается доминантная установка на научный метод познания; прописанные в стандартах профессиональные и общие компетенции не решают задачу формирования гуманистической личности студента, что обусловлено, на наш взгляд, недостаточным вниманием к образно-творческим механизмам, определяющим эмоционально-ценностное личностное отношение студентов к научному знанию. Выделение двух видов познания: рационально-логического и эмоционально-образного обусловлено тем, что можно выделить два предмета, лежащие в плоскости изучения явления реального мира в каждом из них. В данном случае мы говорим о научной и художественной формах познания. Уточним, что для эмоционально-образной сферы мышления предметом выступает не конкретное явление действительности, а личностное эмоционально-ценностное к нему отношение.

В условиях современного социума в молодежной среде преобладает рационально-догматический образец хладнокровного отношения к жизни, эталонно воплощенный в образе негибкого и лишённого эмоций супермена. К.Д. Ушинский, определяя значимость эмоций в условиях социума, заявил, что социум, стремящийся образовывать только ум в порастающем поколении, делает большую ошибку, так как «человек более человек в том, как он чувствует, чем как он думает» [15, с.124].

Философы современности, продолжая учения древних мыслителей, раскрывают актуальность исследования проблемы эмоционально-образного компонента когнитивного развития личности, согласуя его значение с органичной взаимосвязью разума и сердца, интеллекта и эмоции. Осмысление человеком самого себя включает эмоционально-смысловую оценку. Оно проявляется в форме переживания, отношения к самому себе, когда чувство и разум выступают в их органическом взаимодействии. Переход от образного мышления к рациональному, и наоборот, определяют когнитивный ресурс творческого личностного самоопределения.

Наиболее отчетливо органичное взаимодействие рационально-логического и эмоционально-образного познания проявляется в искусстве. Именно в художественных произведениях «опыт эмоционально-ценностных отношений к тем или иным

явлениям, связей людей между собой и с миром» закрепляется в образной форме и передается следующим поколениям [2, 8, 11]. Подчеркнем, что именно данный опыт лежит в основе человеческого поступка и человеческой жизнедеятельности.

Следует подчеркнуть, что в современной профессиональной школе необходимо перенести акцент с узкопрофессионального подхода к подготовке специалистов на художественно-творческое эмоционально-образное интеллектуально-гуманистическое развитие личности студентов. Учебные дисциплины рационально-логического ряда должны быть гармонически соотнесены с эмоционально-образными предметами, среди последних, наиболее полно способствующих личностно-творческому становлению будущего специалиста, ведущее значение сохраняется за литературой как предметом «синкретического воздействия». Отметим, что значение филологии, предметное ядро изучения которой составляет слово, учитывается недостаточно. «Точная история филологического ума, - писал один из видных российских мыслителей В.Ю. Троицкий, - докажет, что важнейшие повороты современной мысли суть прямое или косвенное воздействие филологических побед» [14]. Именно филологическое невежество содействует тем «неточностям смысла», вследствие которых истинные духовные ценности подменяются в сознании обучающихся потоком массовой псевдокультуры.

Не случайно словесность поставлена здесь на первое место; во все века в России ее по справедливости ставили во главу угла учебной системы предметов. «Словесность может почестся совокуплением всех познаний, слитием всех способностей, изливанием ума или, лучше: она-то есть сам ум, исходящий из уст и воплощающийся в словах наших», - писал учитель А.С. Пушкина проф. А.П. Куницын [6].

Следует подчеркнуть, что пониманию слова в его истинном звучании в логике формирующейся сегодня когнитивной парадигмы филологической науки способствует когниция. «Когниция есть проявление умственных, интеллектуальных способностей человека и включает осознание самого себя, оценку самого себя и окружающего мира, построение особой картины мира ...» [13, с.45]. Художественная когниция представляет собой особую картину мира - индивидуально-авторскую, виртуально-идеальную, в пространстве которой реальное и идеальное переплетаются в зависимости от когнитивной

базы и интенций автора текста, определяющих художественный концепт автора литературного произведения. Необходимо раскрыть понятие художественного концепта как инварианта восприятия художественного текста, который определяет когнитивную базу студента-читателя в процессе изучения литературного произведения. «Художественный концепт - это конструкт, отражающий общехудожественное или индивидуально-авторское осмысление общих ментальных сущностей, на основе индивидуальной системы оценок и ассоциаций» [1, с.64]. Мы интерпретируем художественный концепт как модель концепта автора литературного произведения, определяющего построение личностной концептосферы студентов.

Следует иметь в виду, что художественное слово символично, социо- и культурно информативно; соотнесено с личностным опытом человека. Потенции, открываемые в художественном тексте, соотносимы с категорией «концептосферы» [4, 10]. Концепты отличаются оригинальностью, также как и авторы их создающие. Смысловое понимание художественного концепта обеспечивается на основе общих характеристик концептосфер: единое пространство культурных универсалий, личностных мировоззренческих установок, структурных ценностных коннотаций. Необходимо подчеркнуть, что смысл художественного слова будет закрытым до того момента, пока оно не станет для изучающего концептом.

Концепт выступает в качестве продукта процесса мышления человека, объединяющего максимально допустимые существенные и несущественные признаки изучаемого явления; способствующего отбору данных признаков в логике моделируемого в образовательном процессе личностного пространства обучаемого, или его личностного концепта, личностной концептосферы [17, 18]. Личностная концептосфера в данном случае интерпретируется как системная целостность рационально-логических и эмоционально-ценностных установок студентов в процессе анализа художественного текста.

Мы раскроем механизмы трансформации художественных концептов авторов литературного произведения в личностную концептосферу студентов в процессе литературной подготовки в профессиональной

школе на примере изучения художественных концептов Нобелевских лауреатов русской словесности.

Нам близка точка зрения С.П. Лавлинского, считающего, что в образовательное содержание по литературе следует включать не только учебный материал (так называемое «предметное содержание»), но и формирование личностных эмоционально-творческих поведенческих стратегий [7]. Учебная дисциплина «Литература» помимо вооружения студентов специальными филологическими знаниями определяет выбор и реализацию их собственной личностной траектории в процессе раскрытия литературных концептов на примере «вечных» тем и образов, созданных великими русскими писателями.

Механизмы трансформации художественных концептов авторов в личностные концептосферы студентов рассматриваются на примере художественных концептов Нобелевских лауреатов русской словесности: И.А. Бунина, Б.А. Пастернака, М.А. Шолохова, А.И. Солженицына, И.А. Бродского. В структуру художественного концепта входят художественно-творческие установки Нобелевского лауреата: Человека, Мастера, Гражданина, определяющие личностные концепты студентов. Темы модульного структурирования учебного материала по литературе, формулировки художественных концептов, универсалии студентов, определяющие их личностные концепты, формируемые в процессе литературно-художественного проектирования как технологии, обеспечивающей взаимосвязь рационально-логического и эмоционально-творческого развития личности мы отразили в следующей таблице. Так например, в процессе изучения художественного концепта культурно-исторического пространственно-временного хронотопа, определяющего «личностные оппозиции ценностных значений» [3, 5] И.А. Бродского, художественный хронотоп вслед за известным антропологом К. Кастанедой, можно назвать «остановкой мира» [16]. Какой же круг явлений обозначает это метафорическое понятие и какое отношение оно имеет к разговору о развитии личностных-концептосфер студента на уроке литературы, посвященном «хронотопическому» анализу произведений?

Таблица 5. - Взаимосвязь художественных концептов автора и студентов в учебных модулях по творчеству Нобелевских лауреатов в русской словесности

№	Наименование учебного модуля по творчеству Нобелевского лауреата русской словесности	Художественный концепт Нобелевского лауреата русской словесности	Художественно-личностный концепт студента, отраженный в темах литературно-художественных проектов
1.	Личностно-поэтический природный космос И.А. Бунина	Художественный концепт культурного «микрокосма» личности, определяющего ее культурные универсалии.	1.1 Жизнь и судьба первого русского Нобелевского лауреата. 1.2 Особенности бунинской поэтики. Космос Бунина. 1.3 Мой личностный «микрокосмос».
2.	«Все изменяется под нашим зодиаком, но Пастернак остался Пастернаком»	Художественный концепт культурно-творческого кредо личности русского интеллигента.	2.1 «Половодье образов и чувств» в жизни и творчестве Б.А. Пастернака. 2.2 Роман «Доктор Живаго». История создания в воспоминаниях и документах. 2.3 Пастернак - лауреат Нобелевской премии. Отношения Пастернака и власти. 2.4 «Во всем мне хочется дойти до самой сути». 2.5 Мое культурно-творческое кредо.
3.	Сын Тихого Дона (М.А. Шолохов)	Художественный концепт личностно-ценностного поиска героем смысла жизни (на примере образа Г. Мелехова).	3.1 На шолоховской земле. «Автобиография». 3.2 Главный труд жизни. 3.3 Сталин-Шолохов-Горький. Треугольник противоречий. 3.4 Шолохов - лауреат Нобелевской премии. 3.5 Мои личностно-ценностные координаты в жизни.
4.	Масштабы А.И. Солженицына	Художественный концепт гражданской культуры личности.	4.1 Жизнь. Судьба. Творчество. «Один день Ивана Денисовича». 4.2 Нобелевский лауреат. История вопроса. Ростропович-Солженицын-Сахаров. 4.3 Гражданская проблематика творчества. (Обзор романов «В круге первом», «Раковый корпус», «Архипелаг ГУЛАГ») 4.4 Я-гражданин.
5.	И.А. Бродский - голос поколения	Художественный концепт культурно-исторического пространственно-временного хронотопа, определяющего «личностные оппозиции ценностных значений» (М.М. Бахтин)	5.1 Жизнь и поэзия. 5.2 «Гармония против безвременья». 5.3 «Я - Нобелевский лауреат». 5.4 Пространство и время эпохи Бродского. 5.5 «Это время тихой сапой убивает маму с папой».

С точки зрения К. Кастанеды, понятие «остановка мира» наиболее удачно для определения таких состояний сознания, в которых осмысливаемая реальность, ее пространственно-временные параметры кардинальным образом изменяются благодаря «остановке обычно непрерывного потока чувственных интерпретаций некоторой совокупностью обстоятельств и фактов, никоим образом в этот поток не «вливающихся» [16].

Существует теснейшая связь поэта со своим временем, которая вытекает из художественного постулата «Гармония против безвременья. Диалектика бытия» в том и состоит, что человек в любых условиях должен оставаться человеком, отдающим себе отчет в своих мыслях и действиях. Человек живет в современности, но, если он человек, то всегда остается верен сверхличностной и сверхвременной системе гуманистических ценностей.

Если динамику познавательно-понимающей деятельности студентов рассматривать в контексте вышеизложенных теоретических соображений, становится очевидным, что работа словесника с понятием хронотопа и кругом явлений, им обозначаемым, на «открытом» уроке литературы позволяет ему, с одной стороны, развернуть перед студентами художественную картину мира, смоделированную автором, с другой - выявить, описать, определить и осмыслить вместе со своими студентами сложные и многообразные диалогические отношения собеседников, возникающие на границах трех сфер: «первичной реальности» внеаудиторной жизни студентов, реальности познавательно-учебной деятельности и реальности поэтической, существующей и функционирующей по особым эстетическим законам, которые автор «навязывает» читателям [12]. Такое построение диалога между автором литературного произведения и студентами на «открытом уроке» позволит сформировать у них художественно-личностный концепт моделирования многомерной картины мира в контексте «личностных оппозиций ценностных значений».

1. В статье конкретизирован в теоретико-когнитивном аспекте терминологический ряд, и уточнено содержание понятий: художественная когниция, художественный концепт, личностная концептосфера студентов.

2. Подчеркнуто, что именно литература как вид искусства на основании применения системной целостности рационально-логических и эмоционально-ценностных компонентов мышления способствует развитию в человеке подлинной человечности, выражает тревогу за

человеческую душу, говорит о том, «как трудно рождалось в человеке человеческое».

3. Проведенное исследование позволило выявить особенности трансформации художественных концептов Нобелевских лауреатов русской словесности в гуманистические личностные концептосферы студентов профессиональной школы в процессе литературной подготовки в логике формирующейся сегодня когнитивной парадигмы филологической науки.

4. Раскрыта системная целостность формулировок тем учебных модулей по литературе и художественных концептов И.А. Бунина, Б.А. Пастернака, М.А. Шолохова, А.И. Солженицына, И.А. Бродского, являющих собой когнитивные гуманистические модели Человека, Мастера, Гражданина, определяющих личностные концепты студентов.

5. В качестве технологии, обеспечивающей эффективное формирование культурных универсалий, личностных мировоззренческих установок, структурных ценностных коннотаций студентов в структуре их личностной концептосферы на основе взаимосвязи рационально-логических и эмоционально-творческих механизмов мышления определена технология литературно-художественного проектирования.

В целом, в статье представлено рассмотрение художественных концептов Нобелевских лауреатов русской словесности в качестве когнитивно-образовательного ресурса в профессиональной школе, обеспечивающего органичную взаимосвязь развития разума и сердца, интеллекта и эмоции современного молодого человека.

Литература:

1. Ахапкин Д. Когнитивное литературоведение: от порядка к хаосу и обратно // НЛЮ. - 2017. - № 143. - С.332-345.
 2. Арт-педагогика. Учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования. Л.Ю. Мухаметзянова. Казань: Изд-во «Данис», 2015. - 120 с.
 3. Бахтин М.М. К вопросам методологии эстетики словесного творчества // Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. М.: Изд-во «Языки славянской культуры», 2003. - 377 с.
 4. Барт Р. Писатели и пишущие // Барт Р. Нулевая степень письма. М., 2008. - С.115-126.
 5. Бродский И.А. Лица необщим выраженьем. Нобелевская лекция // И.А. Бродский / Власть стихий: эссе. СПб., 2010. - 207 с.

6. Куницын А.П. Право естественное. М.: ЛКИ, 2011. - 162 с.
 7. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов. - М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. - 384 с.
 8. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Логос, 2007. - 238 с.
 9. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. СПб: Искусство, 2005. - 91 с.
 10. Лозинская Е.В. Литература как мышление: Когнитивное литературоведение на рубеже XX–XXI веков: Аналитический обзор / РАН. ИНИОН. Центр гуманист. научн.-информ. исслед. Отд. литературоведения. - М., 2007. - 160 с.

11. Мухаметзянова Ф.Ш. Литературная подготовка в профессиональной школе / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова // Педагогика №5 - М., 2014. - С.47-54.

12. Сергеев С.Ф. Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили / С.Ф. Сергеев // Школьные технологии. 2010. - № 4. - С.43–51.

13. Сидорова Т.А. Текстовая мотивация как когнитивный процесс эстетической коммуникации (на материале рассказов Т. Толстой) // Вопросы когнитивной лингвистики. - № 1(42). - 2015. - С.91-103.

14. Троицкий В.Ю. Судьбы русской школы. Проблемы наследия русской словесности / В.Ю.

Троицкий; отв. ред. О.А. Платонов. - М.: Институт русской цивилизации, 2010. - 480 с.

15. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. - Москва: Просвещение, 1968. - 557 с.

16. Форт К. «Беседы с Карлосом Кастанедой» // Карлос Кастанеда. Лекции и интервью. - М.: София, 2006. - С.296.

17. Холодная И.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. / И.А. Холодная. Спб: Питер, 2004 г. - 384с.

18. Burke M., Troscianko E. T. Mind, brain, and literature: A dialogue on what the humanities might offer the cognitive sciences // Journal of Literary Semantics. - 2013. - Vol. 42(2). - P.141-148.

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 of professor, FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: lar_ur@list.ru



Общее образование

УДК 372.881.111.1

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: СПЕЦИФИКА И ФУНКЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

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

Аннотация. Рассмотрены научные труды, связанные с использованием музыкальных произведений в ходе обучения английскому языку в начальной и средней школе, что отражает популярность подобных методов в научно-педагогической среде. Актуальность исследования связана с принятием и вступлением в силу ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», предписывающего обогащать педагогическую практику инклюзивными методами и технологиями, способствующими результативности и комфортности учебно-воспитательного процесса. В большинстве проанализированных трудов уделяется внимание одним и тем же положительным моментам, характерным для использования музыкальных произведений в процессе обучения: расширению кругозора школьников; повышению уровня комфортности образовательной среды; стимулированию детей к учебе; развитию навыков, связанных с общением. Авторы представляют авторскую методику использования музыкальных произведений на занятиях по английскому языку, основанную на реализации двух функций - познавательной (обучающей) и гедонистической (развлекательной). Признавая определенную ценность песен для учебно-воспитательного процесса, авторы, тем не менее, приходят к выводу, что их не стоит воспринимать как «образовательную панацею» или главный метод обучения. Навыки аудирования рекомендуется развивать, прежде всего, с помощью традиционных упражнений, проверенных многими десятилетиями.

Ключевые слова: песня, композиция, музыкальное произведение, иностранный язык, школьник, задание.

MUSICAL PIECES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS: SPECIFICS AND FUNCTIONS OF USAGE

I. Samokhin, N. Sokolova, M. Sergeeva

Abstract. The paper reviews scientific works on using musical pieces at English lessons in primary and secondary schools, which reveals the popularity of such methods among scientists and teachers. The relevance of the study is related to the adoption and realization of the Federal Law “On Education in the Russian Federation”, which prescribes enriching pedagogical practice with inclusive methods and technologies contributing to the effectiveness and comfort of the educational process. In most of the analyzed works, attention is paid to the same positive aspects typical of using musical pieces within the learning process: expanding the students’ mental outlook; increasing the comfort level of the educational environment; encouraging children to study; developing their communication skills. The novelty of the research is the presentation of the authors’ method of using musical pieces at English lessons, based on the realization of two functions - cognitive (teaching) and hedonic (entertaining). Recognizing the specific value of songs for the teaching process, the authors nevertheless conclude that they should not be considered as an “educational panacea” or the main teaching method. It is recommended to develop listening skills via traditional exercises that have been tested for many decades.

Keywords: song, composition, musical piece, foreign language, schoolchild, task.

По своей структуре любая песня представляет собой креолизованный текст. Подобные тексты включают в себя две части: вербальную и невербальную (не связанную с использованием естественного языка) [10, с.180]. В последнее время научно-педагогическое сообщество проявляет особый интерес к использованию подобных комплексов (песен, фильмов и т.д.) на занятиях по иностранному языку [2, 4, 9, 12, 13, 14 и др.]. Мы обратили внимание на устойчивую тенденцию переоценивать результативность методик, базирующихся на материале данного типа. На

наш взгляд, навыки чтения и слушания следует развивать с помощью традиционных упражнений, проверенных многими десятилетиями. Креолизованные тексты, по нашему мнению, являются дополнительным средством, которое может пойти на пользу другим компонентам урока – прежде всего благодаря эффекту многоплановости, имеющему отношение к двум ключевым функциям: познавательной и развлекательной, репрезентирующим два важнейших ориентира инклюзивного обучения и воспитания - эффективность и комфортность [6, 8].

Осуществление упомянутых функций отражено в подходах к прослушиванию песен на занятиях по иностранному языку, описанных в данной работе.

Мы рассмотрели 50 научных трудов, связанных с использованием музыкальных произведений в ходе обучения английскому языку. Число работ указывает на то, что подобные методы пользуются популярностью в научно-педагогической среде. В своей статье мы анализируем лишь незначительную часть рассмотренных монографий и статей - главным образом, относительно недавние работы российских исследователей (2011 - 2016 гг.). Было обнаружено сходство базовых принципов и выводов, формулируемых в соответствующей литературе с конца прошлого столетия. Обычно различия ограничиваются наблюдениями и рекомендациями частного характера, а также обращением к новому учебному материалу (ранее не использованным музыкальным произведениям). Главные положения, приведенные в зарубежных работах, изложены в обобщенном виде в статье британского методиста Н.Т. Миллингтона [15] и монографии под редакцией Н.К. Фонсека-Мора и М. Ганта [12]. В целом, данные положения совпадают с выводами отечественных авторов (данный подход пришел к нам из западных стран, где его начали реализовывать намного раньше).

В большинстве проанализированных нами трудов уделяется внимание одним и тем же положительным моментам, характерным для использования музыкальных произведений в процессе обучения: расширению кругозора школьников; повышению уровня комфортности образовательной среды; стимулированию детей к учебе; развитию навыков, связанных с общением. С нашей точки зрения, последние два момента зачастую проявляются в незначительной степени и, очевидно, не заслуживают серьезного внимания в рамках нашего исследования. Разберем некоторые пожелания общего и частного характера, сформулированные современными педагогами и психологами.

По мнению Н.С. Хвана, работа с музыкальным произведением на уроке английского языка должна включать в себя следующие этапы [11, с.393–395]:

1) вербализацию грамматического правила, которое предстоит закрепить посредством данной песни (при этом педагогу следует озвучить незнакомую лексику и перевести ее, чтобы реализация задачи не осложнялась

непониманием компонентов общего смысла);

2) демонстрацию школьникам песенного текста на плакате или широком экране, с помеченными красным или другим ярким цветом грамматическими трудностями);

3) анализ структуры произведения (количество куплетов, повторений припева и пр.); прорабатывание элементов песенного текста, совпадающих с музыкальными фразами;

4) озвучивание песни вместе с учителем (небыстро, с концентрацией внимания на проблемных местах);

5) игры с учащимися (индивидуальные и групповые), направленные на откладывание текста в долговременной памяти;

6) игровая методика «Преподаватель - студент» (педагог поет произведение по куплетам, намеренно опуская некоторые слова и выражения, которые школьники должны восстановить и спеть без посторонней помощи - причем в нужном темпе и в подходящий момент);

7) озвучивание произведения с иной тональностью, в ином темпе, с изменением музыкального стиля;

8) задание творческого типа, дающее школьникам возможность придумать свою, «авторскую», версию песни.

С нашей точки зрения, полный вариант подхода, изложенного Н.С. Хваном, лучше реализовывать в учебных заведениях с музыкальным уклоном. Как несложно заметить, более половины шагов (3 и 5-8) предполагают выполнение заданий, не связанных непосредственно с совершенствованием грамматических навыков. Они скорее ориентированы на формирование у обучающихся музыкального слуха и других свойств эстетического характера. В то же время остальные этапы, как нам кажется, можно использовать на занятиях по английскому языку в любой школе (как начальной, так и средней) и практически любом классе (с уровнем выше «А1»: ребятам, находящимся на начальном уровне, подобные задания, вероятно, покажутся чересчур сложными (школьники будут вынуждены переводить и учить наизусть огромное количество лексики и идиоматики, которая пока не станет частью их активного словаря)).

Ю.В. Новикова предлагает школьному педагогу действовать по следующей схеме [7]:

а) попросить ребят высказать свои предположения о содержании композиции, опираясь на ее название;

б) написать на доске новую лексику (вместе с переводом) и останавливать песню, когда исполнитель озвучит одно из этих слов;

в) распечатать текст песни и разрезать лист бумаги так, чтобы каждому участнику досталось по фрагменту (для заучивания и последующей декламации);

г) перед тем, как включить песню, раздать школьником листы с сокращенным текстом для проверки запоминания;

д) предложить посвятить герою песни письмо или сочинить короткую историю о том, что произошло после ситуации, описанной в произведении, или после нее;

е) дать задание сопроводить мелодию прозвучавшей песни новым текстом (получившиеся версии озвучиваются).

Кроме того, Ю.В. Новикова подчеркивает, что композиции, изначально предназначавшиеся для использования на занятиях по иностранному языку, обычно не становятся популярными среди педагогов и их подопечных. По мнению автора, это связано с шаблонностью и недостаточной мелодической привлекательностью таких песен, то есть с их недостаточной художественной ценностью. Данный фактор, вне всякого сомнения, является весьма значимым: если композиция не имеет отношения к искусству, то она, в сущности, почти ничем не отличается от традиционных заданий на закрепление лексики и грамматических правил.

Нам представляется, что Ю.В. Новикова немного переоценивает значимость упражнений, связанных с использованием песен на уроках по иностранному языку. Исследователь полагает, что подобные упражнения приносят пользу физическому развитию учащихся, так как те получают возможность «часто передвигаться, аплодировать, танцевать». На наш взгляд, это просто нормальная активность; не развитие в полном смысле слова, а просто отсутствие регресса (по нашему мнению, подобным заданиям дает верную оценку британский автор Тим Мёрфи в монографии «Музыка и песня» [16]). Кроме того, мы несколько скептически относимся к тезису о том, что работа с песнями способствует адекватному восприятию интонационно-ритмических характеристик иностранной речи. Вероятно, это в некоторой степени детерминировано «мелодичностью» изучаемого языка, однако следует отметить, что в сочетании с музыкой и без нее одна и та же фраза звучит по-разному (и в разговоре двух друзей, и во время деловой беседы, и в речи главы государства). Также следует учитывать,

что наиболее популярный в мире язык, - английский, - не является одним из самых мелодичных (в соответствии с результатами исследования, первые три места занимают итальянский, французский и испанский языки соответственно [18]).

Спорное утверждение о пользе прослушивания музыкальных произведений при освоении ритма и интонации иностранной речи приведено и в работе С.Ю. Соловьёвой. Тем не менее, автор указывает на ряд бесспорных моментов: работа с песнями способствует запоминанию новых слов и выражений, их правильному произношению, закреплению грамматических правил [9]. Расширяется и т.н. «потенциальный словарь» - языковые единицы, которые мы в состоянии понять по контексту или форме. Также С.Ю. Соловьёва указывает на три ключевых критерия, по которым следует выбирать песенный материал. Первый критерий - это *аутентичность* песен: автор текста и исполнитель должны представлять определенную лингвокультуру. С нашей точки зрения, это играет особенно значимую роль на уроках английского языка, поскольку он не является родным для создателей многих популярных песен и для самих певцов («ABBA», «Boney M», «Ace of Base» и т.д.). Очень часто используется американский вариант, который, будучи весьма распространенным, тем не менее, зачастую не рассматривается в качестве эталонного. Согласно критерию *эмоционального воздействия*, учитель должен учитывать яркость, «интересность» композиции, прежде всего музыки (что коррелирует с изложенной выше рекомендацией Ю.В. Новиковой). Критерий *методической ценности*, наоборот, имеет отношение к текстовой составляющей: нужно принимать во внимание такие факторы, как тема урока, возраст детей и их уровень владения языком.

Кроме того, в статье С.Ю. Соловьёвой изложены стадии работы с музыкальными произведениями [9]: 1) до ознакомления (стимулирование учащихся, снятие трудностей различного характера (грамматического, лексического и т.д.); 2) во время ознакомления (выполнение разных по сложности упражнений на лексику, грамматику и фонетику); 3) после ознакомления (упражнения коммуникативной направленности). Выскажем небольшую рекомендацию в связи со вторым этапом. Автор советует прослушивать композицию трижды, мы же советуем остановиться на двух разах - особенно если песня достаточно длинная (более чем на четыре минуты). Современные учебники

(“Straightforward”, “Total English”, “Upstream” и др.) ограничиваются именно этим числом прослушиваний текстов (не только музыкальных). Если школьники не демонстрируют положительных результатов, то учителю, возможно, стоит сделать задания менее сложными.

Среди учителей английского языка особенно популярно творчество знаменитой английской группы “The Beatles”. К их произведениям советуют обращаться Н.Е. Колонских и Я.С. Пономарёва, используя как пример вербальную составляющую легендарного хита “Yesterday” [5, с.381]. Этот текст можно считать максимально простым, доступным для учащихся с уровнем “А1”, но данное впечатление является обманчивым: в тексте присутствуют грамматические моменты, относящиеся к более высоким уровням владения языком: (оборот “used to”, союз “as though” и т.д.). По этой причине при обучении начинающих лучше использовать такие композиции группы, как “Let it Be” и “Yellow Submarine”. Нужно подчеркнуть, что в отдельных песнях, входящих в репертуар “The Beatles”, имеются серьезные грамматические ошибки - например, “don’t” вместо “doesn’t” и двойное отрицание (в произведениях “Ticket to Ride” и “Can’t Buy Me Love” соответственно). Едва ли авторы, коренные британцы с хорошим образованием, допустили это по неграмотности; очевидно, рассчитывалось произвести определенный стилистический эффект. И все же мы бы не рекомендовали использовать подобные композиции на занятиях по английскому языку... Учитель может почувствовать желание попросить школьников найти и исправить ошибку, имеющуюся в песенном тексте. Подобные упражнения есть во многих учебниках, однако мы считаем такой подход неудачным с методической точки зрения: память может удержать неправильный вариант. Риск этого тем выше, чем моложе школьник и чем слабее его языковые навыки.

По мнению Т.И. Белик и Н.А. Полетаевой, лучше выбирать для занятий произведения со стройным, последовательно развивающимся сюжетом, так как их проще воспринимать и запоминать [3, с.1109]. В жанре поп-музыки подобные песни встречаются не очень часто: как правило, описываются эмоции, а не факты. Однако сразу же вспоминается несколько хитов повествовательного характера: “Delilah” (Tom Jones), “Cassandra” (ABBA), “Ma Baker” (Boney M), “Livin’ Next Door to Alice” (Smokie), “Billie Jean” (Michael Jackson). Среди песен “The

Beatles” можно назвать “Ob-La-Di Ob-La-Da”, “Rocky Raccoon” и “Eleanor Rigby”. К «антиобразцам» следует причислить композицию “The Riddle”, созданную и исполненную в 1984-м году англичанином Ником Кершоу. Сам музыкант заявляет, что её текст не имеет никакого смысла, является «чушью, бредом, полной нелепицей» - и с такой оценкой, на наш взгляд, трудно поспорить. Тем не менее, в образовательном процессе могут оказаться уместными и такие песни (например, если занятие пришлось на «День дурака»).

Как правило, российские и иностранные авторы рекомендуют обращаться к песням, имеющим отношение к популярной музыке. Однако испанский исследователь Р. Родригес-Васкес полагает, что работа с фольклорными произведениями принесет школьникам больше пользы [17, с.69-85]. С нашей точки зрения, песни данного жанра помогут учащимся глубже погрузиться в культуру той страны, язык которой они изучают, и ощутить ритмическую структуру неродной речи (в отличие от произведений в жанрах «поп» и «рок»). Чтобы сделать это чувство более острым, Р. Родригес-Васкес советует использовать произведения на двух языках: не только иностранном, но и родном, что кажется нам вполне разумным.

Теперь нам хотелось бы представить собственную методику использования песен на занятиях по английскому языку, ориентированную на реализацию двух важнейших функций инклюзивного образования - *познавательной (обучающей)* и *развлекательной (гедонистической)*.

Задания создавались и апробировались в контексте высшего профессионального образования (в НОУ ВПО «Московский институт лингвистики», НОУ ВПО «Международная академия бизнеса и управления», АНО ВПО «Московский гуманитарный институт имени Е.Р. Дашковой» и ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»), но их также можно применять в основной и старшей школе (особенно в рамках инклюзивного образования). Следовательно, в качестве целевой аудитории выступают студенты вузов (1 - 4 курсов, очного отделения) и учащиеся 5 - 9-х классов СОШ, гимназий и лицеев.

Приблизительно за 10 минут до конца занятия обучающимся раздаются листы с текстом англоязычной песни (как правило, достаточно известной). В тексте имеется определённое количество пропусков, которые следует заполнить нужными словами или

словосочетаниями в ходе одно- или двукратного прослушивания предложенного музыкального произведения. В качестве примера приведем задание для школьников и студентов, владеющих английским языком на низком уровне: текст песни “Yesterday” группы “The Beatles”.

THE BEATLES – YESTERDAY

(album “Help!”, 1965)

Yesterday, all my _____(1) so far away

Now it looks _____(2) they're here to stay

Oh, I believe in yesterday

Suddenly I'm not _____(3) I used to be

There's a shadow _____(4) over me

Oh, yesterday came suddenly

Why she had to go?

I don't know, she _____(5)

I said something wrong

Now _____(6) for yesterday

Yesterday love was _____(7) game to play

Now I need a place to _____(8)

Oh, I believe in yesterday

GAPS 5 – 6

Проверяя выполнение задания, педагог может вызывать обучающихся по любому принципу: по алфавиту, по очереди, с учетом поднятой руки или трудности конкретного пропуска (a gap). Так, мы установили, что английское существительное “a dream” («мечта») понимают даже студенты с низким уровнем (“A1”, “A1+”) при восприятии далеко не самых простых песен. Противоположная ситуация имеет место с союзом “though” («хотя»): его иногда не способны разобрать обучающиеся с достаточно высоким уровнем (“B1+”). В некоторых случаях можно предлагать не только заполнить пропуск, но и осуществить перевод вставленного слова (словосочетания, строчки) на русский язык.

Описываемое задание не предполагает выставления оценок (баллов). Критические замечания должны использоваться как можно реже и подаваться в юмористической форме.

Очевидно, к прослушиванию музыкальных композиций желательно приступать на уровне “A2”, чтобы задание не было в тягость никому из обучающихся. Прослушивание песни “Yesterday” (с которой начинается разработанный нами комплекс) на уровне “A1+” не принесло пользы: было заполнено меньше 50 % пропусков. Тем не менее, мы допускаем, что отдельные произведения все-таки допустимо задействовать на данном уровне владения языком (например, песни для детей или репертуар поп-группы “ATC”: “I’m in Heaven (When You Kiss Me)”, “Thinking of You”, “Until”,

“Why oh Why”). Распределяя песни по трудности, мы прежде всего учитывали такие характеристики звучащего текста, как чёткость, темп и громкость. Кроме того, мы принимали во внимание сложность самого текста и отдельные «внешние» моменты - например, особую востребованность песни, ее отнесенность к международному культурному коду (“Yellow Submarine”, “Yesterday”, “The Final Countdown”, “Wind of Change”, “You’re My Heart, You’re My Soul” и т.д.). В подобном случае двум прослушиваниям произведения на занятии, возможно, предшествовало большое количество прослушиваний на протяжении всей жизни, что, безусловно, существенно упрощает задание. В группах с достаточно высоким уровнем (“B1” или “B1+”) можно прослушивать песни по одному разу и выбирать произведения в жанре «рэп». Обращение к песне “The Real Slim Shady” рэп-исполнителя Эминема при работе со студентами, имеющими уровень “A2”, привело к отсутствию верно заполненных пропусков.

Отдельного внимания заслуживает технический аспект. Мы советуем педагогу либо скачивать песни до урока/пары, либо обращаться с просьбой к кому-нибудь из воспитанников - тоже заблаговременно (например, перед тем, как расстаться с учащимися до следующей недели). На занятии поиск нужного произведения в сети Интернет может отнять много времени или не увенчаться успехом из-за проблем с подключением. Песенные тексты рекомендуем копировать с сайта <http://www.metrolyrics.com/>.

Познавательная функция нашей методики состоит, главным образом, в ознакомлении школьников и студентов с вербальным компонентом международных хитов - «жемчужин» массовой музыкальной культуры. Как правило, слушатели оценивают песни, исполняемые на чужом языке, лишь по мелодии и голосу певца, однако такое восприятие представляется не вполне полноценным. Текст не играет ведущей роли в структуре музыкального произведения, но представляет собой неотъемлемую часть художественного целого. Порой люди, не попробовавшие перевести слова или вслушаться в них, истолковывают смысл песни в совершенно неверном ключе. Весьма показательный пример из нашей подборки - композиция “Happy New Year” группы “ABBA”. Многие полагают, что знаменитый шведский квартет поёт о чём-то радостном и светлом. Прежде всего, людей вводит в заблуждение первая строка припева, содержащая пожелание счастливого Нового года. Но всё далеко не так радужно: на самом

деле у песни очень мрачный, почти апокалиптический текст. В нем есть такие слова, как “dead” («мёртвый»), “to die” («умирать»), “ashes” («прах»).

Кроме того, просвещению способствует информация о том, когда и в каком альбоме впервые прозвучала та или иная известная песня (см. пример с “Yesterday”). Также педагог может сделать небольшой экскурс в историю создания композиции (желательно *перед* прослушиванием). Например, школьникам или студентам не помешает узнать, что легендарная рок-баллада “Wind of Change”, исполненная группой “Scorpions”, посвящена советской перестройке и окончанию холодной войны, а знаменитый хит “The Final Countdown” группы “Europe”... изначально рассматривался как вполне проходная вещь.

Гедонистическая функция стоит особняком. Вероятно, любые цели и задачи, которые ставят перед собой педагоги, учащиеся и остальные люди, следует воспринимать лишь как частные случаи данной функции. Традиционная нравственность и философия не поощряют подобных взглядов, однако в современном учебнике по психофизиологии утверждается, что стремление к счастью (поиск удовольствия и попытки избежать страданий) является «универсальной поведенческой задачей» [1, с.138]. Тем не менее, имея в виду свой комплекс упражнений, мы делаем акцент не на абсолютной значимости положительных эмоций, а только на их самоценности. В условиях инклюзивного образования любое приятное занятие следует считать в какой-то степени полезным, независимо от его результативности и связи с другими составляющими учебно-воспитательного процесса. Если заниматься прослушиванием песен в течение целого урока или академического часа, то вред, по-видимому, превзойдет пользу, но ведь речь всего лишь о 5 - 7 минутах. Кроме того, гедонистическая функция реализуется благодаря таким факторам, как отсутствие баллов (оценок) и строгих

замечаний, низкий уровень эмоционально-волевого напряжения, близость перемены (то есть еще большей радости).

Аналогичные функции положены в основу разработанных нами упражнений, связанных с просмотром видеофрагментов - отрывков кинематографических и мультипликационных произведений. Однако эти задания имеют свою методологическую специфику, поэтому будет правильнее рассказать о них в отдельной статье.

Повторим основную мысль нашего исследования, изложенную во введении: использование песен на уроках иностранного языка не стоит воспринимать как образовательную панацею или главный метод обучения. Следовательно, мы готовы поспорить с Т.И. Белик и Н.А. Полетаевой, считающими музыкальные произведения основными катализаторами познавательной деятельности и увлеченности изучаемым предметом [2, с.1110]. Такая ситуация характеризует урок и самого учителя далеко не с лучшей стороны. Трудно согласиться и с другим автором, который сравнивает «музыкальный подход» к обучению со сладкой глазурью, обволакивающей горькую пилюлю [8]: ведь в инклюзивную эпоху «пилюля» образования не должна горчить и сама по себе... На наш взгляд, песня со всеми дополняющими ее упражнениями - лишь одна нота педагогической фуги, обязанная подчеркивать ее цельность и сбалансированность. Обе рассмотренные нами функции - познавательная и гедонистическая - отнюдь не являются специфическими для методик, связанных с использованием песенного материала. Их можно с успехом реализовывать в рамках других педагогических методов, в том числе вполне традиционных. Что же касается «музыкального подхода», он, безусловно, представляет определенную ценность в контексте инклюзивного образования, однако подобные упражнения не должны играть доминирующей роли в рамках занятия, т.к. это может существенно снизить эффективность учебы.

Литература:

1. Александров Ю.И. Психофизиология / Ю.И. Александров. - Учебник для вузов. - 3-е изд., доп. и перераб. - Санкт-Петербург: Питер, 2008. - 464 с.
2. Барменкова О.И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка // Эксперимент и инновации в школе. - 2011. - № 5. - С.75-79.

3. Белик Т.И., Полетаева Н.А. Обучение английскому языку при помощи музыки / Т. И. Белик, Н. А. Полетаева // Наука ЮУрГУ: Материалы 66-й научной конференции. - 2014. - С.1109-1112.
4. Ерёмкина А.С. Комиксы как средства формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку на среднем этапе / А.С. Ерёмкина // Учёные записки национального

общества прикладной лингвистики. - 2015. - № 2 (14). - С.26–30.

5. Колонских Н.Е., Пономарёва Я.С. Использование песенного материала при изучении английского языка / Н.Е. Колонских, Я.С. Пономарёва // *Science Time*. - 2015. - № 4 (16). - С.379–381.

6. Нигматов З.Г., Ахметова Д.З., Челнокова Т.А. Инклюзивное образование: история, теория, технологии / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова; под ред. З.Г. Нигматова; Институт экономики, управления и права. - Казань: Познание, 2014. - 220 с.

7. Новикова Ю.В. О роли песни на уроках иностранного языка и практике её использования [Электронный ресурс] / Ю.В. Новикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 40. - С.46–48. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56898.htm>

8. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Результативность и комфортность обучения как основные критерии его успешности / И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева // *Научный диалог*. - 2016. - № 5 (53). - С. 234-253.

9. Соловьёва С.Ю. Использование стихотворений и песен на уроках английского языка [Электронный ресурс] / С.Ю. Соловьёва // *European Research*. - № 9 (20). - С.63–69. - Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_26746422_34622781.pdf

10. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // *Оптимизация речевого воздействия*. - Москва: Высшая школа, 1990. - С.180-186.

11. Хван Н. С. Обучение грамматике с помощью песен на английском языке / Н.С. Хван // 10-я научно-

практическая конференция профессорско-преподавательского состава ВПИ (филиал) ВолгГТУ (г. Волжский, 2011 г.): Сборник «Материалы научно-практических конференций». - 2011. - Выпуск 1. - С. 393-395.

12. Fonseca-Mora C. M., Gant M. Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning / M. C. Fonseca-Mora, M. Gant. - Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. - 201 p.

13. Graham S. Comics in the Classroom: Something to Be Taken Seriously [Electronic resource] / S. Graham // *Language Education in Asia*. - 2011. - Volume 2, Issue 1. - Pp. 92–102. - from: <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I1/A07/Graham>

14. Khan A. Using Films in the ESL Classroom to Improve Communication Skills of Non-Native Learners / A. Khan // *ELT Voices*. - 2015. - Volume 5, Issue 4. - Pp. 46 – 52.

15. Millington N. T. Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners [Electronic resource] / N. T. Millington // *Language Education in Asia*. - 2011. - Volume 2, Issue 1. - Pp. 134–141. from: <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I1/A11/Millington>

16. Murphey T. Music and Song / T. Murphey. - Oxford: Oxford University Press, 1992. - 151 p.

17. Rodríguez-Vázquez R. Teaching English Rhythm through Folk Songs / R. Rodríguez-Vázquez // Fonseca-Mora C. M. Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning / M. C. Fonseca-Mora, M. Gant. - Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. - P. 69–85.

18. Top 10 most beautiful languages in the world [Electronic resource] // *Alltop10*. - 16.05.2013. from: <https://alltop10.org/en/top-10-samyih-krasivyih-yazyikov-v-mire/>

Сведения об авторах:

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

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

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

Data about the authors:

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

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

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

УДК 373

«ОБРАЗ Я» УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ**Е.Ю. Пряжникова, Н.А. Зиновьева, А.С. Саяпина, М.Г. Сергеева**

Аннотация. В статье поднимается острая проблема современной школы: конфликты между учителями и учениками. Авторы рассматривают факт межличностного конфликта, который постоянно присутствует в жизни любого человека. Авторы отмечают, что данный феномен отличается выраженной двойственностью: коммуникативно-деятельностное противоречие может привести как к положительным, так и к отрицательным последствиям. Авторы рассматривают конфликт между учителем и учеником, как сферу взаимоотношений в которой проявляются особенности коммуникативных навыков обеих сторон, а также акцентируют внимание на проблемах самооценки и самовосприятия «образа Я» в конфликтной ситуации. На этом основании в статье осуществляется краткий теоретический экскурс в область педагогической конфликтологии, и актуализируются особенности феномена «Образа Я» ученика и учителя. Характеристика этих особенностей в конфликтной ситуации осуществляется путем анализа полученных авторами диагностических данных.

Ключевые слова: «образ Я», учитель, ученик, «Я-концепция», конфликтная ситуация, педагогический конфликт.

«THE IMAGE OF ME» OF THE TEACHER AND THE STUDENT IN THE CONFLICT SITUATION**E. Pryazhnikova, N. Zinovieva, A. Sayapina, M. Sergeeva**

Abstract. The article raises the known problem of the Modern school: conflicts between teachers and pupils. The authors consider the fact of interpersonal conflict, which is constantly present in the life of any person. The authors note that this phenomenon is characterized by the expressed duality: communicative-activity contradiction can lead to both positive and negative consequences. The authors consider the conflict between the teacher and the pupil as a sphere of relationship in which the peculiarities of communicative skills of both sides are manifested, as well as focus on the problems of self-esteem and perception of the "image of me" in the conflict situation. On this basis the article provides a brief theoretical excursion to the area of pedagogical conflictology and updated peculiarities of the phenomenon of "image I" of the pupil and teacher. The characteristic of these features in a conflict situation is carried out by analyzing the obtained diagnostic data.

Keywords: image I, teacher, student, I-concept, conflict situation, pedagogical conflict.

Как часто мы задаем себе такие вопросы: а как я себя чувствую в ситуации конфликта? А как я выгляжу в глазах окружающих в конфликтной ситуации? Насколько мой авторитет, личностная позиция, профессиональный статус влияют на способы разрешения конфликтной ситуации? Возможно ли в современном социуме «бесконфликтное общество»?

Сегодня мы наблюдаем период активного реформирования системы образования, участия педагогов в различных инновационных проектах; все это в той или иной мере приводит к повышению напряженности, ответственности и требует быстрого действия со стороны всех участников образовательного процесса. Такая атмосфера способствует проявлению спорных ситуаций, недопониманию, приводящих к конфликтному взаимодействию как в диаде «педагог-педагог», так и в диаде «педагог-ученики». Неслучайно, актуализация проблематики педагогических конфликтов

становится насущной и активно изучаемой современными исследователями.

Многие отечественные и зарубежные исследователи, в частности, А.Я. Анцупов, Э. Гидденс, В.И. Журавлев, Н.В. Гришина, Л. Гумплович, Р. Дарендорф, С.М. Дмитриев, Э. Дюркгейм, Ю.Г. Запрудский, А.Г. Здравомыслов, Г. Зиммель, Л. Коузер, М.М. Рыбакова, С.Ю. Темина, К. Хорни и другие - акцентировали свое внимание на проблеме конфликта и конфликтной ситуации, поскольку это явление в буквальном смысле пронизывает всю жизнь отдельного человека и целого общества. Вероятно, поэтому современная наука рассматривает конфликты как неизбежное явление общественной жизни, вытекающее из свойств человеческой природы. Английский социолог Э. Гидденс дал такое определение конфликта: «Под конфликтом я имею в виду реальную борьбу между действующими людьми или группами, независимо от того, каковы истоки этой борьбы, ее способы и средства,

мобилизуемые каждой из сторон» [4, с.275]. В наше время - время научно-технического и социального прогресса - происходит непрерывное усложнение деловых взаимосвязей между людьми в процессе деятельности. Вместе с этим неизмеримо возрастает и роль психологического фактора, человеческих отношений и общения в трудовых коллективах, что в полной мере проявляется и в коллективах образовательных учреждений. Образовательные учреждения имеют свою социальную специфику, которая оказывает влияние на формирование и протекание конфликтов, на их типы и признаки. Известен тот факт, что в образовательных учреждениях достаточно часто возникают конфликты между учителями (преподавателями) и учащимися. Основа, сущность и причины этих конфликтов различны, что дополнительно доказывает актуальность их исследования с разных позиций и с разными акцентами. В рамках данной статьи хочется сделать исследовательский акцент на особенностях «образа Я» конфликтующих сторон: учителя и ученика. Выявление специфики этого личностно-психологического образования необходимо как для общего сравнения качеств педагога и обучающегося, так и для определения возможных причин развития коммуникативных противоречий. Знание причин нередко способствует и дальнейшему углублению в сущность конфликтной ситуации, т.е. поиску путей ее разрешения и методов предотвращения.

Остановимся на главных особенностях «образа Я» как научного понятия, личностного образования и социально-психологического феномена. Стремление к самопознанию составляет сущность человека, т.е. доказывает его субъектность и способствует обретению необходимого набора самопредставлений (непосредственно «Образ Я»), а также формированию самооценки. Данная система получила название «Я-концепции», т.е. рефлексивной части личности; саморефлексия позволяет сформировать самооценку и относительно устойчивые представления о самом себе, основанные на сравнении, мнении других людей. Что касается «образа Я», то это также система разнообразных самопредставлений, которые, по словам А.А. Реан, способствуют адекватному поведению [9]. Однако важно отметить, что «Я-концепция» не всегда может быть адекватной: самообраз не обязательно соответствует реальности и приводит к конфликтам.

Конфликты между учителем и учеником получили название педагогических и нередко обусловлены непростым процессом формирования «Я-концепции» и «образа Я» у школьников, а также специфическими свойствами «образа Я» учителя. Поэтому высокая степень склонности к конфликту может быть связана с особенностями самопредставлений и самооценки, либо наоборот - «Образ Я» педагога и ученика в конфликтной ситуации часто меняется, приобретая другие черты. Важно отметить, что формирование самосознания у ученика происходит путем складывания представлений об окружающем мире, поиска своего места в нем и определения своей социальной роли. Мы видим большое количество векторов социально-личностного роста, способствующих формированию «образа Я» - они не могут не влиять на повышение степени сложности в процессе коммуникации. Кроме того, сама ситуация школьного обучения с меняющимися условиями и требованиями, необходимостью поддержания учебной успеваемости и адекватного рейтинга в классе приводит к эмоционально-физической усталости и напряженности. А это, в свою очередь, провоцирует возможное попадание в конфликтную ситуацию. «Образ Я» ученика, с одной стороны, в процессе формирования стремится к устойчивости, а с другой - претерпевает определенные изменения, обусловленные рядом причин. К таким причинам можно отнести физиологические и психологические изменения, развитие когнитивных и интеллектуальных возможностей, приводящих к усложнению и дифференциации «Я-концепции», например, к появлению способности различать реальные и гипотетические возможности, требования, исходящие от социальной среды. Формирование «образа Я» в результате самопознания зависит не только от общения с непосредственным окружением, но и от контактов с более широкой социальной средой. При этом наиболее ценным и важным становится общение со значимыми лицами, в котором ученик нередко получает о себе прямую информацию в оценочных терминах [12, с.134]. С возрастом роль оценок окружающих в формировании самооценки снижается, но всегда остается весьма существенной [11, с.76].

«Образ Я» учителя отличается гораздо большей устойчивостью, поскольку в зрелом возрасте человек обладает определенным рефлексивным опытом, опытом адекватного

сравнения себя с другими людьми и широким набором самопредставлений. Однако в конфликтной ситуации с учеником педагог нередко занимает доминирующую позицию (это может отсылать нас к проблеме авторитарного педагогического стиля в общении или даже к коммуникативной некомпетентности), руководствуясь социальным статусом и априорной правотой учителя. Это может свидетельствовать о такой особенности «образа Я» учителя, как отсутствие равновесия между «Я-реальным» и «Я-идеальным»: «если у индивида неадекватное оценивание себя и, следовательно, окружающих, то он постоянно будет сталкиваться со своими проекциями, не осознавая этого. Также на индивида будет действовать оценка окружающих, он будет зависим от их мнения, особенно от мнения близких людей...» [2, с.16]. Безусловно, что нарушение связи между указанными компонентами «образа Я» в большей степени свойственно ученику, но и учитель в конфликтной ситуации может обнаружить подобную проблему. У взрослого человека несоответствие «Я-реального» и «Я-идеального» часто обладает латентным характером и проявляется прежде всего в проблемных ситуациях. Теоретически сравнивая «Образ Я» учителя и ученика, следует упомянуть и о феномене самовосприятия: к его критериям относится и физический облик (далеко не всегда перестающий интересовать зрелого человека), и особенности конструирования социальных отношений. Как таковое, самовосприятие связано с атрибутивными, ролевыми, статусными, общепсихологическими характеристиками, которые представляют собой иерархию элементов самоописания. Заметим, что она может меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта человека или просто под влиянием внешних обстоятельств. Процесс самоописания имеет когнитивный, самопознавательный характер - именно поэтому «Образ Я» и обладает такой особенностью в сфере «Я-концепции». Самовосприятие ученика во многом зависит от мнения окружающих и осложняется кризисом идентичности, а самовосприятие учителя - от его профессиональных успехов и жизненной стабильности. В ситуации постоянных тревог, неудач у любого человека может быть запущен негативный механизм самоотрицания или механизм складывания девиантной поведенческой линии, что становится особенно очевидным в конфликтной ситуации. Также «Образ Я» зависит от уровня притязаний,

который порождается, по мнению Ф. Хоппе, двумя противоречивыми тенденциями: с одной стороны, человек стремится поддерживать свое «я» и самооценку на максимально высоком уровне, а с другой - снижать свои притязания, чтобы избежать неудачи и тем самым не нанести ущерба самооценке [2, с.17].

В результате само формирование конфликтной ситуации в педагогической коммуникации может быть вызвано как неустойчивостью самооценки и самовосприятия ученика, так и противоречивостью притязаний учителя. При этом крайне важно отметить, что каждая ситуация имеет объективное содержание (оно определяется происходящими в действительности событиями) и субъективное значение (оно зависит от того, какую интерпретацию этим событиям дает каждая сторона), в соответствии с которым субъект начинает действовать в конфликте. Позицию учителя в конфликте можно условно выразить словами: «Я призван тебя воспитывать!»; позиция ученика отражена в классической фразе: «Я не хочу, чтобы меня воспитывали». М.М. Рыбакова, обобщая особенности педагогического конфликта «учитель - ученик», отмечает среди них следующие: различный социальный статус, возраст и жизненный опыт конфликтующих; разный уровень ответственности за ошибки при его разрешении; необходимость для учителя учитывать присутствие при конфликте других учеников; профессиональный долг учителя ставить на первое место интересы ученика [10]. В.И. Журавлев видит истоки педагогических конфликтов в «противоречивой природе самой педагогической деятельности, в которой взаимосвязаны люди с разнородными свойствами, личностными характеристиками, опытом». Тем не менее, анализируя основные причины возникновения конфликта «учитель - ученик», Журавлев воспринимает их также в качестве деструктивного явления [6]. Конфликт между учителем и учеником может быть обусловлен различиями в намерениях, отсутствием коммуникативной культуры, противопоставлением ролевых позиций учителя и ученика.

С целью более детального рассмотрения особенностей «образа Я» конфликтных педагогов мы провели краткое исследование на базе образовательных учреждений г.Москвы, протестировав 40 испытуемых: 20 учителей в возрасте от 30 до 50 лет и 20 учеников в возрасте 11-17 лет по четырем методикам: «Стили поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса,

«Уровень коммуникативности» В. Ряховского,
«Тест на самооценку личности» С.А. Будасси,
«Оценка уровня притязаний» Шварцландера.

Рассмотрим результаты по тесту К. Томаса у
учеников.

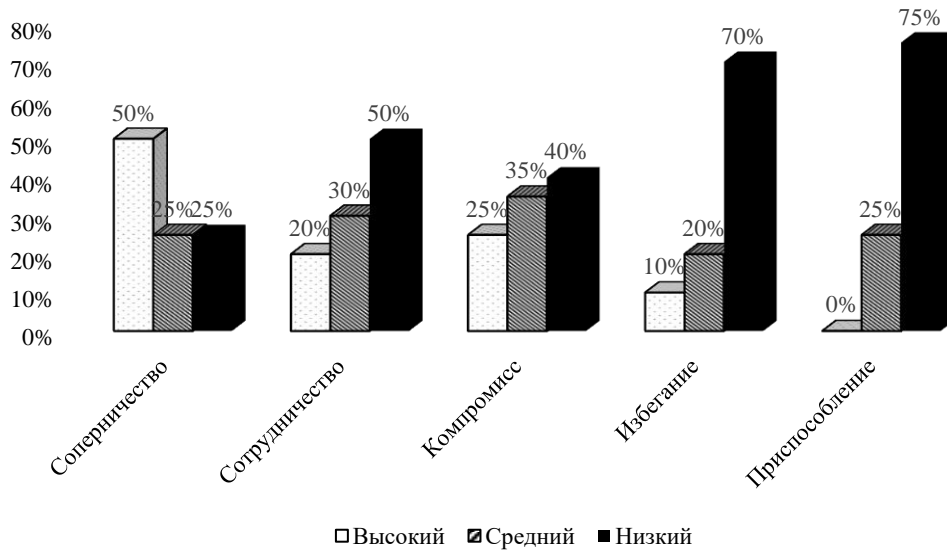


Рисунок 1. - Обобщенные результаты тестирования учеников по стилям поведения в конфликтной ситуации

Как мы видим по результатам тестирования, ученики не стремятся к сотрудничеству в конфликте с педагогами; у них доминирует высокий уровень соперничества. Избегание и приспособление ученикам не свойственны в силу возрастных особенностей – такие стили поведения в конфликте они воспринимают как проявление слабости и неуверенности. На

компромисс и сотрудничество идут не все ученики, однако высокий и средний уровни применения этих стилей представлены в нашей выборке, что свидетельствует о попытках разрешения конфликтной ситуации.

Рассмотрим результаты тестирования педагогов.

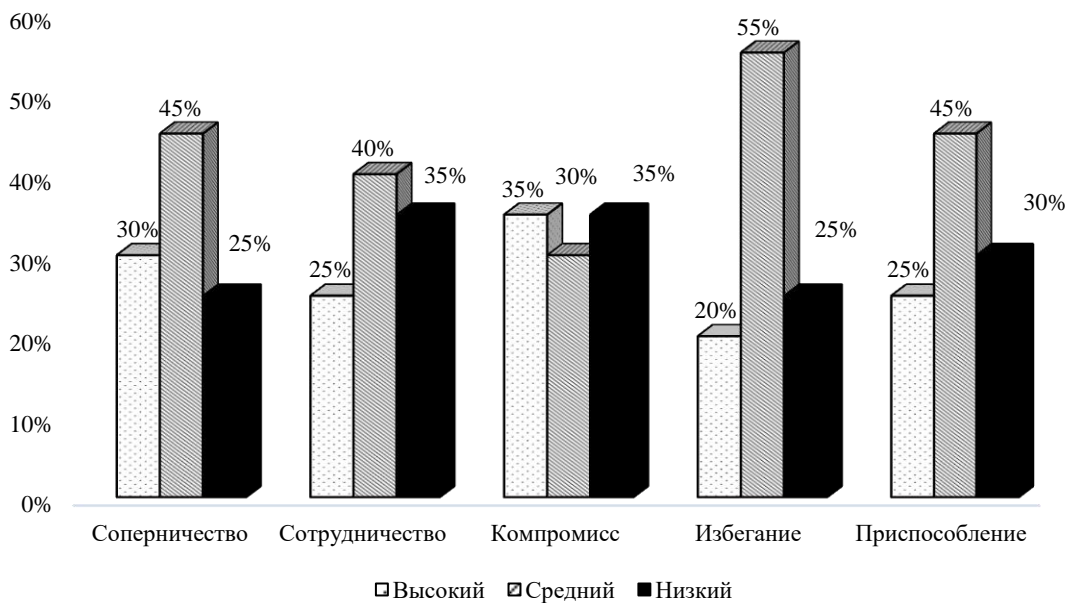


Рисунок 2. - Обобщенные результаты тестирования учеников по стилям поведения в конфликтной ситуации

В данной ситуации очевидны отличия от результатов учеников: педагоги, будучи психологически зрелыми людьми, настроены в

большей степени на сотрудничество и компромисс. Также они иначе воспринимают стили избегания и приспособления: здесь

доминирует средний уровень, т.е. учителя стремятся не только к разрешению конфликтной ситуации, но и ее возможному предотвращению.

Результаты по методике В. Ряховского дали следующую диагностическую картину.

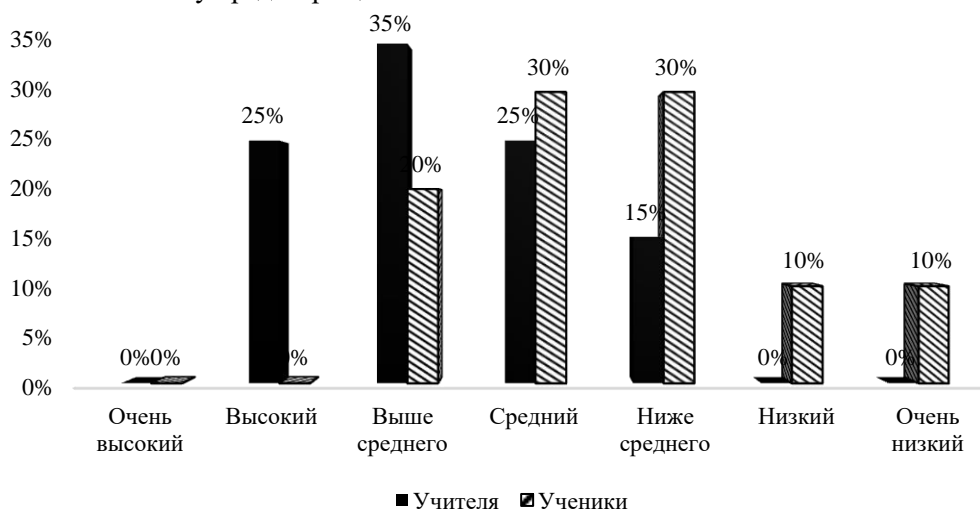


Рисунок 3. - Обобщенные результаты тестирования учеников и учителям по уровню коммуникативности

По результатам тестирования также видна разница: педагоги в большей степени склонны к высокому и выше среднего уровням коммуникации, чем ученики. Последние, напротив, показали преобладание уровня ниже среднего. Это говорит о несформированности коммуникативных умений, что соответствует

возрасту, но составляет одну из причин конфликта. Педагоги стремятся к улаживанию коммуникативных противоречий и к созданию ситуации положительного или нейтрального общения с учениками.

Перейдем далее к анализу данных по тесту на самооценку.

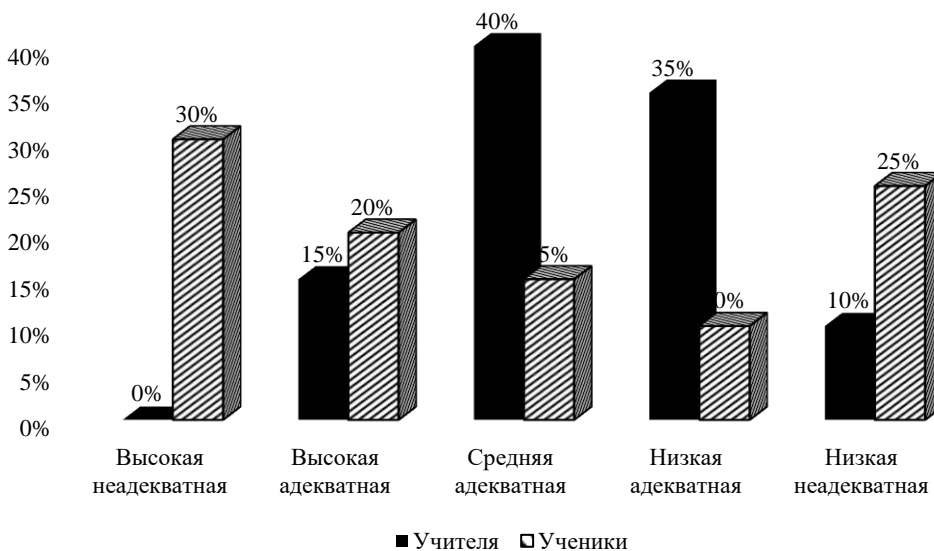


Рисунок 4. - Обобщенные результаты тестирования учеников и учителям по уровню самооценки

Как мы видим из результатов, отраженных на рисунке 4, наблюдается, что у педагогов преобладает равновесие между «Я-реальной» и «Я-идеальной» самооценкой: эти испытуемые обладают способностью к самоанализу и саморефлексии и поэтому могут вести себя в конфликтной ситуации с учениками адекватно и уверенно. У учеников преобладает высокая неадекватная самооценка - они пока не могут соизмерять свои возможности и постановку

целей, что нередко становится причиной развития конфликта с учителями. Равновесие в самооценке диагностировано только у 15% учеников - многим придется приложить серьезные усилия в самопознании и в завершении процесса формирования реального «образа Я».

Результаты по уровню притязаний также показали нам существенные различия, эти данные представлены на рисунке 5.

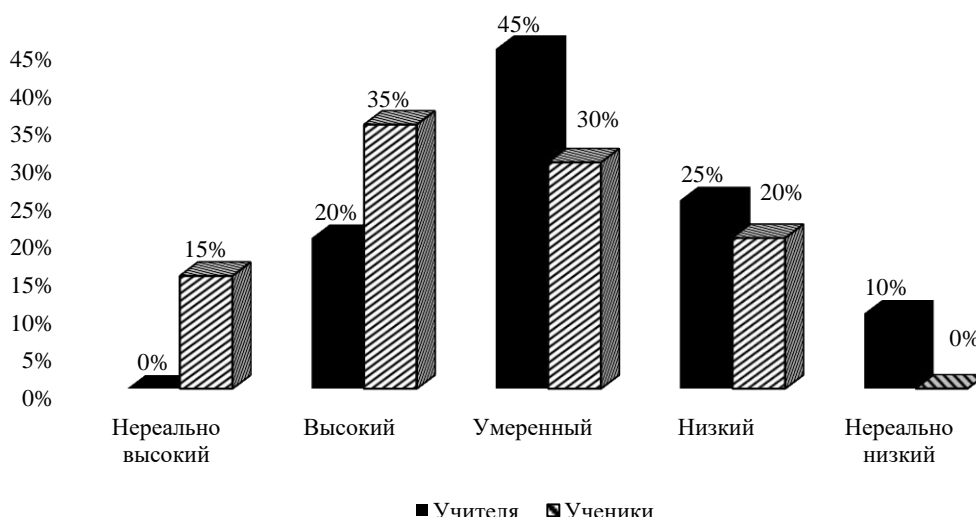


Рисунок 5. - Обобщенные результаты тестирования учеников и учителем по уровню притязаний

Мы наблюдаем достаточно заметную проблему учеников в наличии слишком высокого и высокого уровня притязаний - такой результат может стать причиной отсутствия взаимопонимания между школьниками и педагогами. Некоторые ученики показали низкий уровень притязаний - возможно, такой результат соответствует адекватной самооценке, но временами отсутствие стремления к достижению масштабных целей свидетельствует о трудностях в сфере произвольности. Учителя показали преобладание умеренных притязаний, что соответствует адекватной самооценке и может влиять на попытки снятия коммуникативного напряжения при общении с учениками. Зафиксированный низкий и слишком низкий уровень притязаний может говорить об аргументированном нежелании педагогов ставить серьезные цели - эти испытуемые в большей степени, чем ученики, осведомлены о своих способностях и имеют определенный жизненный опыт.

Полученные нами результаты эмпирического исследования, помогают сделать следующий вывод. «Образ Я» учеников, которые в конфликтной ситуации предпочитают стиль соперничества, отличается от «образа Я» педагогов в сторону отсутствия адекватной самооценки, развитых коммуникативных

умений и навыков саморефлексии, завышенному уровню притязаний. «Образ Я» учителей, предпочитающих либо не допускать конфликта, либо стремиться к сотрудничеству, связан с наличием равновесия в самооценке, адекватным уровнем коммуникативности и стремлением к постановке верных целей. Добавим, что «Образ Я» и учителя, и ученика многофункционален: с ним связан самоконтроль и саморегуляция, самовыражение и отражение себя, сохранение внутренней стабильности и общей коммуникативности.

Значимость приобретения и использования знаний о своем отношении и понимании себя в ситуации конфликта постоянно возрастает, следовательно, информация о природе конфликта, стиле поведения, приемах разрешения конфликтных ситуаций были и будут востребованы, особенно на этапе подготовки будущих педагогов к работе в современных образовательных учреждениях. От того, каким образом еще на этапе освоения профессии «педагог» в ВУЗе были заложены и восприняты знания о сущности педагогического конфликта, в дальнейшем будет зависеть эффективность учебного процесса, и развитие адекватного «Образа Я» всех участников образовательной среды.

Литература:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 1999. - 551 с.
2. Архипова А.Ю. Я – концепция в юношеском возрасте // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г.

Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). СПб.: Реноме, 2011. - С.16-18.

3. Воронин Г.Л. Конфликты в школе // Социологические исследования. - 1994. - № 3. - С.92-100.

4. Гидденс Э. Социология / Пер. с англ.; науч. ред. В. А. Ядов. М.: Эдиториал УРСС, 1999. - 703 с.

5. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2011. - 544 с.

6. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. - 184с.

7. Меняев А. Конфликты в обучении и воспитании // Прикладная психология и психоанализ. 2000. - № 3. - С.12-24.

8. Нижегородцева Н.В. Педагогическая конфликтология как область конфликтологических

исследований // Конфликтология: хрестоматия. Сост. Н. И. Леонов. М.: МПСИ, 2011. 568 с.

9. Психология человека от рождения до смерти / Под общей редакцией Реан А.А. М.: Институт практической психологии, 2002. - 656 с.

10. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. - 128 с.

11. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. - 143 с.

12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. - 352 с.

Сведения об авторах:

Пряжникова Елена Юрьевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

Зиновьева Наталья Александровна (г. Москва, Россия), учитель начальных классов, ГБОУ Школа № 2006, e-mail: nata280969@mail.ru

Саяпина Алена Сергеевна (г. Москва, Россия), тьютор, ГБОУ Школа № 1100, e-mail: asapa2033@gmail.com

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов; профессор кафедры педагогики и психологии, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Data about the authors:

E. Pryazhnikova (Moscow, Russia), doctor of psychology sciences, professor, Moscow State University for Psychology and Pedagogy, e-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

N. Zinovieva (Moscow, Russia), primary school teacher, GBOU School 2006, e-mail: nata280969@mail.ru

A. Sayapina (Moscow, Russia), tutor, GBOU School No. 1100, e-mail: asapa2033@gmail.com

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



УДК 373

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГОВЫХ ФОРМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Н.Л. Соколова, Д.И. Трубакова, М.Г. Сергеева

Аннотация. В статье рассматривается проблема разработки технологии развития социального интеллекта младших школьников, на уроках английского языка, с использованием групповых форм и элементов тренинговых форм проведения занятий. Представлен последовательный алгоритм реализации данной технологии, представляющий собой программу развития социального интеллекта, за счет внедрения в процесс преподавания иностранного языка тренинговых и диалоговых форм обучения, концентрации на групповых формах организации занятий. В статье представлены цель, задачи данной программы; принципы и этапы ее реализации; содержание программы; ее ключевые особенности и критерии эффективности. Подробно описываются элементы структуры программы, в частности основные группы упражнений и педагогических взаимодействий, в контексте преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: социальный интеллект, технология развития социального интеллекта, диалоговые формы, тренинговые формы, английский язык, младший школьник.

TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF DIALOGUE FORMS AT ENGLISH LESSONS

N. Sokolova, D. Trubakova, M. Sergeeva

Abstract. In article the perspective of technology of development of social intelligence of younger school students, at English lessons, with use of group forms and elements of training forms of training is considered. The consecutive algorithm of realization of this technology representing the program of development of social intelligence which represents variable and flexible realization of technology of development of social intelligence, due to introduction in process of teaching a foreign language of training and dialogue forms of education, concentration on group forms of the organization of occupations is presented. In article the purpose, tasks of this program, the principles and stages of her realization, contents of the program, her key features and criteria of efficiency are described. Basic elements of structure of the program, in particular the main groups of exercises and pedagogical interactions, in the context of teaching a foreign language are in detail described.

Keywords: social intelligence, technology of development of social intelligence, dialogue forms, training forms, English, younger school student.

Проблема развития социального интеллекта младших школьников как фундамента для развития социальной сферы является одной из актуальных прикладных проблем на современном этапе. Несмотря на то, что непосредственно проблематика социального интеллекта и его структуры достаточно разработана в современной науке, вопросы его формирования на практике, в частности в контексте школьного обучения разработаны недостаточно [2, 5]. Это диктует необходимость акцентировать внимание на технологическом аспекте заявленной проблематики.

Мы предполагаем, что интегральным психолого-педагогическим условием развития социального интеллекта младшего школьника должна выступать включенность в деятельность, в социально-ориентированные ситуации. Этот тезис доказывается тем, что социальный

интеллект наиболее успешно развивается в рамках коммуникации, причем коммуникации нетипичной и новой для личности, но тем не менее понимаемой [2, 3, 4].

Это позволяет сделать предположение о том, что развитие социального интеллекта может быть эффективным в рамках иноязычного обучения при использовании педагогических технологий и форм, максимизирующих вариативность, интенсивность и объем коммуникаций на занятиях. На наш взгляд, совокупность диалоговых и тренинговых форм как средств активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия школьников, является основой для технологии эффективного развития социального интеллекта младших школьников в силу того, что данные формы

наибольшим образом способствуют созданию оптимальной для развития социального интеллекта коммуникационной среды. Вышеназванная технология послужила основанием для составления программы по формированию социального интеллекта младших школьников.

Цель заявленной программы тренинговых занятий: формирование социального интеллекта младших школьников. Программа направлена на решение следующих задач:

- формирование способности правильно оценивать поведение, поступки других и отношение к себе других людей;

- формирование способности понимать эмоциональное состояние, переживания, личностные особенности другого человека;

- освоение позитивных форм поведения и отношения к себе и окружающим;

- развитие навыков совместной деятельности;

- формирование умения согласовывать собственное поведение с поведением других.

Данные задачи соотносятся с основными структурными компонентами социального интеллекта, представленными в таблице 1.

Таблица 1. - Структурные компоненты социального интеллекта и их функционал

Структурный компонент социального интеллекта	Функционал компонента
Эмоциональный компонент	Регуляция эмоций
Личностный компонент	Развитие чувства самоуважения, открытость новым идеям
Поведенческий компонент	Регуляция поведения
Коммуникативный компонент	Обеспечение успешного общения
Социально-перцептивный компонент	Способность к пониманию и регулированию социальных явлений, пониманию людей

Исходя из функционала компонентов социального интеллекта и его структурных особенностей, можно сделать вывод о том, что оптимальным является алгоритм последовательного формирования его компонентов, начиная с наиболее подверженных воздействию (эмоциональный и поведенческий компоненты), к наименее подверженным. Технология базируется на последовательном повышении эффективности функционала компонентов. Технология формирования социального интеллекта тем самым делится на три основных этапа:

1. Развитие эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта, базовых навыков саморегуляции, рефлексии своего эмоционального состояния.

2. Развитие личностного и коммуникативного компонентов, навыков эффективной коммуникации, личностных качеств детей, обуславливающих эффективное формирование способности к социальным взаимодействиям.

3. Развитие социально-перцептивного компонента, представлений о социальных взаимодействиях, способностей к их пониманию и анализу, рефлексии своей коммуникативной позиции.

В основе программы лежат следующие принципы.

1. Модульно-интегральный принцип

формирования способностей. Личностное развитие, в особенности развитие социального интеллекта, невозможно без участия эмоциональных процессов. Развивая социальный интеллект, мы каждый раз обращаемся к эмоциональным проявлениям человека [3]. Данный принцип позволяет реализовать скрытые связи между различными параметрами, способствовать их дальнейшему взаиморазвитию.

2. Принципы проблемного обучения. Проблемное обучение на текущий момент является единственной актуальной и проработанной формой развивающего обучения, которая при этом применима к любым формируемым параметрам, у любых групп испытуемых, вне зависимости от возраста, гендерных, индивидуальных и иных особенностей [5, 6]. Данная форма строится на том, что решение задач всегда подразумевает проблему, решение которой имеет развивающий для личности потенциал. Правильно выстроенное развитие, базируется на соответствии проблем целям развития и возможностям личности.

3. Принцип взаимовлияния родственных систем. В данном случае мы исходим из того, что влияние на одну из родственных систем окажет влияние и на другую. Данный принцип применим к нашему исследованию: развивая один параметр, связанный с социальным

интеллектом, мы осуществим и развитие других параметров, а также развитие социального интеллекта в целом [4].

Программа разработана на основе анализа авторских программ:

- программы Н.В. Никорчук «Играем все вместе»;
- комплекса тренингов Р.Р. Калининой «Страна понимания»;
- программы социального тренинга для дошкольников и младших школьников А. Ивашовой «Сотрудничество»;
- программы О.А. Куриловой «Я в мире людей».

Программа представляет собой комплекс диалоговых и тренинговых форм и сюжетно-ролевых игр, в контексте отдельных тем занятий по английскому языку. Для данного комплекса характерна игровая форма проведения занятий и постоянно повышающаяся сложность заданий.

Программа состоит из следующих элементов:

1. Базовые элементы программы способствуют развитию социального интеллекта, осознанию своих коммуникативных возможностей и самореализации. Базовые тренинги направлены на формирование общих коммуникативных способностей. В перечень базовых тренингов входят:

- тренинг преодоления конформности;
- тренинг раскрепощения личности;
- тренинг социальных ситуаций.

Каждый из представленных тренингов имеет гибкую систему заданий, что позволяет без труда регулировать их сложность и временные рамки выполнения. Базовые тренинги используются на всем протяжении реализации программы, иногда лишь в виде отдельных заданий.

2. Специализированные элементы программы направлены на развитие компонентов социального интеллекта по отдельности или комплексно; они представляют собой систему ролевых игр и заданий, которые циклично чередуются.

В ходе занятий использовались сюжетно-ролевые игры, групповая дискуссия; многие задания носили экспрессивный характер и позволяли участникам переживать широкий спектр новых для них переживаний.

При выполнении заданий педагог систематически задавал участникам вопросы о возникающих у них эмоциях и просил связать свое эмоциональное состояние с различными образами, словами или абстрактными понятиями. После каждого упражнения

осуществлялась рефлексия по поводу происходящих событий и переживаемых ощущений.

После каждого упражнения дети высказывались по поводу переживаемых чувств; педагог постепенно приучал учеников выражать своё отношение к окружающему, используя термины чувств и эмоций.

Основными средствами реализации программы являются:

- диалоговые и тренинговые формы;
- психогимнастические упражнения;
- ролевая игра;
- модерация;
- групповая дискуссия.

Для наибольшей эффективности задания на начальном этапе были направлены на развитие отдельных компонентов социального интеллекта; затем осуществлялся переход к их комплексному формированию. Промежуточным этапом являлась реализация на практике универсальных заданий, увеличивающих прочность взаимосвязей между компонентами социального интеллекта.

Следует отметить, что на начальном этапе формирование эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта следует проводить равномерно, иначе гармоничное развитие данных компонентов в перспективе затруднительно, а учитывая последовательность формирования следующего этапа, можно достичь лишь завершив предыдущий. Также необходима постоянная рефлексия деятельности учеников [2].

Обратим внимание на основные проблемные места и сложности реализации программы, это, в первую очередь, обуславливает необходимость соотношения содержания занятий с возможностями младших школьников; что является условием эффективности формирования их социального интеллекта.

Также крайне важно в ходе реализации занятий постоянно повышать сложность проблем, при этом сохраняя новизну содержания преподаваемого материала, в качестве фундамента для тематики занятий использовать актуальные для молодежи проблемы и темы, например, обсуждение и диалог относительно таких проблем, как современное кино, сериалы, видеоигры и т.п.

Основными ориентирами для педагогов, в контексте реализации программы являются следующие:

1. Необходимость четкого соблюдения заявленных принципов и алгоритма

формирования социального интеллекта. Нельзя переходить к следующему этапу формирования, не завершив предыдущий.

2. Необходимость соотнесения тренинговых и диалоговых форм с игровыми формами, постоянная смена тем. При этом важно понимать, что языковая сложность и сложность материала урока сопоставимы по значимости со сложностью тематики диалогов и дискуссий.

3. Необходимость перманентной

рефлексии занятий как самим педагогом, так и учащимися; последнее обязательно на иностранном языке в конце урока.

На наш взгляд, представленная программа, при учете представленных факторов, условий и средств социального интеллекта, а также реализации принципов формирования социального интеллекта, будет эффективно формировать социальный интеллект младших школьников.

Литература:

1. Алексапольский А.А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 - общая психология, психология личности, история психологии. - М.: Институт Психологии РАН, 2008. - 26 с.

2. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект: методики оценки и развития: монография / Г.П. Геранюшкина. - Иркутск: Байкал. гос. ун-т экономики и права, 2003. - 250 с.

3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. Под ред А.М. Матюшкина. - М., 1965. - 612 с.

4. Масыгина О.Ю. Развитие социального интеллекта дошкольников: методологический

подход; психологические механизмы; модель развития // Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012. - С.106-110. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1697/>

5. Панова Н.В. Развитие компонентов психологической структуры социального интеллекта младших подростков в условиях школьного и дополнительного образования: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Панова Наталья Вениаминовна; [Место защиты: Нижегород. гос. пед. ун-т]. - Нижний Новгород, 2011. - 214 с.

6. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии, 2005. - № 6. - С.35-45.

Сведения об авторах:

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

Трубакова Диана Игоревна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: diana.rebikova@mail.ru

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

Data about the authors:

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

D. Trubakova (Moscow, Russia), senior lecturer of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: diana.rebikova@mail.ru

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

Дошкольное образование

УДК 373

МОДЕЛЬ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

М.Г. Сергеева, Т.Е. Локтионова

Аннотация. В статье описывается технология формирования комфортной образовательной среды, понимаемая как комплекс организационных мер и совокупность методов, операций, приемов и материалов, используемых в определенном виде деятельности. Технология конкретизирована и реализована в виде процессуальной части проектирования комфортной образовательной среды. Педагогическое проектирование комфортной образовательной среды - одна из ступеней целостного коллективно- и личностно-образующего процесса не сводится лишь к коррекции «детсадовской жизни» воспитателя и ребенка. Оно органично вписывается в целый ряд коррелирующихся психолого-педагогических и социально-педагогических отношений, действий и явлений на оси «руководитель-педагог», «педагог-педагог», «педагог-родитель», «педагог-ребёнок», а также опосредованно влияет на взаимоотношения, действия и явления в контексте групп «родитель-родитель», «родитель-ребёнок». Это позволяет нам осмыслить принципы, условия, критерии эффективной организации и осуществления проектирования комфортной образовательной среды в ДОО.

Ключевые слова: модель педагогического проектирования; технология педагогического проектирования; комфортная среда; педагогическая деятельность; педагогическое взаимодействие.

THE MODEL AND TECHNOLOGY OF DESIGNING A COMFORTABLE LEARNING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

M. Sergeeva, T. Loktionova

Abstract. In article the technology of formation of the comfortable educational environment understood as a complex of organizational measures and set of the methods, operations, receptions and materials used in a certain kind of activity is described. The technology is concretized and realized in the form of a procedural part of design of the comfortable educational environment. Pedagogical design of the comfortable educational environment one of steps of the complete collective and personal forming process doesn't come down only to correction of "kindergarten life" of the tutor and child. It organically fits into a number of the correlated psychology and pedagogical and social and pedagogical relations, actions and the phenomena on an axis "head-teacher", "teacher-teacher", "teacher parent", "teacher child" and also indirectly influences relationship, actions and the phenomena in the context of the groups "parent parent", "parent child". It allows us to comprehend the principles, conditions, criteria of the effective organization and implementation of design of the comfortable educational environment in DОО.

Keywords: model of pedagogical design; technology of pedagogical design; comfortable environment; pedagogical activity; pedagogical interaction.

Дошкольная педагогическая деятельность, с одной стороны, включает в себя различные атрибуты проектирования - цели, содержание, технологии, требования к субъектам педагогического взаимодействия, с другой стороны, сама деятельность педагога и есть проектирование, так как регулярно взаимодействуя с родителями и детьми, основа педагогической деятельности выступает и как ее предмет, и как ее продукт (изменение в субъектах). В этой связи актуальны все механизмы, условия, совокупность форм педагогической деятельности и, что очень

важно, взаимодействия специалистов дошкольного образования, детей и родителей, прямо или косвенно влияющих на успешность проектирования комфортной образовательной среды в ДОО.

Для нас значимо подчеркнуть, что педагогическое проектирование комфортной образовательной среды, как одна из ступеней целостного коллективно- и личностно-образующего процесса, не сводится лишь к коррекции «детсадовской жизни» воспитателя и ребенка. Оно должно органично вписываться в целый ряд коррелирующихся психолого-

педагогических и социально-педагогических отношений, действий и явлений на оси «руководитель-педагог», «педагог-педагог», «педагог-родитель», «педагог-ребёнок», а также опосредованно влияют на взаимоотношения, действия и явления в контексте групп «родитель-родитель», «родитель-ребёнок».

Все это позволяет нам осмыслить выявленные и описанные в предыдущих параграфах принципы, условия, критерии эффективной организации и осуществления проектирования комфортной образовательной среды в ДОО, их задачи и основные направления деятельности трех субъектов взаимодействия образовательного процесса: педагогов, родителей, детей-дошкольников, и представить это в виде общей модели (рисунок 1). Модель процесса педагогического проектирования, понимаемая в работе как комплекс организационных мер и совокупность методов, операций, приемов и материалов, используемых в определённом виде деятельности, конкретизирована и реализована нами в виде процессуальной части технологии проектирования комфортной образовательной среды.

Технология формирования комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации предусматривает следующие этапы:

I. Мотивационно-ценностный этап направлен на осознание педагогами значимости личностных качеств, формирование у них потребности в профессиональном педагогическом росте. На этом этапе делается акцент на развитие у участников эксперимента базовых педагогических компетенций.

II. Когнитивно-деятельностный этап является важной частью реализации практической части модели проектирования комфортной образовательной среды в ДОО, а также развития организационных умений и личностных качеств педагогов.

III. Рефлексивно-преобразующий этап направлен на развитие саморегуляции психосоматических компонентов; осознание и оценку своих профессиональных действий; актуализацию профессионально-значимых качеств личности; развитие способности проектирования. На этом этапе происходит окончательное формирование базовых и профессиональных компетенций.

Реализация мотивационно-ценностного этапа направлена на осознание педагогами значимости личностных качеств, формирование у них потребности в профессиональном педагогическом росте. На этом этапе делается акцент на развитие у участников эксперимента базовых педагогических компетенций.

Основная цель *мотивационно-ценностного этапа* - формирование организационно-интеллектуальных знаний, значимых для самообразования, развития психолого-педагогических и организационных умений, совершенствования эмоционально-волевой культуры; коррекции профессиональной толерантности, тяги к здоровому образу жизни.

В плане актуализации в технологию включены *методический интерактивный семинар* для педагогов; *онлайн-консультации* для педагогов через сетевой ресурс с презентациями, ссылками, просмотром видеороликов.

На методических семинарах были обсуждены проблемы проектирования комфортной образовательной среды в ДОО; даны рекомендации, касающиеся:

- системы работы с детьми и родителями по организации их конструктивного взаимодействия и формирования позитивного «Я-образа» ребёнка;
- расширения спектра совместных с родителями мероприятий, в том числе - обсуждение опыта создания при ДОО Родительского Клуба;
- использования методики безоценочного наблюдения за динамикой развития конструктивного взаимодействия на оси «ребёнок-ребёнок», «ребёнок-родитель»;
- использования методики педагогического сопровождения конструктивного взаимодействия (с элементами коррекции) на оси «ребёнок-родитель».

Именно поэтому основной акцент необходимо делать на содействии процессам развития личности ребёнка посредством четко заданных направлений - ориентиров, так как педагогическое содействие - это не только процесс, но и результат совместных (в нашем случае - с родителями) усилий по умножению внутренних ресурсов и коррекции поведения ребёнка.



Рисунок 1. - Общая модель организации педагогического проектирования комфортной образовательной среды для детей-родителей-педагогов

В ходе одного из занятий методического семинара педагогами была совместно разработана технологическая карта проекта

(2015-2017 гг.) педагогического сопровождения педагогов, детей, родителей (таблица 1).

Таблица 1. - Технологическая карта проекта - Проект «детский сад - мой дом»

Тема проекта	«Детский сад - мой дом»
Тип проекта	Практико-ориентированный
Возраст детей	5-7 лет
Целевая аудитория	Педагоги, логопед, родители (законные представители)
Продолжительность	С 2015года по 2017 год
Тематическое планирование	Моя жизнь в детском саду. Традиции моей группы. Мои друзья. Семья. Взаимоотношение в семье. Семейные традиции и обычаи.
Актуальность	1) Сенситивный возраст для формирования базовых ценностей. 2) Патриотическое воспитание детей в семье. 3) Современные дети получают двусмысленную информацию о семейных ценностях, составе семьи. Участились случаи распространения идей однополых браков в кинематографе, ориентированном на дошкольный возраст («Золушка» киностудии «WaltDisney») 4) отсутствие методических разработок по формированию семейных ценностей в дошкольных образовательных организациях. 5) Игнорирование семейных ценностей внутри семьи. Разногласие в вопросах воспитания подрастающего поколения.
Проблема	Обрушение традиционных духовных ценностей, слабая методическая база по проблеме.
Цель	Определить и обосновать методические основы организации и осуществления процесса сближения детского сада и семьи, приобщение детей к семейным традициям и ценностям, улучшение комфортной образовательной среды в детском саду.
Задачи	1) Формирование у детей интереса к традициям своей семьи, ее истории. 2) Привлечение родителей к становлению традиций, семейных праздников и развлечений внутри семьи. 3) Формирование проектных умений у детей дошкольного возраста. 4) Формирование эмоционально-комфортной среды существования ребенка, включающей детский сад и семью. 5) Выполнение детьми старшего дошкольного возраста общественно-значимых заданий и поручений. 6) Развитие у детей чувства сострадания, сопереживания и участия. 7) Предоставление детям возможности проявлять свои наклонности, творчество в разных видах деятельности.
Результат	1) Регулярные совместные выставки детско-родительских проектов. 2) Повышение качества образовательного процесса, увеличение числа дето/дней. 3) Разработана методических рекомендации по проблеме, включены в рабочие программы воспитателей. 4) Родители стали более активны. Более уверены в своих педагогических знаниях.
Презентация проекта	Заседание клуба «Родительская среда»

Кроме этого, в тех дошкольных учреждениях, где позволяли технические возможности через сетевой ресурс «Facebook» и «Вконтакте», воспитателями велась индивидуальная страничка ребёнка, где помещались не только информация, рекомендации, но также фото рисунков и поделок ребёнка, фото их участия в занятиях и мероприятиях, а также, по желанию родителей,

онлайн вёлся дневник, где родитель и педагог могли обмениваться мнениями, вопросами, а зачастую и найденным интересным материалом и т.п. Следует отметить, что в г. Москве успешно зарекомендовал себя чат WhatsApp, куда родители «сбрасывали» также информацию для всех родителей о выставках, спектаклях, мероприятиях во дворах и на площадках и т.п.

Реализация когнитивно-деятельностного этапа является вторым важным этапом реализации технологии проектирования комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

Основной целью когнитивно-деятельностного этапа является реализации практической части модели проектирования комфортной образовательной среды в ДОО. Развитие организационных умений и личностных качеств педагогов.

Реализации практической части модели проектирования комфортной образовательной среды в ДОО стал *развивающе-коррекционный тренинг* как средство улучшения психологического самочувствия воспитателя в ДОО.

Тренинг был направлен на развитие организационных умений и личностных качеств педагогов, в частности:

1) организационно-интеллектуальных умений (внимание, воображение, мышление и

память);

2) умений само-менеджмента (распределение ресурса времени);

3) умений самоконтроля, самооценки и само-регуляции;

4) адекватного оценивания себя в ситуации взаимодействия с другими людьми и установка на успешное взаимодействие;

5) достижения эмоциональной уравновешенности;

6) формирования адекватного уровня притязаний;

7) умений релаксации психосоматического тонуса;

8) расширения и развития эмоциональной сферы.

В целом, при проведении тренинга соблюдались следующие общепринятые методические рекомендации организации интерактивных форм обучения и развития личности (таблица 2).

Таблица 2. - Методические принципы проведения тренингового занятия

Принципы	Содержание
1. Сотрудничество	Овладение методами творческого осмысления и освоения нужной информации
2. Реализуемость	Формулируются цели сложные, но достижимые только в группе
3. Управление эмоционально-интеллектуальным фоном работы группы	Соблюдение необходимого темпа занятия: самые трудные задачи решать первыми, предусмотреть упражнения для снятия утомления
4. Совпадение оценок	Способствовать установлению внутригрупповой сплоченности при обсуждении вариантов, способов решения ситуационных задач
5. Перманентное управление	Оказывать воздействие на участников: постоянное, ненавязчивое, разнообразное (введение системы оценивания участников; приемы обратной связи; правила поведения для каждого участника)
6. Обязательность	Обработка «неплановой» информации. Следование учебным условиям занятия, а не каким-то другим
7. Мажорность	Отсутствие упреков, осуждения; призывы команде-победительнице и отдельным участникам за занятие в целом или за ее отдельные этапы

Кроме этого, придавалось большое значение развитию самоконтроля и самокоррекции, предлагались техники и методики преодоления раздражительности, совершенствования умений расслабляться. Это также связано с развитием психосоматики (исходя из того, что физические упражнения непосредственно влияют на психическую природу личности), а также пропагандой здорового образа жизни: определение путей преодоления вредных привычек, разрушающих здоровье. Расширение

знаний о современных путях, средствах сохранения здоровья, физического совершенствования и привлекательности шло по линии онлайн-консультаций. Отдельные методики регуляции психосоматики как апробировались на развивающе-коррекционном тренинге, так и предлагались для самостоятельной отработки. Отдельные примеры материалов, техник самоанализа и саморегуляции представлены в рисунке 2.

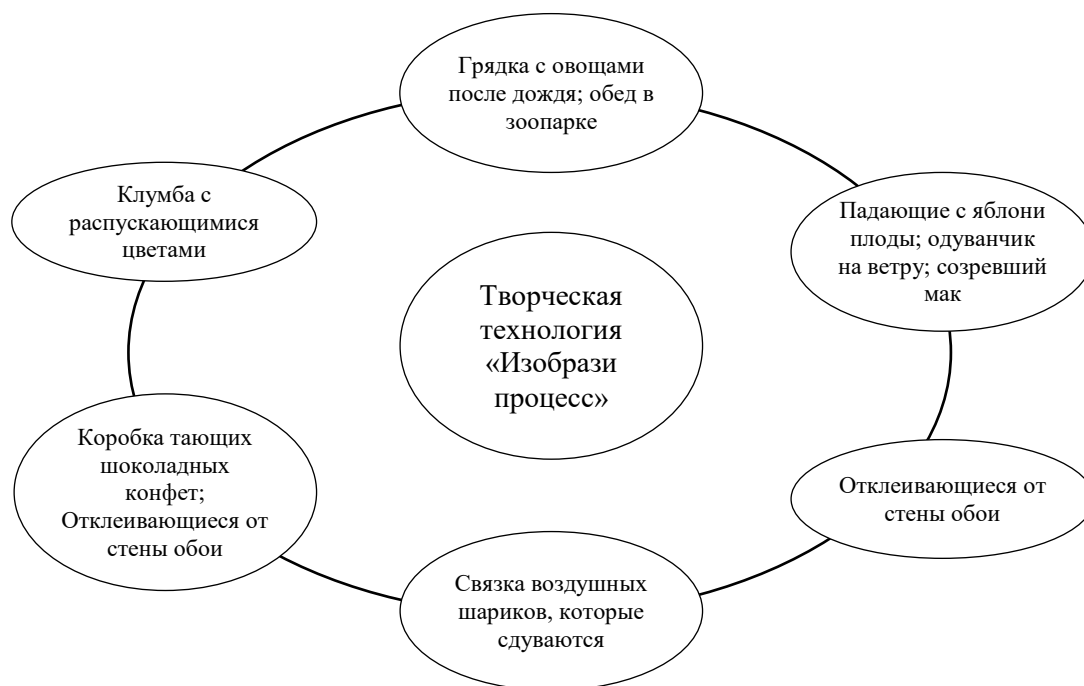


Рисунок 2. - Творческая технология «Изобрази процесс»

Реализация рефлексивно-преобразующего этапа направлена на развитие саморегуляции психосоматических компонентов; осознание и оценку своих профессиональных действий; актуализацию профессионально-значимых качеств личности; развитие способности проектирования. На этом этапе происходит окончательное формирование базовых и профессиональных компетенций.

Большое значение для личностного и профессионального развития педагога имеет индивидуализация, под которой понимается индивидуальная образовательная траектория, которая вполне применима к процессу самообучения и саморазвития педагога. Индивидуальная образовательная траектория в целом базируется на принципах субъектности, свободы выбора, открытости, интегративности, на творческом характере, продуктивности и непрерывности.

При этом высокий уровень рефлексии существенно повышает степень содержательной и организационной самостоятельности, а также мотивацию стремления к развитию. Толчком к составлению индивидуальных программ саморазвития, по замыслу автора исследования, явились проводимые с педагогами в ходе рефлексивно-преобразующего этапа тренинги саморегуляции и развития способностей (рисунок 3). Тренинг соотносился с важнейшим фактором, определяющим

благоприятную комфортную образовательную среду в ДОО - коммуникативной компетентностью педагога.

Технологический компонент тренинга включал в себя:

1) процессуальную часть, в которой представлены подбор участников, формирование групп, определение правил участия, выбор приёмов, форм, техник, упражнений;

- определение стратегий взаимодействия тренеров и педагогов, участников группы между собой;

- анализ групповой динамики, рефлексия результатов.

Последнее (рефлексия-обсуждение) призвано разрядить напряженность, стимулировать процессы самопознания и самокоррекции. Для этого нередко на занятиях по ходу выполнения заданий использовалась видеозапись (по согласованию с педагогами), затем под руководством тренера материал просматривался с разбором и свободным обсуждением. Это помогало участникам тренинга совершить переход от непосредственно пережитого опыта к ее осмыслению, рефлексии.

Методический интерактивный тренинг «Проектирование комфортной образовательной среды в ДОО: проблемы, тенденции, инновации»	
Тренинг № 1	Содержание
Слагаемые комфортной образовательной среды. История вопроса, теоретический блок, понятийный аппарат, содержание и структура комфортной образовательной среды (интерактивная мини-лекция)	
Дискуссия «Что значит комфортная образовательная среда»	
Обзор литературы по проблеме.	
Проблемная область для «домашних заготовок» - «Опыт коллег из других ДОО по развитию комфортной образовательной среды»	
Тренинг № 2	Содержание
Заседание круглого стола «Опыт работы дошкольных учреждений по проектированию комфортной образовательной среды»	
Предварительная работа: определение спектра вопросов круглого стола; изучение обобщенного в периодике опыта; посещение других ДОО; подготовка выставки литературы, материалов.	
Проблемная область для «домашних заготовок» - «Инновационные формы работы с родителями»	
Тренинг № 3	Содержание
Инновации как актуальная тема педагогики; методические и технологические инновации; интерактивное взаимодействие (мини-лекция с презентацией)	
Работа творческой мастерской (по микрогруппам) по теме «Новые формы работы с родителями и детьми»; с последующей защитой предлагаемой формы и групповым обсуждением. Обзор литературы по проблеме. Обсуждение творческих методик для организации комфортной педагогической среды, развития ребёнка, организации бесконфликтного общения.	
Проблемная область для «домашних заготовок» - «Мои приёмы педагогического консультирования родителей»	

Рисунок 3. - Методический интерактивный тренинг

При рефлексии использовалась базовая технология конструктивного анализа и критики, которая включала четыре этапа:

– первый этап - ввод в критику, создание доброжелательной атмосферы в начале разговора;

– второй этап - критические замечания, высказывания *по существу* анализируемой проблемы;

– третий этап - обратная связь, визуальный контакт с критикуемым для определения невербальной реакции на критику, которая обычно следующая:

а) адекватная (есть контакт глаз, доброжелательное лицо, кивки головой) - завершение критики («мост на сотрудничество», одобрение);

б) замкнуто-внутренняя (нет контакта глаз, плечи опущены, закрытые жесты, избегание взгляда, покраснение или побледнение кожных покровов);

в) агрессивная (покраснение лица, часто стиснутые губы, непроизвольно сжатые руки и т.п.).

В соответствии с практическими потребностями, мы заострили внимание на четырёх основных уровнях развития

коммуникативной компетентности:
1) контактном; 2) информационном;
3) смысловом; 4) рефлексивном
(коммуникативная рефлексия). Во всех случаях неотъемлемыми атрибутами коммуникации являются психолого-педагогическая установка (цель общения, мотив, направленность, принимаемые при этом ценности и т.д.), а также передача и приём определённой информации. Смысловое общение обусловлено ситуативностью поведения и речевого высказывания, эмоциями и личностными смыслами общающихся. А рефлексивное (коммуникативная рефлексия) - предполагает глубокие осознанные размышления, вдумчивый анализ своего коммуникативного поведения.

Проведённый нами тренинг стал итогом формирования базовых и профессиональных качеств педагогов, организации педагогического взаимодействия, представляющей собой специальную систему заданий при использовании активных методов групповой и индивидуальной работы, в связи с чем он

получил название «Тренинг педагогического общения».

Таким образом, мы выяснили, что технология процесса педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО включает в себя следующие этапы:

I. Мотивационно-ценностный этап.

Направлен на осознание педагогами значимости личностных качеств, формирование у них потребности в профессиональном педагогическом росте. На этом этапе делается акцент на развитие у участников эксперимента базовых педагогических компетенций.

II. Когнитивно-деятельностный этап является вторым важным этапом реализации технологии проектирования комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

III. Рефлексивно-преобразующий этап.

Направлен на развитие саморегуляциипсихосоматических компонентов; осознание и оценку своих профессиональных действий; актуализацию профессионально-значимых качеств личности; развитие способности проектирования. На этом этапе происходит окончательное формирование базовых и профессиональных компетенций.

Литература:

1. Акопов Г.В. Психология сознания/ Г.В. Акопов. - М.: Институт психологии РАН, 2014. - 337 с.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии/ В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 2012. - 192 с.

3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - М.: ИРПО МО РФ, 2000. - 336 с.

4. Виноградова Г.А. Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога: монография / Г.А. Виноградова. - Тольятти: ТГУ, 2010. - 100 с.

5. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: Монография. - Москва, 2015. - 344 с.

6. Сидоренко Е.В. Проблемы соотношения мотивов достижения и противодействия с волевыми свойствами личности в регуляции деятельности / Е.В. Сидоренко // Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной деятельности: тезисы докладов научно-практической конференции. - Новосибирск, 2002. - С.35-36.

Сведения об авторах:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов; профессор кафедры педагогики и психологии, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, orcid.org/0000-0001-8365-6088, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Локтионова Татьяна Евгеньевна (г. Москва, Россия), старший воспитатель ГБОУ Инженерно-техническая школа им. П.Р. Поповича, e-mail: loktionova.05@mail.ru

Data about the authors:

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

T. Loktionova (Moscow, Russia), senior tutor of SEI Inzhenerno-tekhnikeskaya school of P.R. Popovic, e-mail: loktionova.05@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО МИРООТНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ

И.В. Микитюк, Е.А. Родина

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме воспитания толерантного мироотношения детей старшего дошкольного возраста в условиях многонационального окружения. Авторы приходят к выводу, что наиболее благоприятной для воспитания толерантности является современное воспитательно-образовательное пространство ДОО. Предлагается педагогический проект, состоящий из этапов: погружение в проект; организацию деятельности; осуществление деятельности; презентацию результата.

Ключевые слова: толерантность, многонациональное окружение, основы мировоззрения, моральные ценности, самооценочность, проектная деятельность.

THE EDUCATION OF TOLERANT WORLD ATTITUDES AMONG PRESCHOOL CHILDREN IN A MULTINATIONAL ENVIRONMENT

I. Mikityuk, E. Rodina

Abstract. The article is devoted to the actual for today problem of education of tolerant world relations of children of the senior preschool age in conditions of a multinational environment. The author comes to the conclusion that the most up-to-date educational and educational space of the OED is the most favorable for the upbringing of tolerance. A pedagogical project is proposed that consists of the stages: immersion in the project, organization of activities, implementation of activities, presentation of the result.

Keywords: tolerance, a multinational environment, the foundations of a world outlook, moral values, self-worth, project activity.

О толерантном воспитании сейчас много пишут и говорят. В условиях гуманизации общества эта проблема актуальна, что обусловлено социальными изменениями, конфликтами на национальной почве, которые являются первостепенной угрозой для народов и страны в целом.

Все чаще стали говорить о толерантном мире, о мире, где не должно быть насилия и жестокости, а должно царить милосердие, сострадание, терпение, умение видеть ценность культур каждой нации, сплоченность всех народов [1]. Но важно не просто произносить эти слова, а воспитывать толерантность в людях и выбирать такие пути, которые помогут в развитии хороших манер, культуре межличностного общения, жить в мире, где есть много непохожих друг на друга людей.

Если обратиться к закону РФ «Об образовании», то там говорится о «необходимости содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности; учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» [4]. Согласно ФГОС ДО педагогам необходимо приобщать детей к социальным нормам, традициям семьи, общества и государства;

учитывать этнокультурные ситуации развития детей [5]. В профессиональном стандарте сказано: «сформировать в детях толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде» [3].

Как и для большинства городов России, важной особенностью Калужской области является многообразие национальных культур. В дошкольных образовательных организациях наблюдается значительное количество детей-мигрантов. И перед педагогами встает ряд проблем: как воспитать в дошкольниках толерантное отношение друг к другу? Как помочь детям-мигрантам адаптироваться в социуме? Как сохранить в детях, приехавших из других регионов России, ценное отношение к своей культуре, как обогатить их знаниями о русской культуре и традициях?

Дошкольный возраст является начальным этапом в нравственном воспитании, в первую очередь толерантном. По мнению специалиста в области социальной психологии, психологии конфликта, толерантности, практической психологии - М.С. Миримановой, «толерантность» - это, в первую очередь, воспитанность, которая требует самоограничений и позволяет относиться к другому (иному, не такому как «я») с позиции «равного» [2]. И нам педагогам необходимо

«воспитывать» в ребенке потребность и готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

Во многих современных исследованиях показано, что наиболее плодотворное воспитывающее влияние на личность ребенка оказывает «метод проектов». По определению С.М. Михайловой, педагогическое проектирование - есть синтетическая категория научно-педагогического знания, обеспечивающая создание проектов будущих состояний образовательных объектов и систем, характеризующихся комплексностью, системностью, интегративностью, прогностичностью [2].

Основываясь на этом умозаключении в МБДОУ № 57 «Рябинка» города Калуги был апробирован проект «Дружат дети всей земли», цель которого - воспитание межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста. Структура проектной деятельности включила в себя этапы: погружение в проект; организацию деятельности; осуществление деятельности; презентацию результата.

При разработке проекта «Дружат дети всей земли» мы стремились, чтобы старшие дошкольники не просто выступали транслятором некой культуры, а были активными участниками той культурной среды, в которой живет и творит сверстник.

Чтобы сплотить детей между собой, заинтересовать их проектной деятельностью, вовлекались родители (законных представителей). По этой причине этап погружения в проект «Дружат дети всей земли» начался с родительского собрания, где была озвучена проблема воспитания в детях толерантного отношения друг к другу; проведено анкетирование, которое позволило определить субкультуру и традиции семьи.

На этапе организации деятельности проекта «Дружат дети всей земли» родителям было предложено разделиться на группы, в которые вошли представители разных национальных культур. Каждая группа имела свое целевое содержание реализации проектной деятельности:

- оснащение предметно-пространственной развивающей среды, которая отвечала принципам культуросообразности и индивидуальности;

- приобретение дидактических игр, игрушек, наглядно-демонстрационного материала, картин художников мира, создание картотеки подвижных игр народов мира, подбор

художественных произведений разных народов и т.д.;

- вовлечение родителей в проектную деятельность, подготовку мероприятий.

Этап реализации проекта охарактеризовался дидактическим обогащением предметно-пространственной среды. Центр нравственного воспитания был представлен появлением таких тематических альбомов, как: «Народы мира», «Флаги народов мира», «Народные костюмы», «Праздники России», «Народные промыслы России», «Народное искусство Калужского края», «История армянского прикладного искусства», «История украинской игрушки» и т.д. Совместно с родителями были сшиты национальные костюмы России, Украины, Армении, Татарстана. Чтобы дошкольники смогли окунуться в мир старинных вещей, было организовано путешествие в музей предметов национального быта. Экспедитор музея позволила дошкольникам окунуться в мир прошлого, демонстрировала предметы домашнего обихода народов мира, что позволило дошкольникам создать образ их жизнедеятельности.

В центре речевого развития были собраны лучшие книги со сказками народов мира, где было множество различных красочных иллюстраций. В центре физического воспитания была размещена картотека подвижных игр народов мира и атрибутика к их организации. При организации такой предметно-пространственной среды у старших дошкольников формировалось знание о традициях народов; воспитывалась личность, не разделяющая мир на противоположные вещи и предметы, а способная принять мир как единство в разнообразии, привнося в него культуру своего этноса.

Однако, самое главное в реализации проекта отводилось организации непрерывной образовательной деятельности с детьми. Чтобы нацелить дошкольников на совместное сотрудничество, сформировать чувство близости и отзывчивости, использовался методический прием «Начни день с позитива». Для этого в предметно-пространственной среде был размещен плакат с изображением дерева, где каждое утро дети совместно с родителями писали или рисовали пожелания друг другу. В итоге появилось «Дерево толерантности», наглядно воспитывающее культуру поведения, сопереживание и сочувствие к сверстникам и взрослым. Методические приемы «Угадай-ка», «Скажи комплимент», «Обними соседа», «Чтобы ты сделал, как поступил бы...», «Подарок другу», «Встань спиной», «Хоровод

дружбы» позволяли воспитать уважение к людям различных национальностей.

В течении всего проекта с детьми систематически проводились игры «Все мы разные», «Надо договориться», «Все мы похожи» и др., где основной целью выступало освоение и практическое применение детьми в жизненных ситуациях способов толерантного мироотношения. Так, например, знакомство с национальными костюмами народностей мира побудило интерес дошкольников к самостоятельной организации дидактической игры: «Одень куклу в национальный костюм мира». Дети не только самостоятельно одевали кукол в национальные костюмы, но и расширяли свой собственный опыт взаимодействия, учились конструктивному диалогу в решении спорных вопросов.

В настоящее время уже невозможно себе представить воспитание современного ребенка дошкольника без информационно-коммуникационных технологий. Ученными доказано, что их применение в воспитательно-образовательном процессе привлекает дошкольника к процессу активного познания окружающего мира. С этой целью был подобран большой видео- и аудиоматериал, наглядно демонстрирующий особенности проведения народных праздников. Дети с большим вниманием просматривали видеофильмы, знакомящие их с организацией и празднованием народных праздников ближайших стран-соседей: «Сабантуй» (татарский праздник), «Праздник урожая в Армении», «Мэрцишор» (молдавский праздник), когда люди дарят своим родственникам, знакомым мэришоры - символы начала весны и новой жизни», русские народные праздники: «Масленица», «Рождество», «День народного единства», «День России», «День флага России» и т.д. Дети не только знакомы с разнообразием народных традиций, они слушали музыкальные произведения разных народов, видели танцы. В результате постепенно происходило расширение представления детей о достопримечательностях городов, государств, самобытности культуры других народов. Музыкальное народное искусство своей гуманностью, жизнеутверждающей яркостью образов и красок вызывало у детей хорошее настроение. Именно единство сознания и переживания создало первую ступеньку к положительным взаимоотношениям детей, насмешки и недоброжелательность к другим детям, непонимание и непринятие ценностей другого народа сменились заинтересованностью, дружелюбием, заботой, уважением.

Конечно, приобщение к истокам национальных культур проходило и через театрализованную деятельность. Совместно с детьми были поставлены: русская народная сказка «Теремок»; украинская сказка «Лиса, кот, волк, медведь и кабан». Сказки показывались для детей младших групп. Сказка активизировала толерантное мироотношение ребенка. При первоначальном воздействии на сознание и чувства детей возникали гуманные сопереживания, что способствовало появлению эмоционально-положительного настроения по отношению к полюбившимся героям сказок разных народов.

Так как праздники объединяют в себе почти все элементы воспитания, нами был организован праздник: «День мигрантов». Дошкольники совместно с родителями демонстрировали знания своих национальных обрядовых текстов песен, стихов, сказаний, легенд. Были организованы и проведены национальные игры, словесные и несловесные ритуалы, в которых воспроизводились уклад жизни, основные правила жизни народа. Это позволило воспитать в детях миролюбие, интерес и уважение к людям разных стран мира, к их культуре и деятельности.

В результате проектной деятельности «Дружат дети всей земли» итоговым продуктом стала книга «Сокровищница мира», где были собраны различные дидактические, подвижные игры; художественные произведения; рецепты национальных блюд разных стран мира. Важной чертой книги явилась возможность для дошкольника на этапе рефлексии, взяв книгу в руки, вспомнить яркие понравившиеся моменты, стихи, песни, атрибутику национального костюма и т.д.

Подводя итог проведённой работы, мы убедились, что воспитание толерантного мироотношения детей дошкольного возраста - актуальная задача наших дней. Выстраивая современный воспитательно-образовательный процесс, педагогу ДОО следует рассматривать формирование этнокультурной компетентности ребенка, как одно из необходимых качеств целостной личности.

В контексте структуры формирования этнокультурной компетентности ребенка, представляемая проектная деятельность «Дружат дети всей земли» является перспективной формой работы педагогов и детей, которая в условиях модернизации дошкольного образования может найти широкое распространение, так как способствует повышению интереса к изучению культурного наследия народов, его сохранению и развитию, а

также воспитанию уважительного отношения к традициям и обычаям, толерантности, межнационального и межконфессионального согласия. Внесения в воспитательно-образовательный процесс ДОО национальной культуры является значительным вкладом в профессиональную подготовку дошкольника,

так как народное искусство, полифункциональное по своей сущности, интегрирует различные виды искусства, является фактором общечеловеческой культуры, сохраняя при этом характерные национальные особенности, связанные с жизнью, опытом, традициями, культурой и религией народа.

Литература:

1. Иванова И.В. Размышление о толерантности. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://proshkolu.ru/user/teacher111/blog/373961>

2. Мириманова М. Толерантность как проблема воспитания // Развитие личности. - 2002. - № 2. - С.104-116

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

[Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document>

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф>

Сведения об авторах:

Микитюк Ирина Валентиновна (г. Калуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», e-mail: mikitjuk-ira@rambler.ru

Родина Елена Алексеевна (г. Калуга, Россия), воспитатель МБДОУ №57 «Рябинка», магистрантка Института педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», e-mail: rodina.elena.1988@mail.ru

Data about the authors:

I. Mikityuk (Kaluga, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate Professor of the Institute of pedagogy FGBOU VO "Kaluga state University K.E. Tsiolkovsky", e-mail: mikitjuk-ira@rambler.ru

E. Rodina (Kaluga, Russia), educator MBDOU № 57 "Ryabinka", graduate Student of the Institute of pedagogics FGBOU VO "Kaluga state University K.E. Tsiolkovsky", e-mail: rodina.elena.1988@mail.ru



УДК 372.881.1

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И КОРРЕКЦИЯ ОШИБОК В РЕЧИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК. ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

К.Г. Чикнаверова

Аннотация. В статье делается попытка представить научно-методологический обзор зарубежных англоязычных исследований, посвященных анализу и интерпретации ошибок в речи изучающих иностранный язык. Представлена историография теорий изучения иностранного языка, а именно отношение к природе ошибок, необходимости и целесообразности их исправления в контексте соответствующих подходов к изучению иностранных языков. Систематизированы и обобщены направления исследования ошибок на современном этапе, а также современные методы сбора языкового материала, его изучения и анализа. Автор анализирует виды и формы исправления ошибок, факторы, влияющие на эффективность коррекции.

Ключевые слова: изучение иностранных языков, речевые ошибки, подходы к изучению иностранного языка, теория ошибок.

INTERPRETATION AND CORRECTION OF ERRORS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS'. THE FOREIGN RESEARCH REVIEW

K. Chiknaverova

Abstract. The article attempts to present a methodological review of studies dedicated to learning a foreign language, the analysis and interpretation of errors in the speech of foreign language learners. Historiography of theories of learning a foreign language is presented, namely their interpretation of the nature of errors, necessity and expediency of their correction in the context of the corresponding approaches to the study of foreign languages. The directions of research of errors at the present stage, as well as modern methods of collecting language material, its study and analysis are systematized and generalized. The author analyzes the types and forms of error correction, factors affecting the efficiency of correction.

Keywords: learning foreign languages, speech errors, approaches to learning a foreign language, error theory.

Теоретические и практико-ориентированные исследования природы ошибок, целесообразности и способов их исправления широко представлены в англоязычной педагогической, методической, психолингвистической литературе. В рамках изучения возможностей и целесообразности исправления ошибок сам термин «ошибка» в англоязычных исследованиях имеет обозначение “error” и “mistake”. Данные термины либо используются как синонимы, либо противопоставляются. В последнем случае под “mistake” понимается ошибка, которую обучающиеся могут исправить, если преподаватель указывает на ошибочное явление, в то время как “error” - это отклоняющаяся от нормы форма, которую студент не может исправить, так как он не знаком с соответствующим правилом [7].

В основном, направления исследований включают в себя различные аспекты обратной связи (feedback) и собственно исправление ошибок (error correction), последнее трактуется одними исследователями как часть обратной

связи [21], другими - как отдельная область исследований; при этом обратная связь воспринимается как часть общения, а исправление ошибок - как часть обучения. Во втором случае обратная связь - ситуация, в которой изучающего иностранный язык просто информируют о совершенной ошибке, и он сам принимает решение об исправлении ошибки, на которую ему указали [13, с.235].

В рамках данной статьи представим обратную связь как понятие более емкое, но близкое исправлению ошибок. В данном случае обратная связь включает в себя исправления (repair) и делится на отрицательную (negative) и положительную (positive) по реакции преподавателя; она может включать когнитивную (связанную с пониманием и корректностью) и аффективную информацию [33]. Обратная корректирующая связь может осуществляться преподавателем, самим учащимся или его одноклассниками.

Исправление ошибок, в свою очередь, именуется: corrective feedback, error treatment, corrective reactions, corrective moves; некоторые

из них противопоставляются, однако в большинстве исследований они фактически используются как синонимы. В случае их синонимичного использования они интерпретируются как реакция преподавателя на некорректное использование лингвистических форм в устной или письменной речи, целью которой является предоставление информации о совершенной ошибке (negative evidence).

В контексте педагогического общения, рассматриваемого как трех-фазный дискурс: инициация-ответ-обратная связь (initiation, response, feedback), преподаватель задает вопрос, обучающийся отвечает, и преподаватель предоставляет обратную связь. Здесь обратная связь, как правило, распадается на корректирующую и оценивающую [21]. Обратная связь делится также на открытую и скрытую [9]. Скрытая может проявляться, например, в форме наводящих вопросов, а открытая - в форме прямых объяснений [1].

Среди видов корректирующей обратной связи также называются: объяснение правил, повышение осознанности. Она также подразделяется на немедленную, зависящую от конечного продукта (immediate, output-based); при этом у обучающихся есть возможность исправиться или повторить правильную форму за преподавателем.

Преподаватель может ориентироваться на участие обучающихся (participation orientation) - удерживать внимание обучающегося и способствовать тому, чтобы они продолжали речепроизводство, реже - на оценивание (assessment orientation), направленное на оценку формы и содержания высказываний обучающихся.

Обратная связь делится на реактивную (reactive), то есть собственно исправление ошибок, и проактивную (proactive), которая осуществляется за счет планирования занятия; каждая, из них, в свою очередь, может быть направленной (targeted) и осуществляться в заранее определенной форме, а также общей или интенсивной (учитывающей несколько характеристик речи).

Спонтанное исправление формы подразделяется на реактивное и профилактическое (preemptive). В ряде исследований в этом же значении используются другие термины: запланированное и незапланированное (спонтанное), интенсивное (intensive) и экстенсивное (extensive).

Исправление может быть направлено на исправление формы или содержания. Исправление формы может быть общим

(general) - с общим акцентом на точности или специальным (specific), когда преподаватель обращает внимание на лингвистические аспекты, которые, по мнению преподавателя, являются сложными для изучения и могут спровоцировать ошибки.

Частью обратной связи являются специальные приемы (feedback options), с помощью которых преподаватель информирует студента о том, было ли использование определенных языковых средств успешным и, если да, то насколько.

Виды исправлений классифицируются по типу речи, в котором они употребляются - устному или письменному. Исправлениями в рамках устной речи занимаются в рамках таких теорий как Interaction Hypothesis [19], Output Hypothesis [31], Counterbalance Hypothesis [20], а также в исследованиях Р. Эллис [10]. Для устных исправлений характерно то, что исправление не всегда понятно; его слышат все.

При обучении письменной речи исправления могут быть ориентированы на конечный продукт (product-oriented), когда оценивается качество конечного продукта (его структура, языковая корректность), а также - на процесс (process-oriented), при этом делается акцент на различных стадиях речепроизводства [22].

При исправлении письменных ошибок обращают внимание на ошибки, имеющие отношение к системе языка (грамматические, лексические и т.д.), реже - на исправление содержания, связности, построения [12].

К характеристикам письменного исправления относят: исправление всегда понятно, всегда с задержкой, исправляется несколько языковых явлений; оно может быть только прямым, оказывает влияние только на прямо выраженное декларативное знание, в остальном оно не отличается от устного исправления.

Изучение природы ошибок, возможности и целесообразности их устранения происходило параллельно с развитием различных подходов к изучению языка в целом - традиционного, бихевиористского, нативистского, интеракционистского, коммуникативного и др. (traditional, behaviorist, nativist, interactionist, communicative).

Так, в логике бихевиористов, изучение языка, также как и другие виды учения, связано с выработкой привычек, которые развиваются благодаря предоставляемой обратной связи, позитивной, когда ответ корректный и ожидаемый, и негативной, когда ответ содержит ошибку.

Согласно натуристской теории Н. Хомского, способность изучать иностранный язык является врожденной (innate and domain-specific). Он вводит понятия «врожденный механизм усвоения языка», «универсальная грамматика» (language acquisition device, universal grammar) [6], согласно данной позиции и параметры, и принципы усвоения едины для разных языков. Усвоение языка возможно при получении изучающим только позитивной обратной связи или в случае доступа к языковым данным, которые могут запустить внутренние механизмы обработки и усвоения языка (internal processing mechanisms). Считалось, что при усвоении родного языка нет целенаправленного исправления ошибок, и это надо переносить на иностранный язык, в связи с этим обучение языку должно быть ориентировано на семантику (meaning oriented) и отражать аутентичный дискурс (naturalistic discourse).

Еще одна теория - Identity hypothesis [23] признает процесс изучения первого языка идентичным процессу изучения второго языка, например, появление ошибок, связанных со сверхобобщением, использованием шаблонных выражений, периодами тишины, относительной последовательностью усвоения.

Аналогично, когнитивный постметод (Cognitive Anti-Method) [24] предусматривает необходимость создания условий, идентичных усвоению первого языка, и это обеспечит автоматическое и безболезненное освоение второго языка. Данная теория отрицала формальное обучение в форме объяснения правил, контролируемой практики языка и исправления ошибок.

Суть, так называемого традиционного подхода (Traditional language teaching) заключается в том, что язык - система лингвистических форм, функций и обучающиеся, особенно, если речь идет о взрослых, извлекают максимальную пользу от изучения лингвистических форм изучаемого языка осознанно.

Такой подход оказался несостоятельным в связи с тем, что изученные лингвистические формы и функции не могли быть использованы в процессе коммуникации; возникла проблема пассивных знаний (inert knowledge problem) [18]. В связи с несостоятельностью традиционного подхода, стали подвергать сомнению эффективность формального обучения (formal instruction). Была сформулирована теория интерязыка (Interlanguage Theory), и стал укрепляться подход, основанный на педагогическом

невмешательстве (non-interventionist theory). Так, согласно Creative Construction Theory [4] усвоить язык можно через входные данные (input), а не обучение. Согласно аналогичным теориям, подсознательное усвоение должно преобладать над сознательным [15, 27]. С. Крашен утверждал, что исправление ошибок может быть целесообразно в редких случаях, связанных с отдельными разделами грамматики, пунктуации, орфографии, то есть теми разделами языка, которые не усваиваются естественным путем даже носителями языка [15]. Согласно его же гипотезе эмоциональных фильтров (Affective Filter Hypothesis), определяющее влияние на усвоение языка оказывают самооценивание студентов, их мотивация, уровень тревожности, в связи с этим обучение не должно содержать риск. Исправление же ошибок может привести к повышенному уровню тревожности и страху речевого производства.

Далее начали появляться многочисленные теории, постулирующие аналогичные принципы и закономерности.

Гипотеза естественной последовательности при усвоении языка (Natural Order Hypothesis) также обосновывает ограниченную эффективность обучения. К другим аналогичным теориям можно отнести Communication Teaching Project [27].

Позже появлялись и другие теории, постулирующие, что изучение иностранного языка прогрессирует и без педагогического вмешательства [10].

Помимо теорий, которые отрицали или, наоборот, обосновывали целесообразность исправления ошибок, можно выделить те, в которых предпринимались попытки изучить последовательность усвоения различных языковых явлений, зависимость усвоения языка от возраста, национальности, первого языка, выявить механизмы влияния родного языка на изучение второго языка и т.п. Были предприняты попытки (morpheme order studies) выявления последовательности усвоения грамматических явлений в независимости от возраста, национальности и т.п.

Также проводились многолетние лонгитюдные исследования, которые выявили длительные стадии усвоения определенных синтаксических структур в ряде языков, например, отрицаний, вопросительных предложений, определительных придаточных, порядка слов в предложении, тех структур, которые практически никак не связаны с опытом приобретения первого языка [10, 30].

Была выявлена так называемая психолингвистическая готовность к усвоению второго языка; без такой готовности изучение иностранного языка признавалось малоэффективным (Processability and Teachability Theory) [26].

Появлялись и теории, которые скорее говорили в пользу целесообразности исправления ошибок. Так, утверждалось, что концентрации на семантике недостаточно для достижения высокого уровня владения языком; обучение же с фокусом на форме эффективно, а его результаты более долговечны [9, 10, 18]. Тем самым, ученые отстаивали обоснованность традиционного подхода и признали оптимальным двойной фокус и на форме, и на смысле, в связи с чем призывали педагогическое сообщество к поиску оптимальных решений.

Очередное изменение в подходе к ошибкам произошло в связи с появлением интеракционистских теорий (interactionist theories) как психолингвистических, так и социолингвистических (Interaction Hypothesis) [19]; Output Hypothesis [31]; Sociocultural Theory [17]. Согласно данным теориям, корректирующая обратная связь способствует тому, что ученик замечает ошибку, исправляет ее, что впоследствии приводит к саморегуляции. Эффективность исправлений признается и в Skill-learning theory [8]. В логике данной теории, исправления способствуют преобразованию декларативных знаний в процессуальные и служат автоматизации процессуальных знаний. Согласно Contrastive analysis hypothesis [34], преподаватель должен обращать внимание на предотвращение тех ошибок, которые связаны с расхождениями в родном и иностранном языках, и направлять усилия на предотвращение неправильных привычек.

В грамматико-переводном методе исправлению ошибок уделяется особое внимание. Применяя данный метод, преподаватель исправляет ошибку путем презентации правильного ответа. Однако многими отмечается недостаточное теоретическое обоснование целесообразности исправления ошибок, представленное в этом методе.

Исправление ошибок (в частности незамедлительное) также считалось важным при аудиолингвальном подходе, который опирался на теорию бихевиористов, а также на изыскания теории Contrastive analysis в том, какие лингвистические формы надо подбирать для изучения.

Большинство современных методов обучения: коммуникативные методы (communicative methods) [28], задания ориентированного обучения и преподавания (task-based teaching and learning) [25], контентно-ориентированное обучение (content-based second language instruction) [20] не отвергают необходимость исправления ошибок, признают их целесообразность в определенных обстоятельствах, особенно как способ интеграции формы и значения. Исправление ошибок также рассматривается как неотъемлемая часть педагогики постметода (Postmethod pedagogy) [16] и во многих других исследованиях [10, 21].

Изучающий язык постепенно становится независимым, что проявляется в том, что он самостоятельно замечает и исправляет свои ошибки с разной степенью внешнего воздействия, и это воспринимается как переход от внешнего контроля к самоконтролю.

Представлены исследования, в которых обосновываются методы исправления ошибок, последовательность и формы исправления.

Одним из способов предлагается введение структуры, ее использование в специально разработанных упражнениях (обычно заполнение пробелов или трансформации); и только на заключительной стадии студентам предоставляется возможность применять их в коммуникативных ситуациях (описание картинок, ролевая игра и т.д.). Такой метод реализуется в рамках моделей ознакомления, практического использования, продукции (presentation, practice, production) (Shallow-end communicative language teaching) [32].

Методы исправления ошибок делятся на те, что ориентированы на продукцию (production-oriented), и коммуникативные задания, основанные на понимании (comprehension-based communication tasks), для успешного выполнения которых необходимо использование определенной структуры, а также feature-focused activities (виды деятельности, в которых студенту необходимо использовать определенные формы).

Можно также выделить методы, направленные на повышение наблюдательности (consciousness-raising tasks), прямое или дедуктивное обучение (direct, deductive teaching), основанные на правилах и объяснениях, косвенное или индуктивное обучение (indirect, inductive teaching), при котором студенты сами формулируют правила на основе предложенного языкового материала.

В случаях обучения форме (form focused instruction) выделяют варианты выполнения

задания студентом (*learner performance options*), которые делятся на те, что ориентированы на общение (оно подразделяется на производство речи при коммуникации (*production communication task*), и коммуникативные задания, основанные на понимании (*comprehension communication task*) и на использовании определенного языкового явления. Последние делятся на те, что направлены на стимулирование осознанности (*consciousness raising*), а они, в свою очередь, подразделяются на те, что ориентированы на входящую информацию (*input oriented*) - инструкцию преподавателя, и те, которые ориентированы на продукцию студента (*output-oriented*). Последние делятся на избегание (*error avoidance*) и стимулирование ошибок (*error inducing*).

Р. Шмидт [29] признает роль металингвистической осознанности, которая помогает усвоить разницу в похожих явлениях (например, разницу в похожих звуках, разницу в использовании времен и те явления, которые нельзя усвоить без объяснения только с помощью языкового материала (например, расположение наречий, опущение местоимений). Согласно Р. Шмидту, исправление ошибок способствует развитию механизмов распознавания, селективного внимания, когнитивного сравнения.

Согласно теории противовесов (*Counterbalance Theory*) [20], на изучение языка влияет обстановка, и исправление вызывает необходимую реакцию для последующего присвоения исправленной формы (*repair and uptake*). Теория коммуникативной ориентации (*Communicative Orientation in Language Teaching*) [2] постулирует, что подсказки (например, вопросы с целью уточнения) более эффективны для того, чтобы вызвать желаемую реакцию на исправление, чем аналитическое, основанное на форме обучения, например, повторение хором, чтение вслух. Главное при этом внимание изучающего и реструктурирование межъязыковых систем.

В целом, при рассмотрении ошибок изучаются следующие аспекты: тип обратной связи, тип ошибки, тип взаимодействия, вид исправления (устный или письменный, с помощью компьютера и без), контекст, цель обучения, вид учебной деятельности, поведенческая, когнитивная, аффективная, социальная характеристики: возраст, память, когнитивный стиль, мотивация, тип личности, пол, предпочтения, убеждения, уровень знания языка, влияние родного языка, других иностранных языков, целевые установки

обучающегося, тревожность, умственные способности.

Так, рассматривается влияние индивидуальных [3, 8], лингвистических [10, 35], контекстуальных факторов [9].

Изучаются ошибки в лабораторных условиях и в условиях естественного эксперимента на основе подходов к исправлению ошибок, в связи с применяемой методикой (коммуникативной, грамматико-переводной) и т.д.

Определенный пласт исследований посвящен выявлению факторов, снижающих эффективность обратной связи, которые подразделяются на макро и микрофакторы.

При исследовании ошибок применяются методы интроспекции и ретроспекции. Используются экспериментальные, квазиэкспериментальные, интенсивные методы (когда определенные явления находятся в постоянном фокусе внимания в течении определенного времени), с привлечением экспериментальных и контрольных групп, предварительного и посттестирования, с опорой на методы математической статистики, анализа отчетов студентов после работы с исправлением ошибок, анализа протоколов занятий, записей занятий, опросников на выходе, использование программного обеспечения для фиксации взгляда, использование электроэнцефаллографии (*functional magnetic resonance imaging*).

Говоря об эффективности корректирующей обратной связи, необходимо прежде всего отметить, что последствия исправления ошибок носят краткосрочный и долгосрочный характер. Чаще эффективность исправления ошибок имеет отсроченный характер, ее можно проследить после инкубационного периода (*counterbalance hypothesis and relevance theory*).

Существует мнение, что, прежде всего, необходимо исправлять глобальные ошибки, связанные с общей организацией предложения, так как такие ошибки могут привести к сбою в коммуникации, а не локальные ошибки, которые влияют только на один элемент предложения [5]. Хотя С. Крашен отвергал необходимость исправления ошибок [15], тем не менее, он указывал на то, что в тех случаях, когда они применяются, исправления должны помочь сформировать простые правила, которые легко усваиваются и запоминаются.

Не все языковые явления целесообразно исправлять, а если исправление ошибок является обоснованным, то не все ошибки должны исправляться одинаково. Например, повтор ошибки более эффективен при

фонологических и лексических ошибках, нежели чем при морфосинтаксических [10, 20].

Об эффективности исправления ошибок можно судить по: появлению нового лингвистического явления в речи, увеличению уровня грамотности в использовании частично усвоенных форм, степени прогресса в усвоении последовательности грамматических явлений. При этом следует принимать во внимание время, необходимое для контролируемого использования тех или иных языковых явлений и последующего усвоения, количество автоматизмов и т.д.

Выделяются следующие позитивные реакции на исправления и/или указания на ошибку: повторы, использование исправленной формы в последующих высказываниях, самоисправления, взаимоисправления [20, 10].

Для достижения долгосрочного эффекта исправление ошибок должно сопровождаться признанием ошибки обучающимся, возникновением у него потребности в исправлении.

Эффективность исправления осуществляется через введение дискриптивного компонента до продукции, сразу после ошибочного высказывания.

Существуют различные подходы к корректирующей обратной связи и различного рода ее классификации. Так, выделяются переводы как один из видов корректирующей обратной связи. Особое внимание уделяется повторам (recasts) [10]; они делятся на множественные (корректирующие, повторяющиеся, комбинированные), одноразовые (декларативные и вопросительные) и отличаются степенью расхождения от ошибочного высказывания. Выделяются изолированные повторы, когда повторяется только ошибочная часть и не добавляется ничего нового, а также инкорпорированные, содержащие дополнительную информацию. Помимо этого, выделяются сокращения, когда повтор короче, чем оригинальное высказывание, несокращенные повторы, когда повторяется все высказывание. Они также делятся по количеству изменений в одном высказывании: одно или несколько; по типу изменений: добавление, опущение ошибочного элемента, замена, комбинирование; по языковым явлениям: грамматические, лексические, произносительные, прагматические. К другим вербальным техникам относятся [14]: просьбы повторить ошибочное высказывание; использование вопросов, ответ на которые

приведет к повтору ошибки; повтор ошибки с определенной интонацией; повтор до последнего правильного слова; использование металингвистической информации, использование металингвистических подсказок (время, падеж); предоставление нескольких вариантов на выбор, переформулирование.

К невербальным способам относятся: жесты, выражение лица, специальные условные звуки, техника использования пальцев руки [14]. Невербальные техники помогают сократить время говорения преподавателя; у студентов увеличивается время говорения, развивается способность анализа, самостоятельного принятия решений.

Выделяются ошибки, поддающиеся и не поддающиеся исправлению, первые можно отнести к какому-то правилу - согласование подлежащего и сказуемого, формы глагола и те, которые сложнее объяснить - предлоги, структура предложения и т.п. [11].

На эффективность исправлений влияют индивидуальные, лингвистические и ситуационные факторы [10, 18].

Эффективность исправления отслеживается посредством: ответа в свободной, установленной форме, выборочного ответа, металингвистической оценки, незамедлительного или отсроченного ответа.

Таким образом, анализ зарубежной научно-теоретической литературы показывает насколько широко разработана данная проблематика. Исследования ведутся на стыке лингвистических дисциплин; применяются все возможные способы и средства анализа информации, включая психофизиологические методики. Несмотря на определенные расхождения в использовании терминов, в большинстве исследований обратная связь трактуется как понятие, включающее в себя исправление ошибок. Подходы к исправлению ошибок и на протяжении становления соответствующих теорий, и на современном этапе могут быть кардинально противоположными – от полного неприятия исправлений до приписывания коррекции всевозможных положительных характеристик. Так или иначе, даже нативистские теории признают целесообразность исправления в определенных обстоятельствах. Несмотря на некоторое недоверие к традиционным методам преподавания иностранных языков, в настоящее время традиционные подходы пересматриваются и обосновывается их целесообразность в современном контексте обучения иностранным языкам.

Литература:

1. Aljaafreh A. and J.P.Lantolf. 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal* 78: P.465-483.
2. Allen et al. 1984. The communicative orientation of second language teaching: an observation scheme. In *On Tesol'83: The question of control*, eds. J.Handscombe et al., P.231-252. Washington, DC: TESOL.
3. Ammar A. and N.Spada. 2006. One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning, *Studies in Second language acquisition* 28: P.543-574.
4. Burt M.K. and H. Dulay. 1980. On acquisition order. In *second language development: Trends and issues*, ed. S. Felix, P.267-327. Tübingen: Gunter Narr.
5. Burt M.K. and C. Kiparsky. 1972. *The gooficon: A repair manual for English*. Towley, MA:Newbury House.
6. Chomsky N. 1959. Review of *Verbal Behaviour* by B. Skinner. *Language* 35: P.26-58.
7. Corder S.P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 9: P.147-159.
8. DeKeyser R.M. 2001. Automotivity and automatization. In *Cognition and second language instruction*, ed. Robinson, P.125-151. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Ellis R. 2001. Introduction: Investigating form-focused instruction. In *form-focused instruction and second language learning*, ed. R. Ellis, P.1-46. Oxford: Blackwell.
10. Ellis R. 2008. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
11. Ferris D.R.1999. The case of grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott [1996]. *Journal of Second Language Writing* 8: P.1-11.
12. Harmer J. 2007. *How to teach English*. Harlow: Pearson Education.
13. James C. 1998. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London and New York: Longman.
14. Komorowska H. 2003. *Metodyka nauczania Języka obcych*. Wrsawa: Fraszka Edukacyjna.
15. Krashen S.D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
16. Kumaravadivelu B. 2005. *Understanding language teaching. From method to postmethod*. Mahwah, NJ:LawrenceErlbaum.
17. Lantolf J.P. and S.L.Thorne, 2007. Sociocultural theory and second language learning. In *Theories in second language acquisition: An introduction*, eds. B. VanPatten and J. Williams, P.201-224. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
18. Larsen-Freeman D. 2010. Teaching and testing grammar. In *The handbook of language teaching*, eds. M. Long and C. Doughty, P.519-542. Oxford: Wiley_Blackwell.
19. Long M.H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In *handbook on research on second language acquisition*, eds. W.C. Ritchie and T.K. Bhatia, P.413-468. New York: Academic Press.
20. Lyster R. and H.Mori. 2006. Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in second language acquisition* 28: P.269-300.
21. Majer, J. 2003. *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Lodz: Lodz University Press.
22. Matsuda P.K. and T.Silva. 2010. Writing. In *An introduction to applied linguistics*, ed. N/ Schmitt, P.233-246. London: Hodder Education.
23. Newmark L. 1966. How not to interfere in language learning? *International Journal of American Linguistics* 32: P.77-83.
24. Newmark L. and D.Reibel. 1968. Necessity an sufficiency in language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 6: P.145-164.
25. Norris J.M. 2010. Task-based teaching and testing. In *The Handbook of language teaching*, eds. M. Long and C. Doughty, P.578-594. Oxford: Wiley-Blackwell.
26. Pienemann M. 2007. Processability theory. In *Theories in second language acquisition. An introduction*, eds. B. VanPatten and J. Williams, P.137-154. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
27. Prabhu N.S. 1987.*Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
28. Savignon S.J. 2005. Communicative language teaching: Strategies and goals. In *Handbook of research in second language teaching and learning*, eds. E. Hinkel, P.635-651. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
29. Schmidt R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics* 11: P.17-46.
30. Spada N. and P.M. Lightbown, 2010. Second language acquisition. In *An introduction to applied linguistics*, ed. N. Schmitt, P.108-123. London: Hoder Education.
31. Swain M. 1995. Three functions of output in second language learning. In *principles and practice in applied linguistics. Studies in honor of H. Widdowson*, eds. G. Cook and B. Seidlhofer, P.125-144. Oxford: Oxford University Press.
32. Thornbury S. 2001. *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education.
33. Vigil N. and J. Oller. 1976. Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning* 26: P.281-295.
34. Wardhaugh R. 1970. The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly* 4: P.123-130.
35. Yang Y. and R.Lyster. 2010. Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition* 32: P.235-262.

Сведения об авторе:

Карине Григорьевна Чикнаверова (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, МГИМО МИД России (Одинцовский филиал), e-mail: chiknaverova@mail.ru

Data about the author:

K. Chiknaverova (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, MGIMO University (Odintsovo), e-mail: chiknaverova@mail.ru

УДК 37.02

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО ПОДХОДА¹

Г.М. Парникова

¹Опубликовано за счет гранта РФФИ 17-16-14003-ОГН

Аннотация. Исследование посвящено проблеме развития учебной самостоятельности студентов из числа коренных народов Якутии в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Раскрывается необходимость учета специфики конкретного региона и коренных этносов, его населяющего. Авторская концепция строится на основе регионально-этнического подхода к образованию. Введено в научный оборот понятие «регионально-этнический подход к иноязычному образованию», под которым понимается овладение языком и культурой изучаемого языка путем максимального отражения специфики региона, культуры и духовных ценностей этноса обучающихся в содержании, формах, методах обучения. Предложенная концепция позволяет повысить результативность иноязычного образования в регионе. Использование материалов исследования в профессиональной подготовке преподавателей английского языка неязыковых вузов и учителей средних общеобразовательных школ на курсах повышения квалификации по курсу «Методика преподавания иностранных языков» способствует обновлению его содержания, форм и методов работы.

Ключевые слова: концепция, учебная самостоятельность, иностранный язык, студенты неязыкового вуза, коренные народы Якутии, регионально-этнический подход.

THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INDEPENDENCE OF STUDENTS WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY ON THE BASIS OF REGIONAL-ETHNIC APPROACH

G. Parnikova

Abstract. Results of a research on development of students' educational independence from indigenous people of Yakutia while training a foreign language in non-linguistic university are presented in the article. The author's concept is based on regional and ethnic approach to education. The article reveals the need to consider the specifics of a particular region and its ethnos. Introduction of regional-ethnic approach as mastery of the foreign language and culture targets to maximize the reflection of the specifics of the region, culture and spiritual values of the ethnic students in the content, forms and methods of teaching. The proposed concept allows to improve the effectiveness of foreign language education in the region. The use of research materials in the training of English language teachers of non-linguistic universities and secondary school teachers in advanced training courses on the course "Methods of teaching foreign languages" contributes to the updating of its content, forms and methods of work;

Keywords: concept, educational independence, foreign language, students of non-linguistic university, indigenous people of Yakutia, regional and ethnic approach.

Цель нашего исследования - это теоретическое обоснование, построение и практическая реализация концепции развития учебной самостоятельности студентов из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. При выстраивании концепции мы опирались на теории, идеи, основные положения: целостности педагогического процесса (Ю.К. Бабанский [1]); языковой личности (И.И. Халеева [2]); лингводидактики и методики преподавания иностранных языков (Н.Н. Сергеева [3]); становления индивидуальности личности студента, его творческого саморазвития (Т.Б. Гребенюк [4]); учебной деятельности (В.В. Давыдов [5]); взаимосвязи деятельности и становления личности обучающегося (А.Н. Леонтьев [6]); развития самостоятельности и

активности обучающихся (А.А. Вербицкий [7] и др.). Авторская концепция предусматривает реализацию в иноязычном образовании совокупности теоретических положений, связанных с гуманистической парадигмой образования, тесной взаимосвязи деятельности и формирования личности индивида, идей системного, компетентностного, герменевтического, синергетического, регионально-этнического подходов и организационно-дидактических условий. Ядром концепции является совокупность закономерностей и принципов развития учебной самостоятельности студентов из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) при обучении иностранному языку в неязыковом вузе на основе регионально-этнического подхода [8].

Как в теоретических работах, так и в

образовательной практике отмечается важность учета этноса обучающихся (Ю.П. Зинченко [9], В.А. Слостенин [10], Л.Л. Супрунова [11], Ф.П. Харитонов [12] и др.). Актуальность исследования с позиций региона и этноса подтверждается тем, что практически отсутствуют исследования по методике преподавания иностранных языков в русле учета специфики, присущей различным регионам нашей страны и коренным народам, проживающим на ее территории. Исключение составляет рассмотрение вопросов обучения иностранному языку обучающихся-билингвов конкретного субъекта РФ, что, конечно же, не раскрывает весь потенциал и возможности вузовского иноязычного образования. Введение в научный оборот понятия «регионально-этнический подход к иноязычному образованию» имеет своей целью поиск новых резервов

педагогической деятельности в современных условиях развития методической науки. Данный подход сложился под влиянием внешних и внутренних факторов, к которым мы относим: глобализацию образования; обновление содержания высшей школы; конкуренцию на рынке труда; социальный заказ страны и регионов на компетентных специалистов, владеющих иноязычной компетенцией; специфические особенности и трудности, характерные для определенного этноса обучающихся при изучении иностранного языка. Регионально-этнический подход к иноязычному образованию - это овладение языком и культурой изучаемого языка путем максимального отражения специфики региона, культуры и духовных ценностей этноса обучающихся в содержании, формах, методах обучения.

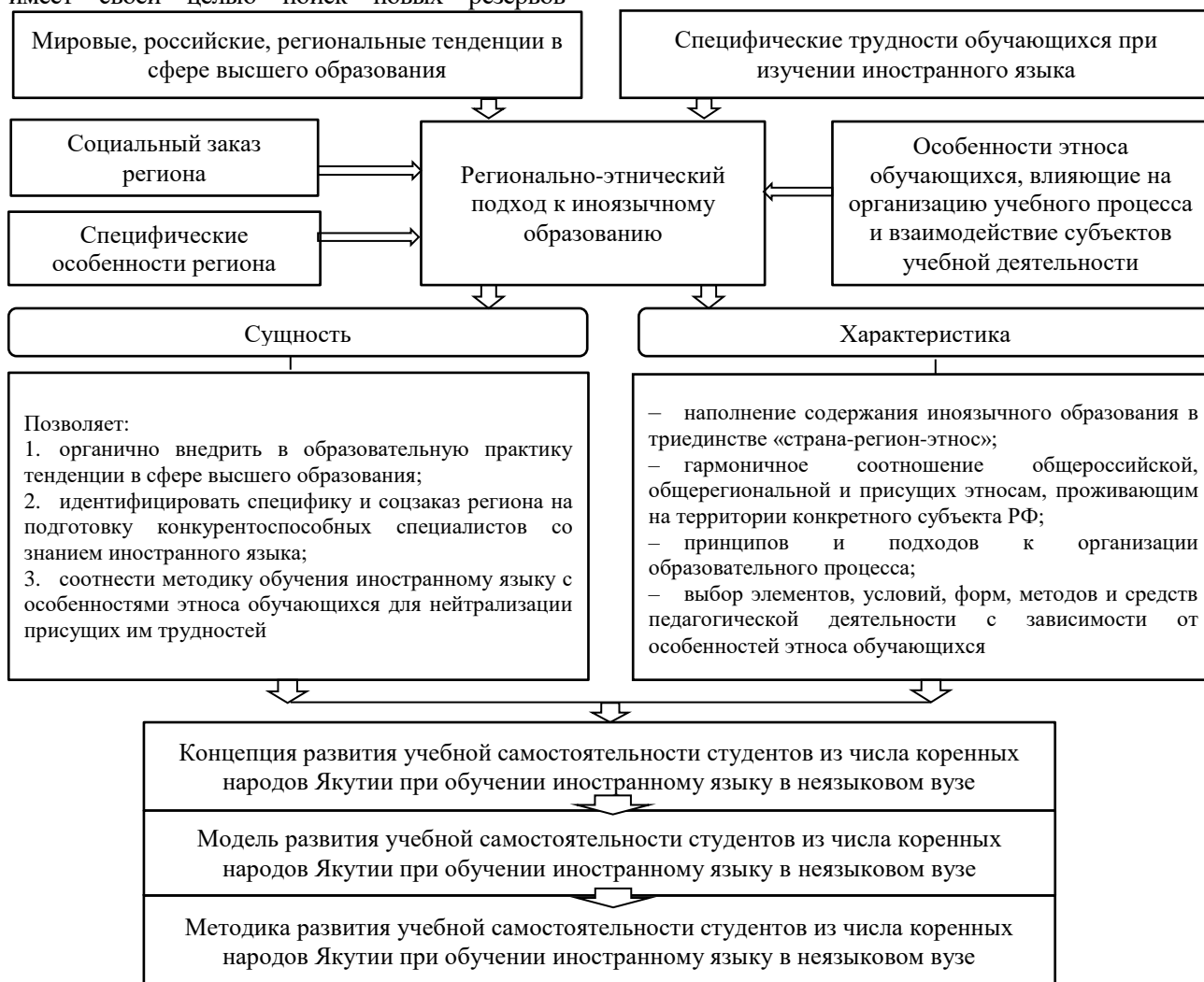


Рисунок 1. - Регионально-этнический подход к иноязычному образованию

В каждом субъекте Российской Федерации функционирует образовательное пространство, отражающее свои региональные особенности и специфику этноса, его населяющего. Сущность регионально-этнического подхода заключается в

том, что его реализация позволит органично внедрить в практику иноязычного образования осмысление мировых, общероссийских, региональных тенденций в сфере высшего образования; идентифицировать социальный

заказ и специфику региона для подготовки конкурентоспособных выпускников высшей школы; соотнести методику обучения иностранному языку в неязыковом вузе с особенностями этноса обучающихся для нейтрализации присущих им трудностей. К основным характеристикам регионально-этнического подхода к иноязычному образованию мы отнесли: наполнение содержания иноязычного образования в триединстве «страна-регион-этнос»; гармоничное соотношение общероссийской, общерегиональной и присущих этносам, проживающим на территории конкретного субъекта РФ, принципов и подходов к организации учебного процесса; выбор элементов, условий, форм, методов и средств педагогической деятельности с зависимости от особенностей этноса обучающихся.

Регионально-этнический подход является теоретико-методологической основой организации иноязычного обучения в неязыковом вузе для развития учебной самостоятельности студентов из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) и реализуется на трех

уровнях: а) концепция, раскрывающая сущность, специфику, закономерности и принципы становления исследуемого качества личности (методологический уровень); б) модель, являющаяся содержательно-смысловым наполнением концепции и интегрирующая цели, задачи, методику и принципы, отражающие закономерности развития учебной самостоятельности (теоретический уровень); в) методика, состоящая из взаимосвязанных элементов, объединённых в одно целое для достижения цели исследования (практический уровень).

С одной стороны, данный подход предполагает воспитание у студентов этнической идентичности, отчетливое осознание ими своей принадлежности к определенному этносу внутри российского общества: современная молодежь демонстрирует заметное стремление изучать и сохранять родной язык и культуру. С другой стороны, активные процессы интеграции и глобализации, значительное расширение международных связей требуют формирования поликультурной личности.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика. – 1988. – 560 с.
2. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М.: Ин-т рус. яз. РАН, 1995. – С.277-285.
3. Сергеева Н.Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития / Н.Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С.147-150.
4. Гребенюк Т.Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Т.Б. Гребенюк. – Ярославль, 2000. – 42 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1993. – 392 с.
7. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России 2013. – № 2. – С.137-145.
8. Парникова Г.М. Закономерности, принципы и подходы к построению концепции развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Г.М. Парникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С.73-78.
9. Зинченко Ю.П. Этнокультурная идентичность как фактор социальной стабильности в современной России. Материалы круглого стола: в 2 т. – Том. 2. – Издательство: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – 2016. – 254 с.
10. Слостенин В.А. Этопедагогические факторы мультикультурного образования / В.А. Слостенин, Г.В. Палаткина. – М.: Прометей. – 2004. – 170 с.
11. Супрунова Л.Л. Приоритеты региональных сравнительных исследований в контексте модернизации российского образования / Л.Л. Супрунова // Вестник ВЭГУ. – 2008. – № 1 (33). – С.44-54.
12. Харитонова Ф.П. Анализ педагогических явлений в этнопедагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве / Ф.П. Харитонова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). – Ч. 1. – С.200-205.

Сведения об авторе:

Парникова Галина Михайловна (г. Якутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки по техническим и естественным специальностям» Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета, e-mail: allerigor@yandex.ru

Data about the author:

G. Parnikova (Yakutsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of “Foreign languages for technical and natural specialties” of the Institute of foreign philology and regional studies, North-Eastern Federal University, e-mail: allerigor@yandex.ru

РОЛЬ МЕТОДОВ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М.Г. Сергеева, Д.И. Трубакова, Н.В. Болдовская, В.В. Визаулина

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема значения ТРИЗ-педагогика в процессе формирования социального интеллекта средствами иностранного языка в общеобразовательной школе. Рассматриваются условия развития социального интеллекта учащихся и ключевые факторы, влияющие на формирование данного параметра; определяется наиболее оптимальный алгоритм развития социального интеллекта учащихся. Поднимается вопрос о роли и эффективности различных педагогических технологий в данном процессе; в ходе теоретического и эмпирического анализа констатируется высокая эффективность использования ТРИЗ-педагогика на уроках иностранного языка, с целью развития социального интеллекта, коммуникационных способностей и представлений учащихся. Результаты статистического анализа данных, полученных в ходе экспериментального исследования, позволяют сделать вывод о том, что развитие социального интеллекта учащихся наиболее эффективно в ходе специально смоделированной деятельности, направленной на социальное и личностное взаимодействие. Была установлена важная закономерность - если развитие социального интеллекта не происходит последовательно и поступательно, степень сформированности данного параметра, его структура и динамика изменений будут неустойчивы. Новизна исследования заключается в созданном автором алгоритме формирования социального интеллекта средствами иностранного языка и языкового образования.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, коммуникационная среда, системный подход, педагогические условия, ТРИЗ-педагогика.

ROLE OF TRIZ-PEDAGOGY IN THE PROCESS OF SOCIAL INTELLIGENCE FORMING IN GENERAL EDUCATION BY USING FOREIGN LANGUAGES MEANS

M. Sergeeva, D. Trubakova, N. Boldovskaya, V. Vizaulina

Abstract. The problem of importance of TRIZ-pedagogy in the process of social intelligence forming by using Foreign languages means are discussed in this article. Also the conditions of pupils' social intelligence and key factors having an impact on this parameter's forming are considered, and the most useful algorithm of social intelligence development of pupils is stated. The question about role and effectivity of different pedagogical technologies in this process is stated, during theoretical and empirical analysis they constitute highly effectivity of TRIZ-pedagogy usage during Foreign language lessons with the aim of social intelligence development of pupils, their communicative skills. The results of statistical analysis given during experiment let make a conclusion that social intelligence development of pupils is the most effective in the frame of special formed activity faced to social and personal interaction. An important pattern was determined - if the development of social intelligence doesn't happen steadily and gradually, the degree of skill levels of this parameter, its structure and dynamics of changings will be unstable. The innovative nature of research is in the author's developed algorithm of social intelligence forming by means of Foreign languages and language instruction.

Keywords: social intelligence, emotional intelligence, communication medium, systematic approach, educational environments, TRIZ-pedagogy.

Современное общество отличается тем, что объем, плотность и сложность коммуникаций в нем постоянно растут, что объясняется ключевыми тенденциями в развитии информационных технологий и их влиянии на социум. В связи с этим, значимость социальных и коммуникационных способностей, умений, навыков и представлений, связанных с социальными взаимодействиями существенно увеличивается, что диктует необходимость в их развитии как в рамках института образования, так и вне его. В данном контексте особенно важным является формирование социального

интеллекта как фундаментально важного параметра для развития способностей к социальному взаимодействию, пониманию социальной сферы [5].

Анализ современных исследований социального интеллекта, содержания данного понятия и особенностей его формирования позволяет сделать вывод о том, что наиболее оптимально развивать социальный интеллект в период школьного обучения, в рамках языкового образования.

Исследования Ван Зила указывают на то, что именно языковое образование оказывает

наибольший позитивный эффект на развитие социального интеллекта, коммуникационных способностей и социальных навыков учащихся [11]. Однако следует заметить, что эмпирические исследования социального интеллекта констатируют широкий диапазон значений, даже в случаях высокой эффективности различных методов развития данного параметра, что позволяет сделать предположение о том, что социальный интеллект представляет собой совокупность, внутренняя структура которой изначально не отличается высокой устойчивостью, а значит и динамика ее изменений тоже неустойчива. Иначе говоря - важно не просто добиться высокого уровня сформированности социального интеллекта, но и устойчивости изменений.

В работах С.А. Азатьяна, О.С. Романенко, П.А. Степичева отмечается то, что развитие когнитивных способностей, к которым можно отнести и социальный интеллект наиболее эффективно в случае включенности учащегося в определенную деятельность, которая способствует их развитию [1]. Примером может служить развитие математических способностей в ходе проектной деятельности, которая строится на решении задач, развитие коммуникативности в ходе диспутов и т.п. [8]. В случае формирования социального интеллекта подобной деятельностью являются социальные ситуации различной сложности, деятельность по решению которых должны быть выстроена таким образом, что создаваемая образовательная среда с одной стороны способствовала творческому поиску и активности, а с другой не была слишком сложна и монотонна для ученика. В данном случае оптимальным решением является использование проблемного обучения и ТРИЗ-педагогики, методов хорошо зарекомендовавших себя в ситуациях, подобных рассматриваемой, например, в русле развития креативности и дивергентного мышления, условия, развития которых, во многом схожи с условиями развития социального интеллекта [7].

Рассмотрим спектр условий, необходимых для оптимального развития социального интеллекта средствами иностранного языка в общеобразовательной школе для того, чтобы обозначить роль и потенциал применения ТРИЗ-педагогики в контексте заявленной проблематики.

В рамках теоретического и эмпирического анализа нами были выделены несколько групп факторов, оказывающих влияние на формирование социального интеллекта в школе, это: возрастные и психологические особенности учащихся; содержание и методика преподавания

предметов гуманитарного цикла; специфика использования различных методологических подходов и педагогических технологий.

Данные факторы основываются на исследованиях развития когнитивных способностей учащихся, представленных в трудах С. Берроуза и в значительной степени связаны с тем, каким образом происходит преподавание русского и иностранного языков, насколько сильна взаимосвязь данных аспектов языкового образования [10]. Анализ данных факторов позволил выявить ряд условий эффективного формирования социального интеллекта. Так, формирование социального интеллекта в процессе изучения иностранного языка будет успешным в случае такого формата организации образовательного процесса, который соотносится с психологическими и педагогическими условиями эффективного формирования социального интеллекта, такими как:

1. Параллельностью и когерентностью развития интеллектуальной, социальной и эмоциональной сфер в рамках обучения иностранному языку. Данное условие обусловлено особенностями формирования социального интеллекта, который наиболее эффективно развивается в рамках ведущей деятельности, однако динамика его развития существенно зависит от возрастных особенностей школьников. Наиболее эффективно развитие социального интеллекта происходит в подростковом возрасте; наибольшей динамикой изменений параметра отличается младший школьный возраст [12].

2. Учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в ходе формирования социального интеллекта. Данное условие прямо вытекает из вышесказанного и реализуется путем видоизменения содержания занятий и педагогических приемов, с целью оптимизации развития когнитивных и социально-когнитивных способностей [Габанова, 2009]. Важным является соотношение педагогических приемов и ведущей деятельности школьников, конкретный пример был приведен выше (нацеленность на развитие навыков устной речи в младшем школьном возрасте, максимизация коммуникаций на иностранном языке на уроке в подростковом возрасте).

3. Специфика использования различных методологических подходов и педагогических технологий. Использование педагогических технологий и приверженность определенным методологическим подходам оказывает значительное влияние на содержание урока, его результативность и обуславливает эффект,

оказываемый образовательным процессом. Для эффективного развития социального интеллекта необходимо создание среды, которая оптимальна для его развития, что с учетом первого описанного условия заключается в наличии деятельности, способствующей развитию интеллектуальной, социальной и эмоциональной сфер личности ребенка в рамках уроков иностранного языка.

В подобном ключе использование методов ТРИЗ-педагогики и системного подхода представляется наиболее эффективным, поскольку позволяет соблюсти все условия и факторы, влияющие на эффективность формирования социального интеллекта, выстроить оптимальный алгоритм

формирования данного параметра, основанный на целенаправленном и поступательном развитии, с целью получения устойчивого эффекта.

Для того, чтобы подтвердить тезис об эффективности методов ТРИЗ педагогики в формировании социального интеллекта школьников, был проведен статистический анализ эффективности различных педагогических технологий в контексте формирования социального интеллекта учащихся в общеобразовательной школе. Использовались такие статистические методы, как регрессионный и корреляционный анализ с использованием критерия rs Спирмена. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Статистический анализ влияния различных педагогических технологий на формирование социального интеллекта средствами уроков иностранного языка учащихся в общеобразовательной школе

	Корреляционная взаимосвязь с уровнем сформированности социального интеллекта	Корреляционная взаимосвязь с динамикой изменений сформированности социального интеллекта	Мера влияния на совокупность
Традиционные формы проведения уроков	0,54	-0,62	-8,4
Проблемное обучение	0,61	0,68	+2,6
Развивающее обучение	0,59	0,63	+1,9
Интерактивные методы			+0,6
ТРИЗ-педагогика	0,73	0,77	+11,5

Данные, представленные в таблице 1, позволяют сделать вывод о том, что наиболее эффективной в контексте развития социального интеллекта является ТРИЗ-педагогика. На наш взгляд это вызвано тем, что ТРИЗ-педагогика наилучшим образом способствует когнитивной активности школьников, дает возможность раскрытия творческого потенциала, безотносительно сферы применения и наилучшим образом соотносится с условиями развития социального интеллекта, позволяя выстроить деятельность школьника так, чтобы она была в должной степени насыщена решением нетривиальных задач, способствующих развитию когнитивных способностей, коммуникационных способностей и социального интеллекта.

Так же важно отметить то, что только методы ТРИЗ-педагогики обеспечивают устойчивый уровень сформированности социального интеллекта, что доказывается мерой влияния на совокупность данных методов, которая установлена в ходе регрессионного анализа.

На основании проведенного исследования нами был смоделирован следующий алгоритм формирования социального интеллекта средствами иностранного языка в общеобразовательной школе, основанный на следующих организационных аспектах проведения уроков:

1. Исходя из возрастного контингента учащихся, моделируется спектр предметных задач, которые должны решить школьники как в рамках каждой отдельной темы, так и в рамках месяца и семестра обучения. Предметные задачи должны быть соотнесены с конкретными жизненными ситуациями.

2. Процесс моделирования спектра предметных задач соотносится с результативностью обучения учеников и принципом индивидуального подхода к обучению на фоне большого количества групповых форм подачи материала. Решение задач происходит как в индивидуальном, так и в групповом порядке, на каждом уроке.

3. Для младших школьников предпочтительна игровая форма проведения

занятий, для детей старшего возраста - дискуссионная форма. Подача материала должна сопровождаться активным включением учащихся во взаимодействие друг с другом, что способствует развитию социальных навыков.

4. Активное использование задач, построенных на анализе наблюдаемого явления, его описании и прогнозировании изменений. Данные задачи наилучшим образом подходят для развития социального интеллекта и широкого пула когнитивных способностей и при этом легко реализуемы на уроках английского языка.

5. Использование мультимедиа на уроках английского языка, примером может служить просмотр фильмов и прослушивание музыки с дальнейшим обсуждением, что является интересной и захватывающей деятельностью для учащихся, в то же время способствует развитию социального интеллекта за счет того, что учащиеся активно анализируют социальную среду, часто связанную с иной ментальностью.

6. Перманентная рефлексия участниками образовательного процесса своей деятельности и

ее результатов, обеспечивающая обратную связь между учащимися и педагогом, а так же закрепление позитивных результатов деятельности.

Исходя из анализа заявленной проблематики, представленной в данной статье, можно сделать вывод о том, что в контексте формирования социального интеллекта средствами иностранного языка методы ТРИЗ-педагогике потенциально являются наиболее эффективными, что доказывается эмпирическими данными, полученными в рамках проведенного исследования.

Реализация представленного в работе алгоритма, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, соблюдение принципов и ключевых положений ТРИЗ-педагогике, учет условий и факторов, влияющих на формирование социального интеллекта, позволят эффективно формировать рассматриваемый параметр средствами иностранного языка в общеобразовательном учреждении.

Литература:

1. Азатян С.А., Романенко О.С., Степичев П.А. Опыт развития творческого потенциала школьников на занятии иностранным языком // С.А. Азатян, О.С. Романенко, П.А. Степичев / Современные гуманитарные исследования. – 2012. – № 3.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь /Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2011. – 637 с.
3. Габанова И.Т. Влияние языка и культуры на социокультурное развитие личности // «Молодёжь и наука: реальность и будущее». Материалы II Международной научно-практической конференции. – Невинномысск, 2009. – С.131–132.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1969. – 712 с.
5. Дункер К. Подходы к исследованию продуктивного мышления / К. Дункер // Хрестоматия по психологии: психология мышления / сост. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2008. – 319 с.
6. Габанова И.Т. Влияние языка и культуры на социокультурное развитие личности // «Молодёжь и наука: реальность и будущее». Материалы II Международной научно-практической конференции. – Невинномысск, 2009. – С.131–132.
7. Ласукова Н.А. Использование приемов и методов ТРИЗ на уроках английского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 38. – С. 91–95.
8. Панова Н.В. Развитие компонентов психологической структуры социального интеллекта младших подростков в условиях школьного и дополнительного образования: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Панова Наталья Вениаминовна.- Нижний Новгород, 2011. – 214 с.
9. Степичев П.А. Формирование направленности личности на творчество в профессиональном образовании: социально-культурный и психолого-педагогический аспекты // Репликация культуры общества в контексте профессионального образования (книга 1): монография / науч. ред. Д. В. Гулякин. – Георгиевск: СКФУ, 2012. – 533 с.
10. Barrows S.Y. Child and adult in the educational dialogue / S.Y. Mounds, – М.: Education, 2015. – 422 с.
11. Van Zyl C. J., & de Bruin K. The relationship between mixed model emotional intelligence and personality. South African Journal of Psychology, 42(4), 2012, P.532-542.
12. Yüksel M. & Geban Ö. The relationship between emotional intelligence levels and academic achievement. International Online Journal of Educational Sciences, 6(1), 2014, P.165-167 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.15345/ijoes.2014.01.015>

Сведения об авторах:

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

Трубакова Диана Игоревна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: diana.rebikova@mail.ru

Болдовская Наталья Васильевна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: n.boldovskaya@mail.ru

Визаулина Виктория Вячеславовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, старший преподаватель Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: vik4574@yandex.ru

Data about the authors:

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

D. Trubakova (Moscow, Russia), senior lecturer of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: diana.rebikova@mail.ru

N. Boldovskaya (Moscow, Russia), candidate of philology sciences, associate professor, senior teacher of department of the theory and practice of foreign languages of Institute of foreign languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: n.boldovskaya@mail.ru

V. Vizaulina (Moscow, Russia), candidate of philology sciences, senior teacher of Institute of foreign languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: vik4574@yandex.ru



УДК 378.6

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ЗАНЯТИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О.О. Скобелева

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема интегративных взаимодействий на занятии иностранного языка в неязыковом вузе. Интеграция дисциплин «Иностранный язык» и «Литература» стимулирует изучение иностранного языка, способствует коммуникативному и социокультурному развитию студентов, формирует и развивает речевую и языковую компетенцию. Используемые технологии оптимизируют совместную деятельность преподавателя и обучающихся и являются действенным фактором в процессе обучения. В работе представлена разработка интегрированного занятия английского языка и литературы по произведению Сомерсета Моэма «Человек со шрамом». Проведенные исследования показали, что интегративные взаимодействия, включенные в рамках курса «иностранный язык», не только повышают мотивацию обучения, активизируют мыслительную деятельность студентов, но и способствует формированию практических умений и навыков, развивает коммуникативную компетенцию на английском языке.

Ключевые слова: интеграция, интегративные взаимодействия, занятие иностранного языка, литература, художественное произведение, студент.

ORGANIZATION OF A FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE INTEGRATED LESSON AT A NON-LANGUAGE INSTITUTE

O. Skobeleva

Abstract. This article is devoted to the problem of integrated interaction during the English classes at a non-language institute. The integration of such disciplines as the English language and Literature stimulates the English language learning, promotes the communicative and sociocultural development of students, forms and builds speech and linguistic competence. All technologies focus on the optimization in joint activities of a teacher and a student and are valid methods in the process of teaching. In the article the guidance paper of the English language and Literature integrated lesson based on a story “The Man with the Scar” by Somerset Maugham is given. The analysis shows that the integrated interaction as part of the discipline “The English lesson” not only increases the motivation for training invoking mental activity of students but develops practical skills and abilities as well as communicative competence in the English language.

Keywords: integration, integrated interaction, a foreign language lesson, literature, a fiction book, a student.

Интеграция предметов - одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих улучшению обучения, развитию творческого потенциала преподавателя с целью более эффективного и разумного воздействия на учащихся [1].

На сегодняшний день основной целью в преподавании иностранного языка является овладение студентами основами общения на изучаемом языке, в процессе которого происходит воспитание, развитие и образование их личности [3]. Целевыми коммуникативными умениями являются различные способы общения: говорение в его диалогической и монологической формах, чтение и письмо, а также восприятие речи на слух [2].

Успешность овладения иностранным языком главным образом связана с заинтересованностью студентов в учебной деятельности. Интерес к познавательной деятельности возникает у обучаемых при представлении лично значимой для них информации, базирующейся на специфически человеческой потребности в новых впечатлениях. Изучение иностранного языка

имеет широкие возможности использования различных видов мотивации, одной из которых может быть и эстетическая, обеспечиваемая рассмотрением образцов литературного наследия англо-говорящих писателей.

Изучение художественных произведений на занятиях не только расширяет круг знаний студентов, но и способствует их познавательной активности, развивает интерес как к языку, так и литературе, формирует их художественный вкус. Освоение учебного материала, связанного с литературным образом, является интересным и занимательным делом, в котором обучаемые могут проявить свою творческую активность.

Интегрированное занятие иностранного языка и литературы позволяет решить следующие учебно-коммуникативные, воспитательные и развивающие задачи:

- формирование практических умений и навыков на иностранном языке (чтение, говорение, письмо, аудирование);
- формирование навыков работы с литературой (перевода, реферирования, аннотирования);

- формирование коммуникативных умений, необходимых для осуществления устной и письменной коммуникации;

- повышение мотивационной активности обучаемых;

- формирование эстетического вкуса студентом, посредством знакомства с образцами художественной литературы англоязычных писателей;

- развитие творческих способностей через эмоционально-образное восприятие языка и действенное к нему отношение;

- развитие мыслительных способностей и возможности памяти обучаемых;

- развитие социальных умений, децентрация личности, т.е. возможность посмотреть на мир с разных позиций.

К интегрированному занятию по иностранному языку обучаемых необходимо готовить заранее: формировать у них готовность к восприятию и приятию такого обучения, сложного и содержательно, и структурно. Литература располагает огромным потенциалом: развлекательные истории, предложения идентификации и рефлексии, многосторонние и интенсивные картины мира. Художественные тексты, вводимые на занятиях, должны выполнять как образовательную, так и социальную функцию; они должны приобщать к культуре другой страны, создавать межкультурную коммуникацию, а также увлекать и доставлять эстетическое наслаждение читателю.

Задачами первых интегрированных занятий английского языка и литературы являлось знакомство обучаемых с жизнью и творчеством англоязычных писателей, отработка фонетических навыков, и навыков извлечения информации на базе прочитанного; навыков литературного перевода. По мере вовлечения студентов в процесс чтения и усложнения текстов, ставились задачи обучения чтению с полным пониманием прочитанного материала и умению осуществлять его переработку, а также развития умений коммуникативной компетенции.

Рассмотрим этапы работы с художественным произведением на основе изучения рассказа Сомерсета Моэма «Человек со шрамом».

1. Предтекстовый этап. На первом этапе происходит включение студентов в мир литературного произведения. Данный вид работы предполагает презентацию художественного текста, историю его создания и выход в свет, представление жизненного пути автора. Обучаемые самостоятельно изучают биографию писателя, после прочтения проходит вопросно-ответная работа на понимание содержания. Для более подготовленных студентов можно

предложить подготовить биографию писателя одному из студентов, а знакомство с его творчеством изложить устно на занятии, таким образом способствовать развитию слухо-произносительных навыков применительно к новому языковому материалу.

Далее идет подготовительная работа с текстом, отрабатывается произношение некоторых слов из рассказа.

2. Текстовый этап. На данном этапе обучаемые выполняют задания, целью которых является извлечение основной информации из прочитанного материала, посредством нахождения смысла текста, лексико-тематической основы для объединения смысловых отрезков в единое целое. Знание основного содержания текста должно быть обучаемыми воспринято, понято, осознано, осмыслено или не до конца осмыслено [4]. Основной задачей преподавателя является развитие навыков чтения; он должен научить читать художественный текст правильно, чтобы процесс чтения сводился не к поиску незнакомых слов и выражений в словаре, а превратился бы в диалог между действующими лицами произведения и читателем [5].

На данном этапе студенты переходят к тексту произведения С. Моэма «Человек со шрамом». Обучаемые вначале прослушивают рассказ в исполнении преподавателя, далее читают произведение самостоятельно.

После прослушивания студенты переходят к работе над незнакомыми лексическими единицами. Преподаватель просит еще раз посмотреть текст и найти значение определенных слов (шрам от виска до подбородка, время от времени, наносить удар ножом, высокопарный язык и др.). Внимание студентов обращается на то, что рассказ также содержит лексические единицы, отвечающие их профессиональной специализации. Обучаемым предлагается найти значения этих слов в тексте самостоятельно (судить военным судом, быть приговоренным к расстрелу, тюрьма, тюремная камера, приговоренный, убийца). Данная профессиональная лексика содержится в учебных текстах, изучаемых студентами в течение всего периода их обучения иностранному языку, в связи с чем происходит не только знакомство со словами, но и их заучивание с дальнейшим употреблением в различных речевых высказываниях на профессиональную тематику. Далее обучаемые выполняют упражнения на закрепление лексических единиц, содержащихся после текста рассказа.

После работы над текстом произведения можно предложить студентам фрагмент текста на литературный перевод. При выполнении данного

задания обучаемым рекомендуется обратить внимание на грамотное построение предложений и использование образных выражений текста. Выполненные переводы обсуждаются на занятии, анализируются ошибки и недочеты.

3. Послетекстовый этап. Данный этап предназначен для контроля понимания прочитанного материала. Анализ произведения может быть предложен в виде вопросно-ответной работы, в виде характеристики действующих персонажей, или письменного и устного изложения текста. Обучаемые выясняют последовательность событий, причины и следствия, место и время действий, действующих лиц, выражают свое отношение к героям, событиям.

Не менее важным умением, которое преподаватель должен формировать постоянно, является умение студентов вычленять из текста его смысловую информацию и развитие устной речи на базе прочитанного материала. Преподавателем предлагаются задания на понимание рассказа (1. Why did the author notice the man? 2. What did the scar speak of? 3. What did the man with the scar look like? 4. What was he like? 5. Where did the man get the scar? и т.д.).

Включение в занятия проблемных заданий также обеспечивает полное вовлечение студентов в обсуждение темы, которое так необходимо преподавателю. «Провокационные утверждения» побуждают обучаемых высказать свою точку зрения по тому или иному вопросу, аргументировать ее, что имеет большое значение для развития их речи на занятиях иностранного языка; способствуют развитию мышления,

умению излагать и доказывать собственную точку зрения, грамотно вести дискуссию.

Преподаватель предлагает студентам темы для обсуждения: 1. What are the romantic things and what are the commonplace things in the story? 2. What do you think is the key sentence of the story?

Студенты обсуждают произведение, выражают свое понимание основного замысла автора и высказывают отношение к его действующим лицам, рассказывают о тех чувствах, которые вызвал рассказ. Далее можно предложить текст на устное изложение. План высказывания о прочитанном произведении можно предложить в виде вопросов и ответов.

Таким образом, при работе с художественным произведением на занятиях иностранного языка у обучаемых формируются навыки работы с текстом: умение сослаться на источник, правильно разделить текст на логические части, сформулировать свои выводы относительно основной информации, содержащейся в тексте, подготовить речевое высказывание, выбрать необходимые для высказывания слова из текста, подготовить литературный перевод. На интегрированных занятиях иностранного языка и литературы у студентов формируется художественный вкус; они учатся анализировать, обобщать, аргументировать. Изучение литературы на занятиях иностранного языка активизирует мыслительную и речевую деятельность обучаемых, повышает их интерес к литературе и иностранному языку; закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности.

Литература:

1. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 1996. – № 5. – С.150-154.

2. Калуцкая Е.Н. Особенности интегрированного урока литературы в старших классах средней школы (На примере литературы и немецкого языка): дисс. ...канд. пед. наук. Самара, 2004. – 183 с.

3. Максимова В.Н., Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе в современной школе. – М., 1987. – С.33-34.

4. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. Учебное пособие. – М., 2002. – 296 с.

5. Нуриахметов Г.М. Самостоятельная работа старшеклассников с лексикой // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С.36-41.

Сведения об авторе:

Скобелева Оксана Олеговна (г. Самара, Россия), кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры философии и общегуманитарных дисциплин, Самарский юридический институт ФСИН России, e-mail: skobelevaoo@mail.ru

Data about the author:

O. Skobeleva (Samara, Russia), candidate of pedagogical sciences, deputy head of the Chair of Philosophy and Humanities Chair, Samara Law Institute of the Federal Service for the Execution of Punishment of Russia, e-mail: skobelevaoo@mail.ru

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ В СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОМ ВУЗЕ

В.П. Борисова

Аннотация. В статье акцентируется внимание на профессионально-ориентированное чтение иноязычных текстов в контексте формирования межкультурной компетенции у студентов-билингвов в процессе обучения иностранному языку. Данный поэтапный процесс в сельскохозяйственном вузе имеет свою специфику, так как при обучении профессионально-ориентированному чтению как одному из важных видов иноязычной деятельности соприкасаются не только три языка, но и три культуры, где родная культура для студентов-билингвов имеет первостепенное значение.

В содержание обучения чтению отобраны и включены профессионально-ориентированные медиатексты по уровням языковой доступности по тематикам, которые отражают национально-региональные и отраслевые предметные знания из профессиональной области.

Выявление социокультурного потенциала, межкультурной ценности иноязычных профессионально-ориентированных текстов и применение их возможностей имеют особое значение при формировании межкультурной компетенции у студентов-билингвов сельскохозяйственного вуза.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное чтение, студент-билингв, межкультурная компетенция, языковые реалии.

USING PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS IN FORMING OF INTERCULTURAL COMPETENCE AMONG BILINGUAL STUDENTS OF AGRICULTURAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

V. Borisova

Abstract. The article focuses on the professional-oriented reading of foreign texts in the context of forming intercultural competence among bilingual students in the process of teaching a foreign language. This step-by-step process in an agricultural higher education institution has its own specifics, so not only the three languages but also three cultures where the native culture having primary importance for bilingual students are touched while teaching professionally-oriented reading as one of the important types of foreign language activity.

The content of the reading instruction includes professionally-oriented media texts on the levels of language access by topics that reflect national-regional and branch-specific subject knowledge from the professional field.

The identification of the socio-cultural potential, the intercultural value of foreign-language professionally oriented texts and the application of their capabilities is of particular importance in the forming of intercultural competence among bilingual students of an agricultural higher education institution.

Keywords: professionally oriented reading, bilingual student, intercultural competence, linguistic realities.

Образовательный процесс неязыкового вуза, как и в других национальных республиках Российской Федерации, происходит в условиях национально-русской двуязычной образовательной среды, а обучение иностранному языку у студентов-билингвов в условиях триязычия. Одной из актуальных проблем в процессе обучения иностранному языку становится развитие готовности будущих специалистов к межкультурному общению в сфере будущей профессиональной деятельности, т.е. использование интегративной по своей структуре и содержанию межкультурной компетенции (далее по тексту МКК). В рамках нашего исследования нами уточнено содержание понятия «межкультурная компетенция у студентов-билингвов», состоящая из четырех

компонентов, и развитие одного из них - предметно-профессионального компонента обусловлено сферой профессионального общения будущего специалиста, что требует необходимость обращения к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку.

Специфика профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в сельскохозяйственном вузе заключается в ориентации на профессиональные потребности будущих специалистов сельского хозяйства, которые связаны с необходимостью: передачи социально и профессионально значимой информации, чтения специальной литературы и документов, отработки навыков использования иноязычных источников в будущей

профессиональной деятельности, общения с коллегами из разных стран на профессиональные темы на английском языке и подготовки будущего специалиста к непрерывному образованию.

В этих условиях одним из немаловажных задач является обучение профессионально-ориентированному чтению как одному из важных видов иноязычной деятельности. Подготовка студентов-билингвов к межкультурному общению осуществляется на уровне текста, представляющего наибольшую ценность в процессе предметно-профессиональной и познавательной деятельности для будущего специалиста сельского хозяйства.

При формировании межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку соприкасаются не только три языка, но и три культуры, где родная культура для студентов-билингвов имеет первостепенное значение.

Прежде всего, текст как коммуникативная единица характеризуется «наличием коммуникативной задачи» [5, с.94], но также он связан с культурой и обучаемый через тексты приобщается к «знаниям, социальным ценностям и нормам, к разнообразным сведениям, накопленным в ходе практической и теоретической деятельности, что важно для его участия в социальной жизни, поэтому столь значимым является то, войдут ли полученные знания в картину мира, сформированную в сознании индивида, и какое место отвел человек каждому конкретному тексту в общей системе своих знаний и представлений об окружающем мире» [1, с.240].

При отборе текстов как средства формирования МКК у студентов-билингвов, согласно типологии медиатекстов Г.С. Мельник, мы выбрали «нейтральные, информирующие, просвещающие и не рассчитанные на немедленную реакцию» [2, с.136] англоязычные профессионально-ориентированные тексты (далее по тексту ПОТ) из специализированных сайтов и он-лайн газет сельскохозяйственной направленности.

Первым видом ПОТ для формирования МКК у студентов-билингвов являются англоязычные медиатексты национально-региональной и отраслевой направленности сельскохозяйственной деятельности, которые являются не только источником профессиональной информации, но также и источником экстралингвистических знаний о специфичном национально-культурном своеобразии своего народа и страны, культурных

традициях и традиционных видах хозяйствования в области сельского хозяйства в Республике Саха (Якутия) и России на английском языке. Вторым видом ПОТ для формирования МКК у студентов являются аутентичные англоязычные тексты, отражающие национально-региональные особенности сельскохозяйственной деятельности зарубежных стран. Аутентичный текст, который «создан носителями языка, является частью устной или письменной информации, которая адресована носителям данного языка и данной культуры, и в условиях его использования в процессе обучения иностранному языку направлен на учет цели, условий и этапа обучения данному языку» [4, с.10].

Таким образом, в содержание обучения чтению отобраны и включены профессионально-ориентированные медиатексты по уровням языковой доступности по определенным темам. Тематика текстов отражает национально-региональные и отраслевые предметные знания из профессиональной области:

- 1) сельское хозяйство Республики Саха (Якутия);
- 2) сельское хозяйство (Российская Федерация);
- 3) сельское хозяйство (зарубежные страны).

Целью обучения профессионально-ориентированному чтению в условиях триязычия является формирование МКК у студентов-билингвов. Задачей обучения профессионально-ориентированному чтению является развитие следующих умений:

- извлекать социокультурную информацию в ПОТ;
- интерпретировать извлеченную социокультурную информацию;
- осуществлять двойной, а затем и тройной перенос (трансференция) социокультурной информации на всех уровнях МКК;
- сопоставить и сравнить социокультурную информацию с точки зрения трех языков и культур.

Обучение профессионально-ориентированному чтению с целью формирования межкультурной компетенции у студентов-билингвов состоит из последовательных и взаимосвязанных этапов внутри одного тематического модуля, которые позволяют постепенное «введение из знакомой реалии профессиональной области в незнакомую» (от простого к сложному).

Начальный этап (мотивационно-побудительный) обучения чтению предполагает

работу с текстами первого вида (тематика - сельское хозяйство Республики Саха (Якутия). Данные тексты содержат хорошо знакомый, доступный студентам в языковом и содержательном плане профессионально-ориентированный и социокультурный материал, который является дополнительным потенциалом для развития механизмов восприятия, умения прогнозировать, понимать основную мысль текста, извлекать социокультурную информацию и интерпретировать её. На данном этапе особое внимание уделяется обучению ознакомительно-поисковому чтению, которое дает возможность студенту-билингву «ознакомиться с информацией для формирования общего представления о содержании и смысле текста» [3] и поиска нужной информации, который позволяет студентам переносить вышеуказанные умения при чтении текстов на якутском и русском языках в чтение на английском языке.

На втором этапе (аналитико-синтетическом) студенты работают с текстами второго вида (тематика - сельское хозяйство России). Тексты данного вида содержат знакомый, но в то же время менее доступный профессионально-ориентированный и социокультурный материал, который служит опорой для сравнительно-сопоставительного анализа.

На данном этапе предусматривается поисково-просмотровое чтение, где «запускается механизм поиска потенциально-значимой информации», в результате чего делается самостоятельную попытку извлечь социокультурную информацию и

интерпретировать её, перенося умения в чтение на английском языке на аналитико-синтетическом этапе.

Третий этап (реализующе-контрольный) - развитие умений изучающего чтения средствами ПОТ второго вида - аутентичными медиатекстами, которые охватывают сельскохозяйственную тематику зарубежных стран. Для данного этапа рекомендуется полное понимание текста для получения детальной информации, осмысления, интерпретации и осознанного сопоставления профессионально-ориентированной и социокультурной информации, так как аутентичные тексты насыщены безэквивалентной лексикой, языковыми реалиями, экстралингвистическими знаниями, связанными с ценностным восприятием мира.

Итак, отбор профессионально-ориентированных текстов, обладающих социокультурным потенциалом и межкультурной ценностью, проводится с учетом целей, этапов и направления деятельности будущих специалистов сельского хозяйства. Разработанные упражнения к текстам, с одной стороны развивают умения профессионально-ориентированного чтения, а с другой стороны вырабатывают умения межкультурного чтения. Таким образом, целенаправленное поэтапное обучение профессионально-ориентированному чтению развивает умения межкультурного чтения, которые способствуют формированию межкультурной компетенции студентов-билингвов через иноязычные профессионально-ориентированные тексты.

Литература:

1. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984.
2. Мельник Г.С. Mass Media: Психологические процессы и эффекты. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 160 с.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Коллективная монография под редакцией академика РАО

Миролюбова А.А. - М.: Титул, 2010. – 464 с.

4. Ушакова Н.Л. Формирование межкультурной компетенции студентов языкового вуза на основе аутентичных текстов (шведский язык как второй иностранный). Авторефер. дис. ...канд. пед. наук., Санкт-Петербург, 2010. – 25 с.

5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: ВШ, 2005. – 256 с.

Сведения об авторе:

Борисова Вилена Петровна (г. Якутск, Россия), старший преподаватель, Якутская государственная сельскохозяйственная академия, e-mail: bvil74@mail.ru

Data about the author:

V. Borisova (Yakutsk, Russia), senior teacher, Yakut state agricultural academy, e-mail: bvil74@mail.ru

УДК 377

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

К.А. Ганшин

Аннотация. В статье рассматриваются особенности образовательной среды Moodle в системе дистанционного образования, описываются ее основные инструменты и приемы с учетом изучаемого языка. Указываются актуальные методы взаимодействия обучающихся в дистанционной образовательной среде при изучении английского языка. Актуальность использования образовательной среды Moodle обусловлена спецификой современной образовательной ситуации. Физические ресурсы, такие как: учебно-методические комплексы, учебные пособия, быстро устаревают на фоне развивающихся цифровых технологий. В связи с этим возникает потребность в них, они смогут быстро и продуктивно предоставлять учебную информацию, ускорят педагогический процесс, от проверки домашнего задания, до проведения контрольных работ. Такой является образовательная среда Moodle, которая позволяет решать насущные педагогические задачи в системе дистанционного образования при обучении детей-инвалидов английскому языку. Учитывая специфику обучения детей с ограниченными возможностями, образовательная среда Moodle дает возможность преодолеть многие педагогические трудности, возникающие в процессе изучения английского языка.

Ключевые слова: образовательная среда, система дистанционного обучения детей инвалидов, курс, образовательная платформа, элементы курса.

THE USE OF MOODLE IN DISTANCE ENGLISH LANGUAGE TRAINING OF CHILDREN WITH DISABILITIES

K. Ganshin

Abstract. The article examines the features of the Moodle educational environment in the distance education system, describes their basic tools and techniques, taking into account the language being studied. Pointing out the modern methods of interaction of students in a distance learning environment in the study of English. The urgency of using the educational environment Moodle is determined by the specifics of the current educational situation. Physical resources such as: educational-methodical complexes of teaching aids, quickly become obsolete against the background of digital technologies. In this regard, there is a need for them, they can quickly and efficiently provide educational information, accelerate the pedagogical process, from checking the homework, to carrying out tests. This is the educational environment of Moodle, which allows solving urgent pedagogical tasks in the distance education system when teaching disabled children to English. Providing opportunities for teaching children with the possibility of expansion, educational environment. Moodle provides an opportunity to overcome many pedagogical difficulties encountered in the process of teaching English.

Keywords: educational environment, distance learning system for disabled children, course, educational platform, course elements.

Современная образовательная ситуация требует кардинальных изменений в подходе к обучению иностранному языку. Проблема устаревания физических ресурсов на фоне развивающихся цифровых технологий становится особо актуальной. В связи с этим возникает потребность в новых информационных технологиях, которые смогут быстро и продуктивно предоставлять учебную информацию, ускорят педагогический процесс и облегчат изучение иностранного языка. Применение дистанционных технологий в образовании приобретает особую актуальность в условиях инклюзивного обучения. Образовательная среда Moodle позволяет решать насущные педагогические задачи в системе дистанционного образования при обучении детей-инвалидов английскому языку. Учитывая специфику обучения детей с ограниченными возможностями, образовательная среда Moodle

дает возможность преодолеть многие педагогические трудности, возникающие в процессе овладения английским языком. Проблема нераспространенности на практике этой образовательной среды заключается в ее комплексном характере и невостребованности в деятельности педагогов.

Адольф В.А., Юрчук Г.В. полагают, что технологизация вооружила образование новейшими техническими, информационными средствами. Ученые-педагоги и педагоги-практики, которых «подтолкнули» (взято в кавычки нами) к этой идее учащиеся, предложили использовать следующее: не только работать с дополнительными техническими, информационными средствами обучения, но попытаться саму суть процесса образования превратить в инструмент (машину, компьютер), который бы работал так же безотказно как техника. Таким образом, возникает технология

педагогических, интерактивных методов. Адольф В.А. и Юрчук Г.В. называют педагога «учитель-инженер»: он занимается проектированием целей обучения и воспитания, а весь производственно-технологический процесс составляют педагог (коммуникатор), дети (реципиенты) и средства обучения. [2].

Федеральный Закон «Об образовании» от 29.12.2012 № 273 – ФЗ (ред. от 29.12.2017), статья 32, пункт 2, подпункт 5 гласит, что на сегодняшний день дистанционное обучение является одним из самых современных форм получения знаний. Его популярность растет вместе с потребностями в образовании. Дистанционные образовательные технологии – это образовательные технологии, реализуемые, в основном, с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [5].

Главное условие эффективности работы дистанционной образовательной системы является создание нового, глубоко специализированного Интернет-продукта, который должен быть адаптирован по содержанию и по форме к потенциалу, интересам и потребностям детей с ограниченными физическими возможностями. В сети Интернет существует много ресурсов, которые интересны по содержанию и наполнены полезной информацией. Но часто совокупность заболеваний и их проявлений затрудняет детям с ограниченными возможностями пользоваться всеми ресурсами, даже если их содержание вполне устраивает. Мелкий шрифт текста, сложный формат представления информации, специфичный механизм навигации и другие технические условия создают непреодолимые препятствия для детей-инвалидов. Следовательно, даже виртуальная среда имеет свои барьеры, которые необходимо преодолевать. Также существуют некоторые проблемы, связанные с принятием системы дистанционного обучения педагогами, главной из которых является ограниченность представлений об имеющихся информационных инструментах и обучающих программах, обусловленная недоступностью большинства информационных ресурсов учителям индивидуального обучения, пассивной позицией педагогов, привыкших работать «по-старинке».

Адольф В.А. считает, что дидактический потенциал развития информационной компетентности педагога школы целесообразно рассматривать с позиции оптимального сочетания теории и практики осуществления

профессиональной деятельности. Дидактические возможности образовательной платформы раскрываются через готовность педагогов: решать поставленные перед ними учебно-познавательные задачи, формулировать и решать профессиональные задачи через проектирование учебной деятельности с использованием платформы Moodle на уроках с учащимися [6].

Агапов С.А. выделяет виртуальную платформу Moodle, как основную современную форму дистанционного обучения, в которой можно применять сетевые технологии Интернет. Система Moodle известна в мире с 2003 года [1].

Moodle (от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – это система управления обучением, направленная на организацию взаимодействия между учителем и обучаемым [4].

Дмитриева Е.И., наряду с другими отечественными исследователями, выделяет ряд требований, необходимых для обучения на расстоянии: тщательное планирование процесса обучения, организация, постановка задач и целей обучения и использование учебных материалов. Интерактивность является ключевым понятием образовательных программ дистанционного обучения. Это обеспечивает полное взаимодействие между учеником и изучаемым материалом, дает возможность организации обучения в небольших группах. Наиболее важный элемент любого курса дистанционного обучения – это мотивация, для чего созданы различные инструменты в системе Moodle [3].

На основе данной виртуальной платформы мы создали курс, наполнили его теоретическим и практическим содержанием и внедрили в процесс обучения. При создании элементов курса нами задействован почти весь доступный инструментарий: презентации, практические задания, тесты для контрольных занятий, схемы, лекции, таблицы, ссылки на другие ресурсы и т.д. При разработке курса нами были использованы принципы наглядности, доступности, сознательности. Эти принципы имеют методологическое значение для успешного обучения английскому языку дистанционно. Нами сформированы элементы курса – это учебные инструменты, позволяющие организовать интерактивное общение: задания, опросы, тесты, форумы и т.д. Такой формат позволяет ученикам выступать в активной роли. Они решают поставленные перед ними задачи, не обращаясь к помощи сторонних ресурсов. Модули оболочки организуют самостоятельную работу учащихся: поисковую, исследовательскую, творческую, коллективную проектную и др. Нами проводились

конференции в чате и форуме, тренинги с использованием специальных обучающих систем, контрольные работы и др. Оболочка позволила нам создать глоссарий по курсу. Каждый ребенок имеет возможность вести тетрадь в on-line режиме. Нами создано

несколько интерактивных уроков с использованием видео- и аудиоресурсов. Материал разбит на дидактические единицы, в конце каждой из единиц даются контрольные вопросы на закрепление материала.

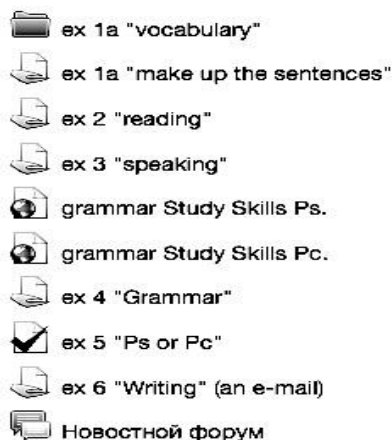


Рисунок 1. - Пример структуры одного из уроков

ex 1a "vocabulary"

lifestyles

a) Listen to the sounds. What can you see/smell/hear? How do they make you feel (stressed? relaxed? free? worried? happy? lonely?)

b) Use the phrases and your own ideas to tell the teacher about your preferences.

(don't mind, very important to me, can't stand)

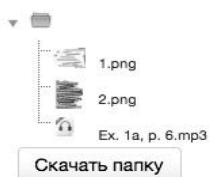


Рисунок 2. - Пример: ресурс - это структурный блок учебного содержания курса, в котором учитель создает информационно-образовательную среду для учеников

ex 1a "vocabulary"

lifestyles

a) Listen to the sounds. What can you see/smell/hear? How do they make you feel (stressed? relaxed? free? worried? happy? lonely?)

b) Use the phrases and your own ideas to tell the teacher about your preferences.

(don't mind, very important to me, can't stand)

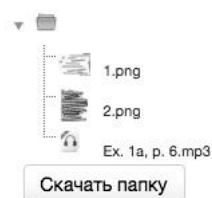


Рисунок 3. - Пример теста

Система высчитывает оценку сама от заданных параметров учителя и в зависимости от результатов ученика, переведет его на следующий уровень изучения материала или

вернет к предыдущему, что играет существенную роль в изучении английского языка. Таким образом, мы считаем, что платформа Moodle является центром создания

учебного материала, обеспечивает интерактивное взаимодействие между педагогом и учеником. Педагог следит за посещением и выполнением заданий, ученик имеет возможность обучаться с удобством и получать помощь от учителя дистанционно. Данная образовательная среда позволяет учитывать индивидуальные особенности детей с ограниченными возможностями при разработке учебного курса по английскому языку. Если у ребенка проблемы со зрением, в системе можно увеличить текст. Если ребенок не пишет, то вся система позволяет вносить ответы в специальные поля. Если ребенок не успевает освоить материал урока, у него будет возможность повторно изучить материал, доступ всегда открыт. Автономность курса позволяет сократить время на подготовку урока, экономит время урока. Если у ребенка проблемы со слухом, всегда есть возможность представить текстовый вариант информации. Система предоставляет возможность выбора, альтернативы разрабатываются учителем, но именно Moodle дает возможность осуществить разнообразие и адаптивность к конкретному ученику.

Подводя итог, стоит отметить, что дистанционное обучение дает возможность повышать уровень обучения и способствовать познавательной деятельности. Дистанционные технологии обучения позволяют получить доступ к широкой базе знаний, что особенно важно для детей с ограниченными

возможностями здоровья при изучении английского языка. Благодаря интерактивному стилю общения и оперативной связи в дистанционном обучении можно индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения иностранному языку. Мы можем применять индивидуальную методику обучения в зависимости от образовательных потребностей ученика, а также предлагать дополнительные, ориентированные на конкретного учащегося блоки учебных материалов, ссылки на информационные ресурсы и т.д. Образовательная среда Moodle имеет значительный реабилитационный ресурс. Такая образовательная среда предоставляет возможность учащимся вступать в контакт с другими участниками курса и носителями иностранного языка; имитирует очную коллективную форму обучения. Общение с учителями и друг с другом может осуществляться на on-line практических занятиях и консультациях, Интернет-конференциях, форумах и чатах образовательной среды, а также с помощью электронной почты. Программа Skype помогает видеть и слышать друг друга, выполнять совместные задания. Дистанционное образование с использованием интерактивной образовательной среды Moodle, является технологией открытого образования, которая направлена на формирование ключевых компетенций учащихся в обучении иностранному языку.

Литература:

1. Агапов С.А. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий. БХВ-Петербург. – 2003. – 336 с.
2. Адольф В.А., Юрчук Г.В. Профессиональная социализация личности в процессе субъектно-ориентированного образования // В.А. Адольф, Г.В. Юрчук / Известия саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 1(21). – 2017. – Том 6. – С.5-9.
3. Дмитриева Е.И. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения

иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5, 6.

4. Попов А.Э. Информационные технологии в науке и образовании // М: НОУ ИКТ/ 2013. – 175 с.
5. Федеральный Закон «Об образовании».
6. Шелковникова О.А Развитие информационной компетентности педагога в контексте требований профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2017. – № 1. – 234 с.

Сведения об авторе:

Ганшин Кирилл Андреевич (г. Красноярск, Россия), аспирант, учитель, ШДО (школа дистанционного образования), e-mail: runfastdowell@mail.ru

Data about the author:

K. Ganshin (Krasnojarsk, Russia), postgraduate, teacher, DIS (distance learning school), e-mail: runfastdowell@mail.ru

История и культура

УДК 37.01

ЦЕННОСТИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XIX-XX ВЕКОВ

Н.П. Скрынников

Аннотация. В статье предлагается попытка рассмотрения ценностного ряда отечественного военного образования на рубеже 19-20 вв. Отмечен вклад российских ученых, педагогов, общественных деятелей, известных полководцев в развитие аксиосферы военного образования. Рассмотрены и предлагаются к осмыслению в современном контексте ценностные категории, которые являлись основополагающими в контексте формирования нравственного облика, военного сознания и военной культуры российских офицеров на рубеже веков.

Ключевые слова: военное образование, российские офицеры, ценности, аксиологические категории, традиции, преемственность.

VALUES OF MILITARY EDUCATION AT THE TURN OF THE TURN OF XIX-XX CENTURIES

N. Skrynnikov

Abstract. In the article the attempt to consider the value of a number of domestic military education at the turn of 19-20 centuries. Marked the contribution of Russian scientists, teachers, public figures and famous generals, to the development of the axiosphere of military education. The value categories, which were fundamental in the context of the formation of the moral image, military consciousness and military culture of Russian officers at the turn of the century, are considered and proposed for understanding in the modern context.

Keywords: military education, Russian officers, values, axiological categories, traditions, continuity.

Традицией российского военного образования, заложенной ещё со времён Петра I, являлось рассмотрение его как универсального. В военных образовательных учреждениях обучались не только будущие офицеры, но и будущие государственные служащие, и это предопределяло особую аксиосферу военного образовательного пространства. В нём реализовывались как образовательная цель (овладение необходимыми знаниями, практическими умениями, навыками), так и личностно-развивающая, воспитательная, связанная с образованием и воспитанием подлинного гражданина, патриота, профессионала.

С особой силой данная идея зазвучала в период критического анализа итогов Крымской войны (1853-1856 гг.), который показал, что повышению боеспособности войск способствует не знание уставов и постоянная муштра солдат, а повышение качества образования офицерских кадров, с чем связывалось также развитие аксиосферы военного образования. Об этом свидетельствуют педагогические труды П.О. Бобровского, Н.Н. Головина, М.И. Драгомирова, Г.А. Леера, Н.И. Пирогова и других авторов, в частности издание в конце XIX века учебных пособий по военной педагогике, в которых

подчёркнуто значение военной, педагогической и духовно-нравственной подготовки российских офицеров.

По мнению А.Г. Терещенко, становлению и развитию во второй половине XIX - начале XX в.в. военно-педагогического образования способствовали преобразования в России и военные реформы в армии с учетом отечественного военного опыта [9, с.123-127].

Как отмечают Г.В. Зибров и А.Г. Терещенко, в контексте реформы военного образования России во второй половине XIX, цели и задачи воспитания в военно-учебных заведениях XIX века определялись, чтобы обеспечить постепенное увеличение нравственной нагрузки на весь контекст профессионального становления будущего офицера [2, с.26-35].

По наблюдениям Л.Н. Толстой [10, с.164-167], военное образование на рубеже XIX-XX вв. было неотделимо от духовно-нравственного воспитания, о чём свидетельствует, в частности, духовное наследие вице-адмирала, участника обороны Севастополя И.Ф. Лихачева, который любую проблему в контексте военного образования и военного строительства рассматривал в тесном приближении к нравственным ценностным категориям, считая это «выше и важнее всякой политики» [6, с.25].

Важнейшим качеством в данном ценностном ряду признавалось самоотверженное общественное служение, в связи с чем российский офицер представлял «истинным слугой Отечества» и признавался им только, если вкладывал в исполнение своё осмысление долга «всем своим сердцем или всей душой» [5, с.23]. Эта мысль актуальна до сегодняшнего дня; её реализация является условием сохранения и развития российской государственности.

По мнению Е.А. Комаровского, аксиосфера военного образования конца XIX - начала XX века нацеливала на формирование облика российского офицера, которого можно назвать «христианином, верноподданным, надежным товарищем, скромным и образованным человеком, исполнительным военным и др.» [4, с.84].

К примеру, в «Наставлениях для образования воспитанников военно-учебных заведений», утвержденном в 1848 г., подчёркивалось, что только «честный и образованный член семейства и государства, верный подданный и офицер, с развитым державным сознанием, сознательно постигающий прямые свои обязанности» есть цель военного образования и воспитания. По справедливому замечанию О.Ю. Ельчанинова и Н.В. Столярова, данная цель не потеряла актуальности и своей значимости в современных условиях и должна стать одним из ориентиров педагогического процесса в современных военно-учебных заведениях Российской Федерации [1, с.17-22].

Следует также отметить внимание к традициям и вопросам преемственности на всех ступенях процесса военного образования и воспитания в России. Так, например, в «Инструкции по воспитательной части для кадетских корпусов», изданной в 1886 г. отмечено требование к насыщению воспитания в кадетских корпусах нравственными началами русского государственного устройства; при этом главная цель военного образования выступала как подготовка молодых людей к будущей верной службе Отечеству и государю. [3, с.11].

Важнейшим достижением военной реформы второй половины XIX века можно считать признание гуманитарной составляющей важнейшей частью педагогического процесса в военном вузе. Е.Н. Палий на основе рассмотрения архивов и военных документов пришёл к выводу о том, что образование в военных вузах России XIX века предполагало не

только интеллектуальное, физическое, нравственное, но и эстетическое развитие [8, с.166-180]. Это также способствовало развитию важнейших ценностных качеств гражданина и патриота - уважения своей истории, традиций, своего народа, создавшего ценности, ставшие достоянием мировой культуры, воспитание чувства личного и гражданского достоинства.

Нельзя не отметить тот факт, что анализ русско-японской кампании и итогов первой мировой войны, морального состояния офицеров и солдат выявил ряд проблем, в связи с чем с 1911 г. в российской армии начинаются военно-педагогические реформы, которые соотносятся с именами Н.П. Бирюкова, М.Д. Бонч-Бруевича, М.С. Галкина, Д.Н. Трескина и др. Данные учёные, педагоги отмечали насущную необходимость преодоления противоречий между традиционной, консервативной, системой подготовки военных кадров и новой, опиравшейся на демократические педагогические подходы и принципы. В связи с этим в контекстный ценностный ряд военного образования включается активное интеллектуальное развитие, приобретение офицером навыков критического и прогностического мышления и др.

В целом, несмотря на противоречивость и неоднозначность реализации педагогических идей и замыслов конца XIX - начала XX века следует констатировать следующие прогрессивные тенденции в развитии аксиосферы военного образования:

- повышение требований к нравственному облику, интеллектуальному развитию, состоянию общей культуры преподавательского корпуса;

- контекст аксиосферы военного образования был самым тесным образом связан с понятием престижности военной службы, мотивацией к овладению профессией офицера.

Отмеченные тенденции развития военного образования рубежа XIX-XX веков обуславливают необходимость более глубокого рассмотрения проблемы образования и воспитания современного российского офицера как субъекта ценностно-культурной идентичности отечественного офицерского корпуса, этот процесс будет эффективен, если в основе лежит опыт обращения к национальным традициям [7, с.140-147].

Литература:

1. Ельчанинова О.Ю. Духовно-нравственное воспитание офицерских кадров в военно-учебных заведениях России в дореволюционный период / О.Ю. Ельчанинова, Н.В. Столярова. // Вестник СЮИ ФСИН России. – 2013. – № 2. – С.17-22.
2. Зибров Г.В. Историко-педагогический опыт реформы военного образования России во второй половине XIX века / Г.В. Зибров, А.Г. Терещенко // Мир образования - образование в мире. – 2013. – № 1. – С.26-35.
3. Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов: На основании ВЫСОЧАЙШЕ утвержденного в 14-й день февраля 1886 года Положения о кадетских корпусах. СПб.: тип. М. Стасюлевича, 1886. – II. – 134 с. – С.11
4. Комаровский Е.А. Михайловский Воронежский кадетский корпус в XIX веке: дис. ...канд. ист. наук: 07.00.02 / Е.А. Комаровский. – Воронеж, 1999. – 197с.
5. Лихачев И.Ф. Дело о гибели броненосца Гангут 12 июня 1897 года, около Транзунда / И.Ф. Лихачев.- Paris: Impr. G. Maurin, 1898. – 33 с. – С.23.
6. Лихачев И.Ф. Политика и патриотизм с воспитательной точки зрения в школе / И.Ф. Лихачев // Беседы о задачах народного просвещения.- Париж: Тип. Гейсмана и Гелиса, 1904. – Вып. 6. – 48 с.
7. Мурзина И.Я. Гражданско-патриотическое воспитание: к вопросу о формировании культурной идентичности на основе национальных традиций / И.Я. Мурзина // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 5. – С.140-147.
8. Палий Е.Н. Гуманитарное образование и элементы салонной культуры в высших учебных заведениях России XIX века / Е.Н. Палий. // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - № 4. - С. 166-180.
9. Терещенко А.Г. Историческая преемственность развития военно-педагогического образования в России / А.Г. Терещенко. // Вестник Воронежского государственного университета. – 2014. – № 3. – С.123-127.
10. Толстова Л.Н. Духовное наследие вице-адмирала И.Ф. Лихачева // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2013. – № 7 (33): в 2-х ч. – Ч II. – С.164-167.

Сведения об авторе:

Скрынников Николай Павлович (г. Рязань, Россия), преподаватель Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова, e-mail: skrynnikov76@mail.ru

Data about the author:

N. Skrynnikov (Ryazan, Russia), lecturer of the Ryazan higher guards airborne command school them. General of the army V.F. Margelov, e-mail: skrynnikov76@mail.ru



РЕФОРМЫ В ТАТАРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**Ю.Г. Матушанская**

Аннотация. Основным видом начального образования в Российской империи было религиозное образование: православные церковно-приходские школы и мектебе у мусульман. Поэтому говоря о татарском образовании, мы, прежде всего, говорим об этих школах, в которых, благодаря реформам образования, часто называемых джадидскими реформами, начали преподавать не только религиозные предметы, но и математику, русский язык и даже бухгалтерский учет. В противовес мусульманскому консерватизму джадидское движение не без основания называют татарским религиозным либерализмом. Именно благодаря джадидизму ислам перестал быть препятствием модернизации общества. В итоге российский (европейский) ислам, созданный в результате джадидских реформ, ориентирован на прогресс и мирное сосуществование с другими народами, что в наше время особенно актуально.

Ключевые слова: религиозное образование, ислам, татарское просвещение, джадидизм, модернизация.

REFORMS THE TATAR EDUCATION AT THE END OF 19TH - THE BEGINNING OF THE 20-TH CENTURY**J. Matushanskaya**

Abstract. Religious education was a main type of primary education in the Russian Empire: parish schools of Orthodox Christians and mekteba of Muslims. Therefore speaking about the Tatar education first of all we speak about these schools at which (thanks to education reforms, often called Jadid reforms), not only religious objects, but also mathematics, Russian and even accounting were taught. As opposed to Muslim conservatism the Jadid movement is called not without justification the Tatar religious liberalism. It is thanks to Jadidism that Islam had stopped being an obstacle of modernization of society. The Russian (European) Islam created as a result the Jadid reforms is focused on progress and peaceful co-existence with other people that is especially relevant presently.

Keywords: religious education, Islam, Tatar education, Jadidism, modernization.

Автор данной статьи многократно освещал тему религиозного образования в России XIX - начала XX века. На рубеже веков произошли существенные перемены в культурно-политических реалиях Российской империи. Ситуация настоятельно требовала модернизации и реформ также и в сфере образования, в том числе и религиозного [1, с.111-125]. В области христианского образования протекали сложные процессы [2, с.103-108]. Попытки реформ в образовании иудеев также вызвали сложности и конфликты в российском обществе [3, с.164-175]. Связанные с модернизацией коллизии затронули и образование мусульман. В Российской империи начальное образование давалось, в основном, в религиозных учебных заведениях: у мусульман это были мектебе, у православных - церковно-приходские школы. Образование в татарской среде, таким образом, осуществлялась в мектебе, а преподаватели этих школ подготавливались в старшей школе (медресе). Среди мусульман, проживавших на территории Казанской губернии (современной республики Татарстан), происходили джадидские реформы образования, в результате которых в начальных религиозных учебных заведениях стали преподавать и светские

предметы: русский язык, математику, бухгалтерский учет. Ислам, тем не менее, расценивался татарским населением как существенная (хотя и не основная) составляющая их национально-культурной идентификации, традиционного наследия. Это подтверждается целым рядом этнографических исследований [4, с.86-100]. История мусульманского религиозного образования в России неразрывно связана с тем, как усваивались татарским населением страны ценности и нормы ислама.

Джадидская реформа откликнулась на насущную и объективную потребность в модернизации школьного мусульманского образования, возникшую на рубеже XIX-XX вв. Эта необходимость состояла в том, чтобы в учебные программы были введены современные дисциплины и знания, соответствующие новой эпохе. Наилучшим образом на этот запрос современности отвечала «Усул джадид», что в переводе с арабского языка «новый метод». В лингвистическом образовании этот метод базировался на фонетическом принципе в обучении языкам. Джадидские реформы вели к европеизации ислама, в том числе они трансформировали культуру татарского

населения; она стала более европейской. В мусульманских религиозных школах начальной ступени (мектебе) благодаря реформам стали изучаться математика и география. Вводилось также обучение русскому языку, к которому татары отнеслись неоднозначно и зачастую негативно.

Джадидизм - общественное движение реформ в области культуры и религии. Под новым углом зрения модернизацию ислама в XIX-XX веках, в том числе и феномен джадидизма, можно рассмотреть в свете поднятой Эдвардом Саидом [5] проблемы ориентализма. По справедливому утверждению Михаэля Кемпера [6], татарские муфтии выработали свой взгляд на полемику традиционалистов и джадидов. При этом дискурс ислама в России был разносторонним и не исчерпывался только этой полемикой. Когда джадидизм еще только зарождался, татарские муфтии уже стремились создать собственную школу теологии ислама. Как утверждает Ален Франк [7], односторонний интерес к джадидизму направлен только на один из аспектов религиозной мысли и практики мусульман в России. При этом совершенно не учитываются суфийские традиции российских мусульман. Исследователь феномена джадидизма в Средней Азии Адиб Халид [8] рассматривает это движение в контексте российского империализма, что обогащает понимание всего многообразия процессов, протекавших в тот период истории в российском исламе.

Движение джадидов называют религиозным либерализмом, и это определение не лишено основания. В противовес мусульманскому консерватизму, джадидизм усвоил либеральные традиции, основанные на примате рационалистического мировоззрения, являющиеся плодом технического и научного прогресса западноевропейской культуры. Либерализм, будучи усвоен изолированной прежде неевропейской культурой, неизбежно вел к трансформации и европеизации последней. Модернизация проникала, прежде всего, в область экономическую, с целью преодолеть техническую отсталость, но при этом западная культура глубоко затрагивала и сферу духовной жизни. Опыт России по сравнению с другими контактами западной цивилизации с неевропейскими культурами отличается главным образом тем, что российские культуры сами проявляли инициативу и стремились усвоить черты западного, европейского образа жизни [9, с.21-34]. Задаваясь вопросом о месте России во всемирно-историческом процессе, либералы видели ее европейской страной. Так,

В. Соловьев категорически выступал против концепции «особого пути» для России и утверждал в своих трудах «Россия и Европа», «Русская идея» и других работах, что историческое предназначение России состоит в примирении Востока и Запада [10, с.37]. Сходные геополитические идеи выдвигает и основатель джадидского движения Исмаил Гаспринский [11, с.29-32]. Э. Леззерины пишет, что Гаспринский стремился не к реставрации идеализированного прошлого, а был нацелен на будущее, которое лучше прошлого. Гаспринский употреблял для обозначения реформ турецкий термин «танзимат» - «изменение, модернизация».

Как известно, основной движущей силой Просвещения в Российской империи была интеллигенция. Она формировалась из нескольких составляющих, одной из которых стали разночинцы - дети священников, которых закон от 26 мая 1869 г. объявил не принадлежавшими лично к обособленному сословию российского духовенства. Дети священников становились студентами высших учебных заведений и вливались в новую социальную группу. Лори Манчестер отмечает [12], что дети духовенства, покинув свое сословие, остались верны его ценностям. Одной из таких ценностей стало служение просвещению, которое интеллигенция считала подвижничеством. При этом дети священнослужителей относили себя к «истинно русской интеллигенции», тем самым указывая на то, что другие составляющие этой новой социальной группы имели иные этнические корни, - например, выходцы из евреев. Татарское просвещение, в свою очередь, породило особый слой российской интеллигенции - татарскую интеллигенцию, которая была посвящена просветительской деятельности.

Татарское религиозное реформаторство было направлено на критику традиционализма. Реформаторы обращались к раннему исламу, поддерживали концепцию «открытия дверей иджтихада» (возможности свободно толковать Коран и мусульманское законодательство). В движении исламского религиозного реформаторства в Казани наиболее ярким деятелем был Шихабдин Марджани (1818-1889). Марджани в совершенстве владел восточными языками, глубоко и разносторонне знал восточную культуру. Это импонировало многим, в том числе и зарубежным, ученым. Он был знаком и тесно общался с такими российскими деятелями науки, как профессор Казанского университета И.Ф. Готвальд, академик В.В. Радлов, профессор А. Казембек,

первая женщина-востоковед О.С. Лебедева, знал многих других русских ученых. Также через своего ученика Х. Фаизханова Шихабдин Марджани поддерживал контакт и сотрудничал с известными петербургскими востоковедами В. Вельяминовым-Зерновым и шейхом ат-Тантави. Профессор Готвальд знакомил с Марджани многих иностранных ученых, посещавших Казань, представляя его как выдающегося представителя татарских ученых. При этом Готвальд препятствовал публикации книг Марджани, что не отменяет очевидного участия и сочувствия российской интеллигенции делу татарского просвещения. Представители российской интеллектуальной среды активно помогали татарскому просвещению, захваченные идеей романтического служения народу, которое было основной мотивацией интеллигенции, начиная с Великих реформ 1860-х годов и вплоть до начала XX века, до революции 1917 года и после нее. В рамки этой романтической парадигмы вписывались и религиозные корни просвещения.

Единственным каналом реформирования ислама было образование. Однако джадидизм не ограничивался модернизацией только в сфере образования. Реформа медресе - это лишь часть реформаторского движения, хотя поначалу термин «джадидизм» использовали только по отношению к модернизации школ. В силу популярности нового джадидского образования в России возникло более широкое понимание этого термина, связывающее джадидизм с приобщением к общемировым культурным ценностям [13, с.25-26]. Постепенно расширительная трактовка вошла в печать.

Реформа системы мусульманского религиозного образования проводилась за счет внутренних ресурсов татарского общества. Весьма существенный финансовый вклад в модернизацию школ вносила национальная татарская буржуазия. Обеспечение реформ осуществлялась через деятельность благотворительных организаций, учреждение попечительских советов. Вклад национальной буржуазии обусловлен тем, что реформа должна была привести к модернизации общества. Для буржуазии эти изменения в образовании были ступенью к освоению новых способов производства, к подготовке кадров, отвечающих передовым для того времени требованиям [14, с.265-267].

Условно можно выделить два этапа джадидских реформ. На первом этапе (80-е гг. XIX в. - 1905-1907 гг.) в джадидских школах активно использовался искусственный язык тюрки, а на втором (1907 г. - октябрь 1917 г.) в

школах стали обучать по новым учебникам, на отдельных тюркских языках. Усиление и подъем движения обучения по новому методу пришлось на 1905 - 1907 гг., т.е. годы революции. До этого момента школам нового метода обучения («новометодным»), которые находились в крупных городах, противостояли кадимистские учебные заведения - старые школы в сельской местности. После 1905 - 1907 гг. большая часть школ в городах Поволжья и Приуралья перешли на новый метод. В 1905 году в Казанской губернии было 845 татарских медресе и мектебе, их количество возросло в 1907 г. до 897 учебных заведений. Существенный рост количества школ произошел к 1912 г., когда в губернии насчитывалось 779 медресе и 8117 мектебе (начальных школ). В мектебе в этот период обучалось 270 учеников как мальчиков, так и девочек, поскольку женское образование также развивалось в те годы. Наиболее известными медресе в Казани были «Мухаммадия», «Апанаева», «Марджани». Медресе «Мухаммадия», самое известное из джадидских образовательных учреждений Казани, центр новометодного образования, возглавлял татарский просветитель Галимджан Баруди. Учебное заведение было построено на средства его отца Мухаммаджана (первое одноэтажное здание) и названо в его честь [15, с.134]. В Уфе выделялись медресе «Галия» и «Усмания», в Оренбурге действовало медресе «Хусаиния».

Иллюстрацией для истории джадидской модернизации образования служит деятельность татарского просветителя, муллы Камалетдина Бакеева. В начале XX века вместе со своими четырьмя сыновьями он основал новометодную школу (изначально - джадидскую мектебе) в деревне Исаково (Исәк). Деревня эта известна с 1686 г., она относится к Буинскому району Татарстана. Сын Камалетдина Бакеева Абдрахман закончил медресе «Мухаммадия» в Казани. Он был назначенным от государства муллой (так называемым «указным») и занимал должность директора школы. Наджия Бакеева, дочь муллы Абдрахмана, вспоминает рассказы отца о том, как была устроена школа. Она располагалась в его доме: в центре дома жил он сам с семьей, а другие комнаты были отведены под учебные классы. Жена Абдрахмана Газиза Бакеева обучала девочек. Для них обязательными были домоводство и изучение песнопений. Мальчикам давали не только религиозное, но и начальное светское образование, характерное для джадидских мектебе, в том числе преподавали и русский язык. Учителем русского языка был брат Абдрахмана - Заки. Его в деревне называли

Урыс Заки (русский Заки), многие жители Исаково относились к обучению русскому неодобрительно, опасаясь ассимиляции. Другой брат - Халил - преподавал географию. 1 сентября 1911 года на основе мектебе в деревне Исаково, была официально учреждена земская русско-татарская школа. Она существует и сегодня. В 2011 г. этому образовательному учреждению исполнилось 100 лет.

Говоря о деревне Исаково, следует отметить, что в любой народной культуре источником и средоточием традиционных духовно-нравственных ценностей издавна выступает деревня. В деревнях проживала основная масса татарского населения, В XVII-XVIII вв. татары в городах Российской империи практически не осталось, и только с развитием капиталистических отношений в конце XIX - начале XX в. сформировалась социальная группа

городских татар. Однако подавляющее большинство населения все же оставались в сельской местности.

Таким образом, единственным каналом обновления татарского ислама и модернизации татарского общества на рубеже XIX-XX вв. послужило татарское джадидское образование. Джадидизм - движение татарского религиозного просвещения, в противовес мусульманскому консерватизму, именно он способствовал тому, что ислам перестал быть препятствием к преобразованию общества. В результате джадидских реформ был создан российский (европейский) ислам. Он ориентирован на прогресс, просвещение, конструктивный межрелигиозный диалог и мирное сосуществование с другими нациями и этносами, что чрезвычайно актуально для современности.

Литература:

1. Матушанская Ю.Г. Проблема модернизации религиозного образования в Российской империи // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2017. – №2 (34).
2. Матушанская Ю.Г. Христианское образование в Российской империи // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №3.
3. Матушанская Ю.Г. Светское и религиозное образование евреев в Российской империи // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2016. – №2 (30).
4. Мусина Р.Н. Ислам и проблемы идентичности татар в постсоветский период. // Конфессиональный фактор в развитии татар: концептуальные исследования. Казань, 2009.
5. Said E.W. Orientalism. New-York, 1979.
6. Kemper M. Sufis und Gelehrte in Tatarien und Baschkirien 1789-1889. Der islamische Diskurs unter Russische Herrschaft. Berlin, 1998.
7. Frank A. Muslim religious institutions in Imperial Russia. Leiden, Brill, 2001.
8. Khalid A. The politics of Muslim cultural reform: jadidism in Central Asia. Berkley & Los Angeles, 1998.

9. Виноградов А.В. инверсия развития и общественное сознание: от Петра I до Ленина // Запад-Россия: Культурная традиция и модели поведения. Сборник статей. М., 1998.
10. Хевролина В.М. Внешнеполитические концепции российского либерализма в конце XIX в. // Вопросы истории. – 1997. – №10.
11. Червонная С.М. Идея национального согласия Исмаила Гаспринского // Отечественная история. 1992. №2
12. Manchester L. Holy Fathers, Secular Sons: Clergy, Intelligentsia and the Modern Self in Revolutionary Russia. Illinois University, 2008.
13. Юзеев А.Н. Некоторые проблемы изучения творчества Марджани // Шигабутдин Марджани: наследие и современность. Казань, 2008.
14. Мухаметшин Р.М. Джадидизм в среднем Поволжье: распространение и формы проявления Шигабутдин Марджани: наследие и современность. Казань, 2008.
15. Юзеев А.Н. Философская мысль татарского народа. Казань, 2008.

Сведения об авторе:

Матушанская Юлия Григорьевна (г. Казань, Россия), доктор философских наук, профессор кафедры религиоведения Казанского Федерального (Приволжского) университета, e-mail: jgm2007@yandex.ru

Data about the author:

J. Matushanskaya (Kazan, Russia), doctor of philosophical sciences, professor of Department of Religion Studies Kazan Federal University, e-mail: jgm2007@yandex.ru

УДК 930.253

АРХИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ ЗАРОЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ВЕТЕРИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ**О.М. Гильмутдинова**

Аннотация. В статье на основе архивных материалов показано зарождение высшего ветеринарного образования на Востоке России. Анализируются попытки создания ветеринарного обучения на основе практических навыков без глубокого изучения ветеринарной медицины. На примере Казанской учебной фермы раскрывается отсутствие перспективы этого направления. Подчеркивается участие прессы в привлечении внимания общества к проблемам ветеринарии. Автор выделяет определяющую роль Казанского университета в формировании ветеринарного института. Ученые университета разработали проект создания высшего ветеринарного учебного учреждения, который был реализован в реформе 1873 года. Ведущие профессора университета приняли участие в организации учебного процесса в институте. Автор анализирует состав профессоров и преподавателей, выделяя их профессиональные знания и владение современной методикой преподавания.

Ключевые слова: Россия, архивные материалы, исторический источник, высшее ветеринарное образование, периодические издания, Казань, университет, ветеринарный институт, профессора и преподаватели.

ARCHIVAL DOCUMENTS AS THE HISTORICAL SOURCE OF THE STUDY OF THE ORIGIN OF HIGHER VETERINARY SCHOOL EDUCATION IN RUSSIA**O. Gilmutdinova**

Abstract. In the article origin of higher school education in the East of Russia is reconstructed on the base of archival documents. The author analyzes the attempts to create veterinary education on the base of the practical skills without deep research of veterinary medicine. On the example of Kazan educational farm absence of perspective of this direction is confirmed. Underlines the participation of press in public drew to veterinary problems. The author distinguishes important role of Kazan University in veterinary institute formation. Scientists of university elaborate the program, which was realized in reform of 1873 year. Leading professors took part in organize of teaching process in institute. Professors and teachers are studied by the author, underlined their professional knowledge and modern methods of teaching.

Keywords: Russia, historical source, archival documents, higher veterinary education, publishing companies, Kazan, university, veterinary institute, professors and teachers.

Масштабные реформы, начавшиеся в нашей стране в 90-е годы XX века, охватили все стороны жизни общества. В изменившихся исторических условиях пристальное внимание общества обращено и к высшей школе. Наиболее чутко на вызовы времени откликнулась гуманитарная область знания, прежде всего - история. Отсутствие идеологического давления на историческую науку, характерное для советского периода, положило начало разработке новых подходов в развернувшемся процессе переосмысления прошлого. Следствием этого становится возросший интерес к отечественной истории как, своего рода, попытке разобраться в происходящих переменах и определить вектор движения с помощью накопленного исторического опыта. Значимым становится направление исследований локальной и региональной истории, в котором объектом изучения является не государство, а общество с его ценностными ориентирами и проблемами;

сам человек является активным субъектом исторического процесса [1]. В этой связи обращение к истокам формирования Высшей школы на востоке России представляется вполне правомерным и обоснованным. Объектом исследования стал ветеринарный институт в Казани во время реформ последней трети XIX века.

В этот период Казань была центром Казанского учебного округа, включавшего в себя Казанскую, Вятскую, Симбирскую, Самарскую, Саратовскую и Астраханскую губернии. Казанский университет (1804) достижениями в области науки и образования принес известность городу и краю. Благодаря деятельности университета, Казань становится и центром ветеринарного образования. Выдающиеся результаты, полученные казанскими учеными в области естествознания и медицины, создавали реальные предпосылки для развития такой области науки, как ветеринарная медицина. В 1873 году учреждается Казанский

ветеринарный институт [11, с.1]. Учебное учреждение, созданное в эпоху великих реформ Александра II, развивалось в тесном взаимодействии с университетом, более сорока лет оставаясь единственным по подготовке высококвалифицированных ветеринарных специалистов. Ученые, трудившиеся в институте, внесли весомый вклад в образование, науку и практическую ветеринарию [2].

Базу данного комплексного исследования составили архивные материалы, извлеченные из фондов Национального архива Республики Татарстан (НАРТ). Пласт оказался довольно значительным по объему и разнохарактерным по составу. Источники можно подразделить по характеру на ряд групп: 1) документы делопроизводства и статистические материалы; 2) послужные (формулярные) списки; 3) документы личного происхождения. Массив извлеченных источников потребовал проведения их сравнительного анализа и углубленного исследования. В соответствии с выявленными документами, многие из которых были введены в научный оборот впервые, была определена научная проблематика. Она охватывает вопросы зарождения ветеринарного образования, роль университета в учебном процессе и научных исследованиях, общественную деятельность профессоров и преподавателей.

Документы делопроизводства извлечены из следующих фондов: Казанского ветеринарного института (ф. 574), Казанского учебного округа (ф. 92), Казанского университета (ф. 977): описи «Совет», «Ректор», Медицинский факультет», «Канцелярии Казанского губернатора» (ф. 1), «Казанской учебной фермы» (ф. 472).

Становление ветеринарной медицины как самостоятельной ветви высшего образования в России имеет свои особенности. У истоков формирования определились два противоположных направления: практически-прикладное и научное. Интерес исследователя привлекли отчеты различных ведомств 40-х - 60-х годов XIX века, руководивших образовательными структурами либо финансировавших учебные учреждения России: Министерства народного просвещения, Министерства внутренних дел, Государственных имуществ. В них нашли отражение такие важные вопросы, как состояние ветеринарного дела в России в целом и ветеринарного образования в частности, высветились проблемы финансирования. Источники, характеризующие уровень обеспеченности ветеринарными специалистами различных регионов страны, помогли обозначить проблему острой их нехватки в Восточном регионе, указать на

размеры ущерба, наносимого экономике России. Проведенный анализ свидетельствовал о назревшей необходимости и возможности создания на востоке профильного учебного центра по подготовке ветеринарных врачей.

Проблема дальнейшего развития ветеринарии вызвала интерес в обществе, чему в значительной степени способствовала периодическая печать 40 - 50-х годов XIX века. Ценный материал для изучения этой важной темы содержится в фондах Научной библиотеки Казанской государственной академии ветеринарной медицины. Выявленные источники свидетельствуют о том, что периодические издания различной направленности проявили обеспокоенность судьбой значимой для страны отрасли, остро выделяя набравшие вопросы и вызывая читателей на дискуссию. Развернувшееся обсуждение отчетливо высветило два противоположных подхода в осуществлении ветеринарного обучения: практически-прикладного и научного [4, с.78]. Странники практического направления в случае его реализации указывали на значительную экономию бюджетных средств. Напротив, выступающие за полноценное развитие высшего ветеринарного образования объясняли его значимость необходимостью успешной борьбы с губительными заболеваниями животных, представлявшими угрозу самой жизни человека. Правительство все-таки склонялось к первому варианту и в середине 40-х годов XIX века приступило к действиям.

Ценный материал об истоках практического ветеринарного обучения в крае был извлечен из фонда 472 «Казанская учебная ферма». С 1841 года в 8 губерниях России, Казанской в том числе, создаются учебные фермы для подготовки их образцовых руководителей. На фермы принимались юноши из государственных крестьян в возрасте от 17 до 20 лет. Северо-Восточная (Казанская) учебная ферма была открыта в 1845 году. Источники (отчеты о деятельности фермы, деловая переписка и др.) позволили подтвердить направленность деятельности фермы как сугубо практическую со сравнительно невысоким уровнем образования. Подготовка была нацелена на «обучение простым способам врачевания» [5, л.3]. Вместе с тем, документы свидетельствуют о большой заинтересованности и поддержке Министерства государственных имуществ в развитии этой значимой, как предполагалось, реформы. Это нашло отражение не только в финансировании, но и помощи ученого комитета ведомства в постановке

образования в созданном учреждении. Благодаря усилиям министерства, стремившегося обеспечить учебный процесс всем необходимым, была сформирована библиотека, оборудован ветеринарный кабинет [6, л.28]. На ферму отправлялась новейшая литература по ветеринарной медицине со специальными комментариями о достоинствах той или иной работы [7, л.17]. Практически-прикладной характер подготовки, осуществляемый на Казанской учебной ферме, способствовал распространению ветеринарных знаний среди населения, борьбе с невежеством и предрассудками. За квалифицированной помощью активно обращались жители окрестных селений, однако у обучающихся были возможности для оказания лишь первой помощи, так как уровень подготовки не позволял им лечить серьезные болезни.

Выявленные источники позволили определить дальнейшую бесперспективность практической направленности ветеринарного обучения и насущную необходимость введения научного подхода. [8, л.70]. Обеспечить этот уровень могли академии, университеты и иные структуры высшего образования.

Значимость Казанского университета в становлении такой новой для Восточного региона ветви высшей школы, как отраслевой институт, представлена материалами обширного университетского фонда (ф. 977). В извлеченных документах содержатся свидетельства того, что именно в университете зарождается ветеринарное образование. В 1845 году профессор университета Ф. Брауэль разработал программу высшего ветеринарного образования, рассчитанную на 5 лет обучения. Она включала в себя широкий спектр общеобразовательных, специальных теоретических и клинических дисциплин [9]. В дальнейшем эта программа легла в основу деятельности Дерптского, Харьковского и Казанского ветеринарных институтов.

Материалы данного фонда позволяют в динамике проследить длительный и сложный процесс создания института в Казани и обозначить роль университета как определяющую. Особого внимания заслуживают протоколы Совета университета, отражающие ход обсуждения вопроса о необходимости открытия в Казани самостоятельного высшего ветеринарного учебного заведения. Документы, датированные 1862 годом, свидетельствуют об основательном подходе ученых в решении важного вопроса, готовности оказать реальную помощь в его реализации [10, л.238]. Следует подчеркнуть, что замысел предполагал коренные

преобразования всего ветеринарного дела в крае. Инициатива университета не была реализована в тот период, но предложение было настолько хорошо аргументировано, что правительство использовало его при проведении реформы ветеринарного образования в 1873 году [11, л.2].

Становление и развитие высшего ветеринарного образования в Казани представлено источниками фонда 534 «Казанский ветеринарный институт». Они дают возможность на конкретном фактическом материале проследить, как формировался учебный процесс, опирающийся на достижения науки. Концепция согласовывалась с руководством университета. Показательна в этом плане переписка директора института с ректором университета по вопросам учебной и научной деятельности, свидетельствующая о весомой помощи со стороны университета. Цикл естественнонаучных дисциплин студенты-ветеринары обязаны были слушать в университете, что накладывало дополнительную нагрузку на профессорско-преподавательский состав, вызывая сложности с аудиториями, оборудованием и пр. [12, л.60]. Ведущие профессора университета приняли участие в организации нового учебного учреждения.

В создании института важная роль принадлежала попечителю учебного округа П.Д. Шестакову. Документы, извлеченные из фонда попечителя (ф. 92), свидетельствуют о его заинтересованной поддержке в этом многотрудном деле [13]. Действенная помощь попечителя и профессоров университета сделали возможным открытие института, как и предполагалось, 22 августа 1874 года.

Архивные материалы позволяют выявить направление политики правительства в отношении высшей школы, прежде всего, обратившись к преподавательской коллегии. Профессорско-преподавательский состав - интереснейший объект исследования. Всестороннее его рассмотрение базируется на разнохарактерных источниках. Большую значимость представляют формулярные (послужные) списки преподавателей. Они содержат сведения справочного характера: дату рождения, сословное происхождение, вероисповедание (национальная принадлежность тогда не указывалась), награды за труд. Обстоятельное исследование позволяет определить тенденцию формирования преподавательского состава высшего учебного заведения: отчетливо прослеживается привлечение дворян - выше 55%. В то же время, отметим, что значительную их часть (более 30%) составляли выходцы из потомственного

обедневшего дворянства, не имевшего наследственной собственности; средством их существования был личный труд [14, л.1-7]. По положению в обществе они относились к разночинцам. Это объединяло преподавателей - дворян с другими сословиями.

Довольно высокий процент составляли выходцы из духовенства - около 19% [15, л.21]. В подавляющем большинстве это были преподаватели университета.

Сельское сословие было определено в среднем от 12,4% до 15% [16, л.13]. Представители купечества, мещан и ремесленников обозначены примерно 11% [17, л.20]. Отметим, что указанная сословная численность не была постоянной и колебалась на протяжении изучаемого периода.

Анализируя вероисповедный состав профессоров и преподавателей, трудившихся в институте, можно утверждать, что он начал формироваться как многоконфессиональный (1875 - 1879гг.). В этот период преподавательская коллегия состояла из четырех вероисповедных категорий - православной, римско-католической, лютеранской, евангелически-реформатской. Православные составляли значительную часть - 38,6% [18, л. 8]. К православным, в основном, относились русские; удмурты, марийцы, чуваша могли быть представлены единицами. Высокий удельный процент имели лютеране (в данном случае - эстонцы и немцы) - 31,8%. Численность католиков доходила до 4,4% [19, л.7].

С переходом преподавания естественно научных дисциплин из университета непосредственно в институт ситуация несколько изменилась: остались три вероисповедные категории (без евангелически-реформатской). Количество православных возросло до 62,9% [20, л.8]. Лютеране сохранили за собой относительно устойчивую долю в преподавательской коллегии, процент их участия составлял 25,8%, в то время как представительство католиков резко сократилось [21, л.11]. Преподавателей - мусульман, иудеев, других вероисповеданий в институте не было.

Профессорско-преподавательская коллегия в своем составе отражала неоднородность общества в последней трети XIX века. Шел процесс размывания сословных перегородок, и это было связано с активной эволюцией России в буржуазное государство. В то же время, на примере Казанского ветеринарного института видно, что академическая политика

правительства подтверждала свою великодержавную направленность, не отвечающую духу и требованиям времени.

Углубленное исследование становления института диктовало необходимость привлечения документов иного рода: автобиографий, частных писем, воспоминаний. Источники личного происхождения помогают глубже проникнуть в атмосферу тех лет, воссоздать уровень преподавания, полнее оценить деятельность профессоров и преподавателей. В этой связи особую ценность имеют воспоминания бывших студентов о годах учебы. Характерно, что вспоминая своих учителей, выпускники отмечают в них прежде всего талант исследователя. Научный эксперимент, ставший органичной частью учебного процесса, вызывал у студентов интерес и активность в освоении дисциплин. Заслуживали уважения студентов глубокие профессиональные знания преподавателей, научная эрудиция, а также основательные практические навыки. Об этом свидетельствует и уважительный отзыв об известном профессоре университета Л.Л. Левшине, преподававшем в институте хирургию и имевшем богатый опыт работы в госпиталях в русско-турецкую войну (1877-78 гг.). Автор утверждает, что «деятельность ученых университета вносила в учебный процесс дух академизма и высокой требовательности» [3, л.594]. В источниках личного происхождения содержатся подтверждения высокого уровня преподавания в целом, подчеркивается умение преподавателей сочетать популярность изложения с научностью. Характерна и высокая оценка нравственных качеств заслуженных профессоров.

Изучение истории ветеринарного образования на Востоке России позволяет охарактеризовать его формирование как противоборство двух противоположных направлений - практического и научного. Процесс завершается созданием высшего учебного учреждения, чья деятельность была ориентирована на единение науки и практики. Разнохарактерные исторические источники подчеркивают определяющую роль ученых казанского университета в дальнейшем развитии этой ветви высшей школы. В комплексе это позволяет понять и оценить всю значимость реформы в ветеринарии как часть масштабной модернизации, начатой Александром II и продолжавшейся в последней трети XIX века.

Литература:

1. Gataullina I.A., Gilmutdinova O.M. Russian historical science in the new paradigm conditions. Review of European Studies // Canadian Center of Science and education. – Vol. 7, – N 1. March 2015. – P.158-163.
2. Гильмутдинова О.М., Хакимова А.С. Содружество ученых и становление высшего ветеринарного образования в России в последней трети XIX века // Казанский педагогический журнал. 2015. – №6. С. 420-422.
3. Жирнов А.С. Казанский ветеринарный институт // Вестник общественной ветеринарии. 1905. – № 3. – С.591-596.
4. Значение, образование и качество ветеринарного врача // Записки ветеринарной медицины и скотоводства. СПб, 1848. – № 2. – С.72-78.
5. Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ). Фонд (Ф.) 472, опись (оп.) 1, дело (д.) 88. 1841г. 17л.
6. НАРТ. Ф. 472, оп. 1, д.1. 1841г. 28л.
7. НАРТ. Ф. 472, оп.1, д. 24. 1847г. 18л.
8. НАРТ. Ф. 472, оп. 1, д. 137. 1852г. 70л.
9. НАРТ. Ф. 977, оп. Медицинский факультет, д. 444, 1845г. 19л.
10. НАРТ. Ф. 977, оп. Совет, д. 4515. 1862г. 239л.
11. Положение о Харьковском и Дерптском ветеринарных училищах, присвоенное и Казанскому. Казань, 1874. В университетской типографии. 9с.
12. НАРТ. Ф. 534, оп. 1, д. 13, 1874г. 68л.
13. НАРТ. Ф. 92, оп. 1, д. 11641. 189л.
14. НАРТ. Ф. 534, оп. 5л, д. 99, 12л.
15. НАРТ. Ф. 534, оп. 5л, д. 53, 9л.
16. НАРТ. Ф. 534, оп. 5л, д. 72, 11л.
18. НАРТ. Ф. 534, оп. 5л, д. 29, 21л.
19. НАРТ. Ф. 534, оп. 5л, д. 144, 27л.
20. НАРТ. Ф. 534, оп. 2л, д. 45, 19л.
21. НАРТ. Ф. 534, оп. 3л, д. 21, 29л.

Сведения об авторе:

Гильмутдинова Ольга Михайловна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и связей с общественностью, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева (КНИТУ-КАИ), e-mail: olgagilmutdinova@rambler.ru

Data about the author:

O. Gilmutdinova (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, associate professor, associate Professor of the Department of history and public relations, Kazan national research technical University. A. Tupolev (KNRTU-KAI), e-mail: olgagilmutdinova@rambler.ru



Рецензии на научные труды

УДК 37

ПЕДАГОГИКА ЗОНЫ

И. Смирнов

Аннотация. В апреле 2016 года на сайте Российской академии образования, вместо формальных сообщений, появилась необычная информация о выходе в свет 18 книг серии «Неопознанная педагогика» доктора педагогических наук, академика РАО Анатолия Марковича Цирульникова - руководителя поисковых исследований Федерального института развития образования Минобрнауки РФ. Они оценены как «важнейшее событие в отечественной педагогической науке». Якутия-Саха, Татарстан, Марий-эл, Калмыкия, Башкирия, Хакасия, Бурятия, Карелия, Кубань, Алтайский и Красноярский края, Тульская, Калужская, Московская, Рязанская, Еврейская автономная области, Киров, Вологда, Пенза, Новгород и еще Павловск, что под Питером...

Когда перечисляешь адреса его путешествий, перед глазами встает вся Россия. 40 лет ученый-исследователь посвятил научно-педагогическим экспедициям по образовательным окраинам России. Побывал в школах, которых нет в статистике; в школах, где стоит задача не только обучить, но и выжить. Ниже публикуется шестая рецензия на серию книг А.М. Цирульникова.

Ключевые слова: пенитенциарная педагогика, образование, колонии для несовершеннолетних, Еврейская автономная область, Шексна, А.М. Цирульников.

PEDAGOGY OF THE ZONE

I. Smirnov

Abstract. In April, 2016 on the website of the Russian Academy of Education was announced the publication of 18 books in the series "Unidentified pedagogy" doctor of pedagogical sciences, academician RAE Anatoly Markovich Tsiurulnikov - Head of Exploratory Research of the Federal Institute for Development of Education of the Russian Federation Ministry of Education. They are rated as "the most important event in the fatherland pedagogical science" [1]. 40 years the author spent in research and educational expeditions: Yakutia-Sakha, Tatarstan, Mari El, Kalmykia, Bashkortostan, Khakassia, Buryatia, Karelia, Kuban, Altai and Krasnoyarsk, Tula, Kaluga, Moscow, Ryazan, the Jewish Autonomous Region, Kirov, Vologda, Penza, Novgorod and yet Pavlovsk, near St. Petersburg.

Purposely chose educational outskirts, dying and sentenced to the liquidation of schools, looking for ways to save them. He visited the schools that are not in the statistics; where the task is not only teach, but also to survive; where training conditions can not apply state educational standard. Below is published the sixth review of the series A.M. Tsiurulnikov books.

Keywords: penitential pedagogy, education, colonies for minors, Jewish Autonomous Region, Sheksna, A.M. Tsiurulnikov.

«Психологический портрет лагерного персонала – это целая тема».

А.М.Цирульников

Педагогические экспедиции завели академика РАО А.М. Цирульникова и в такую неопознанную педагогикой зону как исправительные учреждения Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН). Сюда, в эту отгороженную от общества территорию, ученые не заглядывают, обходя стороной, как будто она отгорожена и от науки. Хотя наша предтеча - советская педагогика, по-сути, выросла и возмужала на «Педагогической поэме» А.С. Макаренки, написанной в детской колонии, созданной под патронажем Народного комиссариата внутренних дел (НКВД).

«Одни говорят, что армия и тюрьма - школа жизни. Другие, как Варлам Шаламов,

утверждали, что опыт зоны - абсолютно отрицательный, он ничему не учит. Нет никакой школы у зоны», - заявляет автор в начале своих записок по Вологодской области. Но, побывав в «местах не столь отдаленных», утверждает: «Всё-таки они есть, пустые здания общеобразовательных школ в зонах строгого режима» [2]. Заявление важное и несколько контрастирующее с бодрым рапортом ФСИН о наличии при исправительных учреждениях России 312 вечерних (сменных) общеобразовательных школ [3].

Понятное дело, без школы в зоне не обойтись. Сам термин «исправительные учреждения» наталкивает на понимание их

миссии не только как карающей, но и перевоспитывающей, в том числе путем образования. Да и немалые масштабы системы ФСИН, того требуют. По официальной статистике здесь содержится 645 тысяч уголовно наказанных, из них молодежи в возрасте до 18-25 лет, 23%. Сюда надо добавить 1,8 тысячи подростков отбывающих наказание в воспитательных колониях для несовершеннолетних [4]. Набирается немало. А если добавить еще 100 тысяч брошенных детей, отверженных родителями и ожидающих усыновления, станет понятной и перспектива роста зоны [5].

Есть еще и международные оценки, согласно которым Россия продолжает лидировать по числу заключенных на душу населения: 439 на 100 тыс. жителей. Это почти в четыре раза выше среднего показателя для стран Совета Европы. В Германии - 76; во Франции - 101; в Италии - 92; в Испании - 130; в Великобритании - 143. Средние расходы на одного российского заключенного в день были зарегистрированы на уровне €22,5 - в два раза меньше, чем в Европе (€52), где такие расходы выросли на €7 с 2013 года.

«В зонах остались только ПТУ, готовящие швей-мотористов, кочегаров и работников иных традиционных профессий» [2, с.6]. Это еще одно ощущение автора и его тоже можно подтвердить статистикой. В учреждениях ФСИН 489 учебно-консультационных пунктов, 307 федеральных казенных профессиональных образовательных учреждений. Они остро востребованы, потому как 80 % молодых осужденных не имеют специальности. А здесь их обучают по 110 рабочим профессиям [4].

В одном из таких учреждений под № 17, в лагерьном ПТУ, А.М. Цирульников поинтересовался, какая профессия пользуется спросом. «Электромонтажник, - ответил ему бывший вор, - самая популярная специальность» - «Тем более, на халяву», - заметил другой, пожилой мастер [2, с.7]. В чем тут «халява», правда, непонятно. Электромонтажником можно стать за бюджет и на свободе, поступив без конкурса в ПТУ (теперь - в колледж). Раньше в них еще и бесплатно кормили. Жаль, что эта система разрушена новым законом «Об образовании в РФ», а уровень НПО - ликвидирован и постепенно замещается краткосрочным обучением. В системе ФСИН, как подтверждают наблюдения автора, ПТУ сохранились, а значит в зоне можно получить рабочую квалификацию качественней, чем на воле. «Диплом всероссийский», - подтвердил сопровождавший автора заместитель начальника

колонии по воспитательной работе Михаил Дичкин.

В соответствии с утвержденной Правительством РФ «Концепцией развития уголовно-исполнительной системы до 2020 года», в зоне получит развитие исправительная (пенитенциарная) педагогика; появятся новые воспитательные технологии работы с осужденными, основанные на достижениях в области психологии и медицины, педагогики и права. Обещания, как всегда, впечатляющие. Не отстать бы от нее педагогике свободы.

Посещение зоны приятно удивило автора. «Первое впечатление от лагеря, каким его видишь со стороны, сильно расходится с ожидаемым. Привыкнув считать российскую грязновато-матерную обыденность «лагерной» - попадая в настоящую зону, с изумлением обнаруживаешь стерильную чистоту. До камешка выметенный двор, белые бараки. «Косметику наводим своими силами, - заметил начальник колонии Владимир Серов. - Лагерь основан при строительстве Волгобалта. Политических тут, говорят, не было, только уголовники. Сейчас в колонии строгого режима содержится две тысячи мужчин. В основном, рецидивисты. И в ней все как в обыкновенной жизни: столовая, баня, санчасть... Даже «дом престарелых» для осужденных-инвалидов, безногих, безруких» [2, с.6].

Сразу заметим, история лагеря то ли недостаточно изучена, то ли намеренно искажена спутниками автора. Волго-Балтийский (ранее Мариинский) канал - многовековая стройка, первый участок которой - Вышневолоцкий был открыт еще в 1709 году. На завершающем, советском этапе его «курировал» НКВД, который без «политических» не возводил ни одной крупной стройки. А после войны основными строителями стали пленные немецкие солдаты. Тоже, вроде как, не уголовники.

«В зоне пятнадцать отрядов. Человек по двадцать, в просторной, в общем, комнате, кровати редко когда в два яруса, стены в «кирпичиках», в коридоре декоративный камин - произведение местного художника. Выпекаемый здесь лагерный хлеб, кстати, пользуется в райцентре спросом, его берут лучше шекснинского. Но меню в зоне гурмана разочарует», - замечает А.М. Цирульников [2, с.5].

Экономика зоны - неотъемлемая часть экономики страны. В лагере заключенные традиционно занимались швейным делом: брезентовые палатки, камуфляж, рукавицы, ватники. Но трудом удаётся занять от силы треть

осуждённых. Раньше не только трудились, но и учились; работала вечерняя (сменная) школа на две тысячи человек. Педагогический состав был стабильный (платили пятьдесят процентов надбавки), текучки не было. Проблем дисциплины - тоже, на урок эки ходили как на праздник, педагога уважали.

Учительница из Усть-Угольской спецшколы Галина Ивановна Федорова вспоминает советские времена, когда в лагеря направляли тунеядцев, наподобие будущего лауреата Нобелевской премии Иосифа Бродского. Некоторые были уже с высшим образованием, но ничего не поделатъ - записывались в одиннадцатый класс вечерней школы. В этой среде Галина Ивановна и начала устраивать свои первые литературные вечера, из которых позже выросла учебная программа «Возвращённые имена» - о знаменитых эках, вроде Варлама Шаламова, родом из этих мест, или Осипа Мандельштама - из других.

«Увы, сегодня зона перестаёт быть источником литературного и педагогического творчества», - сожалеет А.М. Цирульников. Присоединимся к автору и заметим, что из описанных им путевых наблюдений в зоне не обнаруживается не только высокого творчества, но и обыденного образования. «В колониях строгого режима - по всей стране, от Владивостока до Бреста, - пишет далее автор, - стоят пустые школьные здания. Начальник лагеря №17, посмотрев мою визитную карточку, поинтересовался: нельзя ли получить грант от фонда Сороса на открытие школы?» [2, с.8].

Вот здесь, пожалуй, и ответ на вопрос. Раньше существовали государственные нормативы, обеспечивающие функционирование образовательных учреждений. Например, если вновь вводимое предприятие имело более 2 тысяч работающих, одновременно с ним в строй должно было войти профтехучилище. В каждом учреждении ФСИН обязаны были быть общие и профессиональные образовательные учреждения. Вопрос их бюджетного финансирования даже не обсуждался, а исполнялся по умолчанию и по нормативам. Сегодня же начальник колонии обращается по поводу открытия школы к зарубежному фонду Сороса, а не к ФСИН, не к родному государству.

Взаимоотношения между зоной и школой на воле, как выяснил А.М. Цирульников, приобретают сугубо деловой характер. Заведующая отделом образования Любовь Изюмова рассказала о том, что приходится брать из зоны спецодежду для учителей вместо зарплаты. Вместе с заместителем главы районного самоуправления Александром

Зеляниным автор прикинул, что только в одной колонии местных, шекснинских занято на разных службах больше, чем на пищекомбинате или маслозаводе. И на вышках теперь стоят тоже контрактники [2, с.6]. Словом, колония для малолетних ныне - место трудоустройства взрослых, способ решить проблему занятости.

Проблема эта отнюдь не местная, не вологодская. В Еврейской автономной области А.М. Цирульникову педагоги рассказывали подобное. «Выживаем только за счёт армии или колонии. Идут туда контрактниками и мужчины, и женщины. На любые солдатские должности - писарем, надзирателем... Дети стоят с котелками в очереди после солдатского обеда. Если бы не армия - нам конец», - делились с авторами своими заботами учителя Ленинского района на границе с Китаем. «На что живём? На картофельные, на детские, еще на «смертные», - объяснила учительница Мария Григорьевна Лисова из села Екатерино-Никольское. - Не слышали, что это? Коэффициент пограничный. Мы его «смертными» зовём. Если что, мы даже эвакуации не подлежим. Своими же ракетами накуют» [6, с.13].

«У заключённых часто обрывается связь с близкими. Имеющие большие сроки, - пишет автор, - нередко не поддерживают отношений с семьями, и они распадаются». Хотя по давней традиции ежегодно проводятся дни отрядов с приглашением родственников, художественной самодеятельностью. «Ну, как мы в прошлом году называли?» - спросил начальник лагеря своего зама. - «Встреча коллектива осуждённых с общественностью района и области», - напомнил тот. (Но ведь «общественность района» это не родня, не семья). А вот, вспоминают: «Как-то с концертом приехали в село, откуда был воспитанник - ни один родственник не пришел» [2, с.13]. Впрочем, каждый месяц несколько пар играют в лагере свадьбы.

«Что больше всего читают?» - спросил автор в библиотеке. - Больше всего спрашивают книги про историю. «Историю тюрем?» - «Нет, просто историю». Газеты читают, телевизор смотрят, зона находится в курсе политики. А произведения здешней художественной мастерской можно встретить в кабинетах районной администрации, местном краеведческом музее. «Там такие художники, - восхищался музейный директор, - рисовали Ленина на рублях»... Читаешь записки автора и думаешь: возможно здесь, в зоне надо тоже проводить конкурсы по отбору одаренных, которыми мы так увлекаемся на воле. И выводить в общий финал победителей и с воли,

и с зоны. Любопытно было бы увидеть, кто одареннее.

Из педагогических нововведений последнего времени: комната психологической разгрузки (правда, психолога-мужчину найти не могут), молельная с приезжающим раз в месяц священником, спортзал со снарядами и видеозал. «Фильмы отбираете?» - спросил А.М. Цирульников. - «Стараясь, - ответили, - чтобы не было порнографии». - «А стрельба?» «Ну, стрельбу что ж, - сказал заместитель начальника по воспитательной работе Дичков, - всё равно ведь на воле показывают» [2, с.9].

Пенитенциарная педагогика предполагает и поощрения. За примерное поведение дают отпуск. Для этого в зоне оборудован гостиничный номер, в котором можно пожить уединённо несколько дней. В комнате есть все необходимое: кровать, стол, холодильник, телевизор, на окне занавеска. Если за неё не заглядывать, не видно ни колючей проволоки, ни вышки.

Обслуживает двухтысячный лагерь триста человек, из них восемьдесят - рота охраны. Немного, считает автор, если учитывать, что приходится следить за каждым движением осуждённого. Отношения по службе жесткие, субординационные. Тут абсолютное единоначалие, жёстче, чем в армии, под начальником колонии - полковником, замы-подполковники ходят по струнке [2, с.10]. К оценкам автора полезно добавить, что стоимость содержания человека в зоне в шесть раз превышает расходы на профессиональное образование в условиях его свободы.

Как всякая деятельность, эта, лагерная, отбирает людей с определёнными качествами, накладывает отпечаток. В одной колонии автор встретил кудрявого, миловидного начальника с посаженными по-волчьи глазами. Другой был коротко стриженный, взрывчатый, напоминал блатного. Третий носил тёмные очки, под Пиночета. Психологический портрет лагерного персонала - это целая тема. - замечает А.М. Цирульников [2, с.10].

Согласимся с автором - тема сложная, не дававшая покоя многим поколениям психологов, пытавшихся по внешнему облику определить характер, привычки и линию поведения человека. Она породила немало сомнительных научных воззрений, вроде радикальной теории «врожденной порочности» профессора Гарвардского университета Э. Бэнфилда или теории «общества двух третей» западногерманского социолога П. Глотца. Итальянский криминалист-психолог Ч. Ломброзо пытался даже доказать формулу:

преступниками не становятся, а рождаются. Он защищал положение о существовании особого типа человека, предрасположенного к совершению преступлений в силу определенных биологических признаков - так называемых антропологических стигматов.

В начале 70-х гг. в публикациях российских ученых также утверждалась мысль об обнаружении связи между набором хромосом и преступным поведением человека. Известный генетик В.П. Эфроимсон пытался дать типовой набор черт преступного характера: «Предельно упрощенно - это коренастый, большебрюхий и широкогрудый здоровяк с преобладанием физического развития над интеллектуальным» [7].

Однако, подобное утверждение редко обнаруживает себя на практике: мир преступности разнообразен, как и мотивы поведения, что еще раз подтверждают наблюдения А.М. Цирульникова. Пока не удастся реализовать и другое предложение В.П. Эфроимсона - создать «педагогическую генетику» - науку, ориентированную на цели генетического воспроизводства особо одаренных людей. Ученые уже научились путем клонирования воспроизводить биологические, но не социальные качества. Скорее всего, это и невозможно в принципе.

«Ежегодно из лагеря ОЕ 256/17, - пишет автор, - выходит на свободу около шестисот человек. Из них человек двести освобождают условно-досрочно. Но у выходящего из лагеря человека, бывает, уже ничего не остаётся на свободе, ничто не связывает с нею». Как сказал подполковник Дичкин: «Они свободы боятся. Ничего не знают: ни этих денег, ни магазинов. Срок - пятнадцать лет. Сел в одной стране, а вышел в другой» [2, с.10]. Здесь тоже возникает фундаментальный педагогический вопрос: надо ли изолировать каждого осужденного от общества, чтобы потом снова пускать в него - уже отставшего от жизни в ушедшее вперед общество. Догонит ли он его? Насколько отвечает сложившаяся пенитенциарная система принципам научной педагогики и психологии? И почему в ряде стран, особенно Скандинавских, возникли зоны с открытыми на волю дверями, свободным режимом содержания? Не для всех, но для многих.

Для таких же «сидельцев», готовых выйти на волю «с чистой совестью», в США открыта государственная программа, по которой заключенные в течение дня работают на свободе (предприятия, фермы...), а на ночь возвращаются в зону. Тем, кто проявил себя, дают условно-досрочное освобождение. Конкурс

желающих попасть в эту программу среди заключенных огромен. Желающим узнать о ней подробнее можно рекомендовать посмотреть фильм «Бегущие на волю» (Running wild) с участием Шерон Стоун.

В Бразилии власти выступили с предложением уменьшать срок тем заключенным, которые занимаются собственным просвещением и усердно читают книги. Согласно концепции законодателей, каждый заключенный может сократить свой тюремный срок на 48 дней ежегодно, если прочитает 12 книг по философии, литературе, науке или классической истории. Однако на слово арестантам не поверят: они должны будут написать сочинение о книге в соответствии с правилами грамматики. Словом, пенитенциарная педагогика все более становится гуманитарной. Только не в России.

«Зачем их вообще держат взаперти», - возмутился уполномоченный при президенте России по правам предпринимателей Борис Титов во время посещения в марте 2017 года одного из московских СИЗО, где содержатся лица, осужденные по экономическим статьям. После беседы с ними он был «явно ошарашен увиденным и услышанным, заявив, что намерен инициировать проведение масштабной законодательной реформы» [12]. Прошел год; реформа так и не началась. Наверное, у уполномоченного не хватило полномочий.

Каждый четвертый выпускник шекснинской колонии опять оказывается в местах лишения свободы... «Но ведь трое-то не оказываются!» - резонно замечает А.М. Цирульников [2, с.12]. Оптимизм автора оправдан, но отследить хотелось бы не только судьбу «четвертого», вновь попавшего в зону, но и тех «трех», что не попали. Возможно, они не попали, потому что еще «не попались».

«Так вы думаете, это отсрочка?» - допытывался автор у начальника одной из колоний. Тот кивает, к сожалению... Еще точнее пояснили ситуацию педагоги шекснинской спецшколы. По их мнению, нет критериев по каким надо выпустить отсюда ребёнка. Сядет - не сядет - это не критерий, это потом, а педагогам, самому ребёнку надо увидеть что то сейчас. Чему научился. Что он умеет в жизни [2, с.16]. Ежегодно стены казенных учебно-воспитательных учреждений покидают около 26 тысяч юных россиян. Только 10% из них успешно приспособляются к новой самостоятельной жизни.

Перед обедом начальник лагеря Владимир Серков подал автору деревянную, с любовно вырезанными узорами шкатулку-мыльницу и

полотенце. «Когда выхожу из зоны, мою руки», - сказал он. Его можно понять - хорошо, что можно отмыть хотя бы руки. «Народ тут служит опытный, по четверть века и больше. Но своему сыну, - тяжело вздохнул Серков, - я сюда не советую». [2, с.10]. А значит, ждать педагогических династий на зоне не приходится. Зона меняет психологию всех, кто к ней прикасается: и детей и взрослых. Это тоже важная и еще плохо исследованная педагогическая проблема, обозначенная А.М. Цирульниковым. Известный писатель Борис Акунин в своем блоге (19.01.2012) привел интересный факт: в Освенциме уровень самоубийств среди охранников был в несколько раз выше, чем среди заключенных. Тоже проблема, скорее не педагогическая, а психологическая.

Нет сейчас на зоне и меценатов. «Раньше, - пишет А.М. Цирульников, - были». В Екатерининские времена тюрьмы были украшены именем императрицы: здание тюрьмы в Ярославле построено в форме буквы «Е», в другом месте - в форме «К», и так по всей России. На какую букву строят тюрьмы сегодня, автор не выяснил. Можно только гадать.

Зоны неодинаковы, как и содержащиеся в них люди. Помимо лагерей, есть так называемые «специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа для подростков с девиантным поведением». В 60-е, в оттепель, эти колонии для малолеток, из ведения ВЧК передали Минпросу со всей тюремной атрибутикой. Во многих местах так и осталось по сей день.

В Шексне автор увидел их за трёхметровым забором, поверх которого еще и сетка-рабица. Во времена перестройки забор снесли, а вместо надзирателей пригласили психологов. На вопрос: «А что даёт разрушение стены?» - ответили: «Доверие» [2, с.13].

Поступают сюда дети по решению суда, сроком отбывания до трёх лет. Обыкновенно, за кражи, бродяжничество, грабежи, случайные убийства. Возраст воспитанников от девяти до пятнадцати, если старше - идут в колонию. Но и малолетки бывают очень крутые. «На иного посмотришь, - рассказывают автору, - будущий вор в законе». Ведут себя жёстко, конкретно. В колонии сто с лишним мальчиков и немного девочек, появившихся два года назад. Это педагогическое новшество, обычно в подобных учреждениях состав не смешивают.

Директор Алексей Пискунов уточнил: «С девочками тоже не сахар. Ждали чего-то особенного, а прибыли те же мальчишки в юбках: курение, драки, мат. Нужно было сначала

сделать из них девочек. Сексуальный опыт - у немногих, обычно подвал, токсикомания, там её насилуют, и она порывает связи со всем, со школой. А у большинства не было, как ни странно, никакого сексуального опыта. Все что у них было - «ларьки ломали». Папы? Только у нескольких, у остальных отчимы».

«У некоторых заключенных родители в тюрьмах по соседству, в том же районе. В личные дела лучше не смотреть. Одного мальчика на цепи все лето держали. Другого отец в петлю толкал. С третьим бабушка сожительствовала. И вот после этих милых отцов, матерей, бабушек что же такое нужно сделать - невероятное - чтобы человек тихонько распрямился», - пишет автор [2, с.13].

Педагогические зарисовки А.М. Цирульникова очень жизненны и всегда педагогически точны. Не избегая эмоций и живой рефлексии, автор из созданного им образа сразу же ищет объяснения, предпосылки и мотивы увиденного. Кто же эти, уже в детстве изолированные от семьи, родителей и друзей юные пленники зоны? Несчастные, врожденно преступные или просто больные?

«Десять лет назад, - рассказал ему Алексей Пискунов, - впервые пригласили специалистов - психологов, психиатров и задумались: что представляет собой этот ребёнок? Злая воля? Нет, не так просто. Им владеет сила, которая ему не подвластна. Обследовали - большинство больны. Асфиксия во время родов, у трети - прямое поражение нервной системы. Ещё у тридцати процентов пограничное состояние: не болен, не здоров. И только треть - просто педагогически запущены».

Вот тогда, десять лет назад, убрав заборы и сняв конвой, то есть охрану от детей, они начали постепенно заниматься охраной детей. И тогда стали исчезать наколки, жаргон, «бугры». У них давно уже не исправительно-трудовая колония. И их принцип - не исправлять и не пытаться переделывать человека, но выстраивать вместе с ним то, что называют «траекторией развития», «индивидуальным маршрутом», хотя в одиночку ходить по территории пока ещё не допускается.

«На Западе в подобных учреждениях на одного ребёнка приходится один взрослый, - замечает автор. - Для нас это пока недостижимо, но по сравнению с обычным спецзаведением в шекснинской спецшколе большой прогресс: на группу от девяти до двенадцати человек - пять педагогов.»

Режим дня такой: подъем в семь утра, в двадцать один - отбой. Двадцать тематических кружков, производство, шьют детскую одежду с бирочками. Много спорта. Кормят namного

лучше, чем на воле. Имениннику - пирог. Вставая из-за стола, говорят хором: спа-си-бо! Самое главное, объясняли автору, не допустить побега. У них это сделать не трудно: калитка открыта, но ЧП в последнее время не было. А когда были заборы, делали подкопы [2, с.14].

Данное педагогическое наблюдение А.М. Цирульникова тоже очень важное. Надо ли всех провинившихся держать за трехметровым забором? Изолировать можно не только забором, но и запретом на выход через открытую калитку, как это и сделали в шекснинской колонии. Возможно, в пенитенциарной педагогике нужно ввести принцип «презумпция наказания». Он мог бы означать, что при самовольном пересечении границы колонии, осужденный будет изолирован реально - забором другой, более строгой колонии.

«Ну и сейчас, конечно, все не гладко, - признают педагоги. - Затоскуют. Или письмо придёт плохое. Психологи подключаются. Психологическая служба существует тут уже десять лет и стала для детей настолько привычной, что случаются курьёзы. Одного здешнего пацана по достижении выпускного возраста отправили в интернат, и тамошний директор, не справляясь с парнем, с досадой стал спрашивать: «Ну чего тебе ещё надо?» - «Психолога дайте», - неожиданно заявил тот [2, с.15].

Задумываясь над подобными наблюдениями А.М. Цирульникова, понимаешь в каком запущенном состоянии сегодня педагогика зоны. И как точно он назвал результаты своих научно-поисковых экспедиций - «неопознанная педагогика». Нет ни теоретических наработок, ни практических рекомендаций.

Можно, конечно, как об этом пишет автор, применить наработки Санкт-Петербургского института сказкотерапии. Оказывается, сказки снимают эмоциональную напряжённость, агрессивность, помогают душе раскрыться, наладить взаимоотношения с людьми - именно то, что необходимо шекснинским воспитанникам. Почему-то особенно детям нравятся сказки о созвездиях, у каждого знака Зодиака своя сказка: люди Овна, положим, храбрые и честные. Близнецы - талантливые. Дети очень ждут своего созвездия. Просят предсказать будущее: как у кого сложится судьба. Сказкотерапия, арттерапия, игротерапия...

В летние каникулы те, кто не уходит домой, уезжают на остров и разбивают там палаточный лагерь. Мимо огни теплоходов. Пацаны такого в жизни не видели. Почему-то на природе не бывает ни замечаний, ни стычек. Ещё есть

экспедиции, исследование озёр, родников и рек, генеалогические деревья, духовные места Вологодчины. «Во сколько же раз в этом пенитенциарном заведении больше нормальной педагогики, чем в обычной школе?» [2, с.16], - замечает А.М. Цирульников. И он прав. Хотя, пожалуй, это не педагогика, а просто здравый смысл. Его нередко не достаёт и научной педагогике, и топ-менеджерам образования. Достаточно оценить круговорот реформ, смену концепций и курсов в образовательной политике России.

«Первое, что нужно, постараться понять детей», - делает вывод автор. Приходящих сюда педагогов учат: вам нужно поговорить об обиде? У детей спросите! Вам нужно поговорить о силе? У них спросите! И о цели. И как быть честным. Если ты, взрослый, говоришь с ними об обмане, не говори, что ни разу не обманывал. «У них и Законы жизни иные, - подметил автор и привел записанные в вестибюле школы тексты: «Делай добро!»; «Люби и прощай людей!»; «Бойся обмануть человека!»; «Не теряй веры в себя!»

«Есть в шекснинской спецшколе такая игра: «Государство для меня». Государство в пределах школы, позволяющее понять, что это такое. Где есть свободные средства информации, своё производство и свои деньги, свой ритуал въезда и получения вида на жительство, своя адвокатура... Наивная детская игра в честное государство, готовит ли она к всамделишному?» - сомневается А.М. Цирульников. И до какой же оно степени устроено «не для меня», если привыкшие находиться в экстремальных условиях выживания - эти дети боятся жизни. Страшно бояться выхода из школы. «Я говорил с мальчиком, - приводит пример автор, - который после трёх лет пребывания в закрытом учреждении по собственному желанию остался ещё на два года. Как сделать, чтобы дети не боялись свободы?» - на этот авторский вопрос не найти ответа без педагогической науки, отстранившейся от пенитенциарной зоны. Диссертации на эти темы, как и хорошие книги, практически исчезли.

Именно исчезли. Ведь Россия в прошлом переживала годы расцвета пенитенциарной педагогики, о чем не лишне сказать особо. Начало этому положил 1917 год, когда в результате разрухи и социальной катастрофы, последовавшей после Октябрьской революции и Гражданской войны, появились миллионы беспризорных детей (по разным данным от 4,5 до 7 млн чел.). По-сути, для их призрения и была создана Всероссийская чрезвычайная комиссия (ВЧК) во главе с Ф. Дзержинским. ВЧК создала

сеть детских домов как учреждений специального социального воспитания. Сюда были брошены лучшие педагогические умы и блестящие организаторы.

Научная идеология описанной выше А.М. Цирульниковым игры: «Государство для меня», например, как способа адаптации изолированного ребенка к обществу и как метода формирования навыков самоуправления, была более 100 лет назад всесторонне разработана, экспериментально проверена и описана в научных работах Спасской, Ильина, Ферстера, Броуна, Керженцева, Корнилова, Крупениной, Золотавина. Наиболее развернуто она представлена в книге российского педагога и деятеля образования, доктора педагогических наук Н. Иорданского (1863-1938) «Основы и практика социального воспитания» [8]. «Чем авторитарнее общество, тем сильнее в нем развиты контрольно-карательные функции», - писал он. Навязываемая им дисциплина производит граждан-подданных, а не свободных. В условиях самоуправления, напротив, контроль, надзор и иные карательные функции слабеют, теряют смысл, а порою и отпадают вовсе.

Как переходную стадию к полному самоуправлению, Н. Иорданский рекомендовал создание таких институтов самоуправления, которые естественно возникают среди детей в семье, на улице, в школе - суды чести, работающие по «детским законам». (Ну, чем не «Государство для меня» в Шексне?). Именно в такой обстановке дети скорее становятся противниками детского самосуда, среди них скорее исчезает ложь, источником которой так часто бывает суровая дисциплина и гнет старших. «В юношеском движении 1903-06 гг., - вспоминает Н. Иорданский, - не было, кажется, ни одной школьной резолюции, где бы не фигурировал товарищеский суд, как требование и выражение школьной автономии» [8, с.301].

Идеи пенитенциарной педагогики, пусть и не всегда бесспорные, но ведущие к поиску нового, столь же настойчиво воплощались в экспериментальные формы, прежде всего в лагеря-коммуны для обездоленных детей. Фактически это были колонии-поселения для перевоспитания малолетних правонарушителей, переданные под прямое руководство ВЧК-ОГПУ-НКВД.

Одна них, на 50 ребят от 13 до 17 лет, открылась в августе 1924 года в подмосковном Болшеве. Основателем ее стал сотрудник ВЧК М.С. Погребинский, в прошлом лесоруб, грузчик, чернорабочий. Имея образование 3 класса, он, по оценке библиографов, проявил

незаурядный педагогический талант и сумел создать крупное поселение с хорошей индустриальной базой. К 1936 году в нем было 3 фабрики, а общее число рабочих (в том числе и вольнонаёмных) доходило до 5 тысяч.

Наибольшую известность получила «Трудовая колония № 10 НКВД УССР им. М. Горького» для беспризорников и несовершеннолетних правонарушителей под руководством А.С. Макаренко, основанная под Полтавой. Он выступал против использования для детей элементов тюремного режима в пользу усиления производственного уклона и общевоспитательных методов.

Еще один такой пример дает основанная в 1919 году близ Петрограда школа-колония «Красные зори», которую возглавил бывший военный летчик И.В. Ионин. Производительный детский труд для самообеспечения, наряду с образованием, стал основой системы воспитания детей. Со временем колония превратилась в целый городок, включавший в себя детский дом, школу, агропедтехникум.

Россия, возможно, имеет самый богатый в мире исторический опыт запущенной ныне пенитенциарной педагогики. Известно, что Макаренко отнесён ЮНЕСКО к четырём педагогам (вместе с Дьюи, Кершенштейнером и Монтессори), определившим способ педагогического мышления в XX веке. Ионин, наряду с Л. Толстым, А. Макаренко, В. Сухомлинским и др., включен в список 10 великих педагогов России. Создатель Болшевской трудовой коммуны Погребинский издал книгу «Трудовая коммуна ОГПУ», на основе которой был написан сценарий, и поставлен первый звуковой советский фильм «Путёвка в жизнь». Сейчас таких фильмов нет, потому что нет такой педагогики. Сейчас воспитывают на образе «учителя, который пропил глобус».

Замечательные по своему проникновению в проблему педагогики зоны очерки академика А.М. Цирульниковой дают понимание крайней необходимости возрождения этого направления российской науки. Как и воспроизводства для нее специальных педагогических кадров. «Педагогов для подобных учреждений никто не готовит, - замечает автор, - только начали в Санкт-петербургском международном университете семьи и ребёнка им. Рауля Валленберга. Поэтому в шекснинскую спецшколу педагогов отбирают интуитивно. Бывает, придёт десантник - и не может. А приходит хрупкая девушка - и остаётся» [2, с.15]. К сожалению, процессы в пенитенциарной педагогике идут в обратном

направлении и не только в описанных А.М. Цирульниковым «зонах».

Да, есть примеры общественной озабоченности проблемой, но они единичны и эпизодичны. Социально ответственный бизнес создал благотворительный фонд, который откроет 40 центров и займется адаптацией воспитанников исправительных учреждений к самостоятельной жизни, выбором профессии и последующим их трудоустройством. Об этом было объявлено во время церемонии открытия «Национального фонда помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей «Ты не один», которая состоялась 7 октября 2016 года в Москве. Но за прошедшие после этого полтора года о работе фонда информации не попадалось.

В Московском экспериментальном театре под руководством Вячеслава Спесивцева прошел заключительный этап XI Всероссийского фестиваля искусств среди воспитательных колоний «Амнистия души». Наставникам юношей и девушек, показавших лучшие творческие номера, вручили почетные грамоты. На церемонию награждения приехали многие известные деятели культуры Иосиф Кобзон, Юрий Куклачев, Никас Сафронов, Борис Грачевский. Тоже неплохо. Талантливым, но преступившим закон ребятам, помогают понять, что еще не поздно спасти свою душу.

Трудные подростки - это не только те, кто «сели», потенциал их гораздо больше, нежели контингент учреждений ФСИН. Многие из них попадают в учреждения начального профессионального образования - в ПТУ, используя возможность бесконкурсного и быстрого получения рабочей квалификации. Сравнительно недавние социологические замеры показывали, что сюда поступали в основном дети из плохо обеспеченных семей. Менее половины (42%) учащихся оценивало качество своего питания в семье как «хорошее»; 49% - «удовлетворительное». Каждый двадцатый (5%) - «испытывал постоянное чувство голода»; столько же указывали, что мотивом поступления в учреждение НПО для них было «бесплатное питание», а каждый десятый поступил сюда из-за «плохого материального положения семьи». Практически все сироты России проходили через ПТУ, которые выправили судьбы миллионов отверженных родителями детей.

Принятым в 2012 году законом «Об образовании в РФ» уровень НПО ликвидирован. База для развития пенитенциарной педагогики сократилась до учреждений ФСИН, которым порою не до образования и воспитания. Педагогические институты, ранее

существовавшие в каждом регионе, тоже исчезли. Общество теряет учительский стержень, на котором ранее поднималась вся культура; формировался человек. Пенитенциарная педагогика подменяется тюремной эмпирикой; профессиональное образование - «короткими» курсами по обучению ремеслу; воспитание - телевизором с криминальными сериалами на каждом канале.

В финале своей главной книги «Архипелаг ГУЛАГ» А. Солженицын произносит слова: «Благодарю тебя, тюрьма, что ты была в моей жизни». Хорошо, когда зона заставляет глубже задуматься о жизни, понять ее смысл и свое предназначение в ней. А тем, кто запутался или

ошибся, найти и принять верное решение, изменить свою судьбу. Но пока немногие выходят из зоны с духовным просветлением. Педагогика зоны дает сбои, во многом и от того, что ее архитекторы сами с головой погружены в криминал. В июне 2017 года глава Федеральной службы исполнения наказаний, генерал-полковник внутренней службы А. Реймер - бывший главный тюремщик России получил восемь лет колонии общего режима. Вместо развития системы, он ее обкрадывал. Вслед за ним, в сентябре 2017 года «сел» и его первый заместитель, генерал О. Коршунов [9]. Так педагогика зоны становится педагогикой общества.

Литература:

1. Вышла серия книг об образовании в России начала XXI века по материалам экспедиций и социокультурных исследований академика А.М. Цирульникова [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proektanatoliya-cirulnikova-akademika-gao>

2. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика: Вологодская область. Домотканная история [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/279/p0>

3. Краткая характеристика уголовно-исполнительной системы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fsin.su/structure/inspector/iao/statistika/Krataka%20har-ka%20UIS/>

4. Щербакова Е. В местах лишения свободы на 1 августа 2015 года содержалось около 650 тысяч человек / Е. Щербакова //

Демоскоп. - 2015. - №651-652. - Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2015/0651/barom07.php>

5. «Около 100 тысяч детей в России ждут усыновителей» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://echo.msk.ru/news/1853482-echo.html>

6. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика: ЕАО. Мумонька, воц герцах? [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/280/p0>

7. Грэхэм Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союз е. М.: Политиздат, 1991. – 480 с.

8. Иорданский Н. Основы и практика социального воспитания. М.: Работник просвещения, 1925. – 387 с.

9. Романова О. Как работает экономика тюрем в России. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://carnegie.ru/commentary/71484>

Сведения об авторе:

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

Data about the author:

I. Smirnov (Moscow, Russia), corresponding member of RAE, doctor of philosophical sciences, e-mail: ips2@list.ru

Серия книг А.М.Цирульникова "Неопознанная педагогика" представлена на сайте Сетевых исследовательских лабораторий «Школа для всех». Ссылки в тексте даны на электронные варианты книг.

См. <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/274>

В следующем номере читайте последнюю рецензию на серию трудов «Неопознанная педагогика» академика РАО А.М. Цирульникова».

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316:159

НЕКЛАССИЧЕСКИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА¹

С.В. Хусаинова

¹Статья подготовлена в рамках проекта 27.7428.2017/8.9 «Исследование и анализ современных методологических, психолого-педагогических, научно-методических и социологических исследований в сфере профессионального образования»

Аннотация. Статья направлена на изучение неклассической психологической когнитивной модели и ее теоретическое обоснование с позиции неклассической психологии. Автором определены направления развития исследований направленных на изучение познания студента в учебно-профессиональной деятельности с точки зрения неклассической психологии. С философской точки зрения показана возможность изучения активности познания субъекта. Показана необходимость выявления природы познания, его структуры и видов. Определены возникающие трудности в определении неклассического понимания познания. Поставлены вопросы о сложности обработки информации студентами, включенными в Интернет-технологии, и необходимостью получения знаний в учебно-профессиональной деятельности. А также, необходимость направленности на изучение трансформации мыслительных процессов в учебно-профессиональной деятельности, которые являются следствием снижения коэффициента обучаемости и понижения усвоения информации. Статья предназначена для аспирантов, психологов и исследователей в области феномена познания.

Ключевые слова: неклассические психологические механизмы, студент, познание, мышление, неклассическая психология.

NON-CLASSICAL PSYCHOLOGICAL MECHANISMS DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF THE STUDENT

S. Khusainova

Abstract. The article is aimed at studying the non-classical psychological cognitive model and its theoretical justification from the position of non-classical psychology. The author defines the directions of research aimed at studying the student's knowledge in educational and professional activities from the point of view of non-classical psychology. From the philosophical point of view, the possibility of studying the activity of cognition of the subject is shown. The necessity of revealing the nature of cognition, its structure and species is shown. The arising difficulties in the definition of non-classical understanding of cognition are determined. Questions about the complexity of information processing by students included in the Internet technology and the need to obtain knowledge in educational and professional activities. As well as the need to focus on the study of the transformation of mental processes in educational and professional activities, which are the result of reducing the coefficient of learning and reducing the absorption of information. The article is intended for graduate students, psychologists and researchers in the field of the phenomenon of cognition.

Keywords: non-classical psychological mechanisms, student, cognition, thinking, non-classical psychology.

В настоящее время к изучению «когнитивности» обращено большое количество взглядов исследователей. С их точки зрения, присутствует необходимость в систематическом изучении проблемы познания и мышления человека, которые дают возможность, прежде всего, для выявления новой активности субъекта познания как дополнения в развитии новых фундаментальных направлений классической психологии, определивших ее отражение в современной неклассической психологической когнитивной модели познания.

Необходимо пояснить, что настоящий характер познания может принципиально отличаться от прошлого; он связан с кардинально меняющимися традиционными

суждениями о структуре познавательного процесса, определяющими его компоненты, структуру, связей субъекта и объекта познания.

Н.О. Лосский данный процесс активности субъекта познания описал в своих разработках, в которых определил элементы активности познающего субъекта на всех этапах его познания [3]. Он, в своем учении сделал акцент на активность субъекта познания, понимая жизнь его «я» в «непрерывном ряду волевых действий», в качестве базового условия проявления активности, которая позволяет достичь главную цель познания, то есть определенную объективную сторону знания о предмете. Он подходил с позиции интуитивизма, при котором созерцание предмета субъектом

определяет его существование в настоящем. При таком рассмотрении активности субъекта можно определить, что она не переходит в созидание самого предмета познания, а обнаруживается в волевых актах внимания и различения. Лосский, таким образом, показывает, что для субъекта нет необходимости в акте творения самого содержания восприятия и мышления, что подвергает сомнению изначальность активности субъекта познания и ее недооценивание. Теория Лосского показывает значимость самой активности, но не показывает ее изначальность. Познание определяется волевым характером познающего субъекта, способного направить интенциональные акты внимания и различения в сторону своей активности познания.

С.Л. Франк, обосновывая взаимные связи рациональных и иррациональных факторов, показал возможность многообразия познания мира [6]. Такие же, созвучные ему мысли, были и у философских мыслителей, таких как О.П. Флоренский, И.О. Лосский, М. Хайдеггер, Н. Гартман и др., а также это отразилось в концепции постнеклассической рациональности.

Можно констатировать некоторую особенность взглядов Л.С. Франка в области философского осмысления всевозможных форм постижения мира. Франк, придерживаясь междисциплинарного подхода в этом отношении, был весьма плодотворным, говоря о вопросах изучения проблемы получения «живого» знания о «гениях интуиции».

Высказываясь о неклассичности, мы сталкиваемся с проблемой иррациональности, в которой возникают трудности в самом осмыслении данного феномена. Это говорит о том, что необходимо не монологичное мышление, а диалогизм с его формой «познания-проникновения». О данном способе мышления говорил М. Бубер [1] и И. Герасимова [2], которые опровергают единое возможное интеллектуальное усилие в познании, объясняя целостный опыт жизни и направленность вектора иррациональных интенций.

Относительно вышесказанного, можно сделать вывод о том, что постижение реальности становится онтологичным, неотделимым от жизни.

В этом смысле, следуя принципам дополнительности, целостности и вероятности, определена возможность в обеспечении постижения связи рациональности и иррациональности в активности познания субъекта. Данная постановка вопроса определяет конвергентный подход как внутри самой науки, так и в познании многообразных способов освоения мира.

Г.С. Прыгиным в неклассической психологии как науке выдвинута гипотеза об информационной, а не энергетической составляющей трансцендентности бессознательного в сферу психики человека [5]. Поднимаемый Г.С. Прыгиным вопрос о мышлении и его связи с бессознательным и сознанием говорит о механизме мышления, где к первоочередной задаче «Неклассической психологии» он относит проблему познания. Говоря о качественно новом знании в современной науке, Г.С. Прыгин подчеркивает необходимость опоры на теории, формулируемые на основе «недоступных критериев». Подобная недоступность дает возможность перехода к новому взгляду на современную реальность. Так как то, что происходит сейчас, имеет также предсказательную силу, определяющую новую волну исследований той вероятности множественности в проявлениях суждений субъекта.

Согласно классической теории, измерение дает единичную составляющую ответа субъекта, не предопределяя его множественного представления об объекте исследования.

Однако, в настоящее время нет разработанного психологического инструментария для отождествления местоположения активности познания субъекта в континууме «имманентность - трансцендентность».

В данном контексте нами определена неклассическая психологическая когнитивная модель, как суждение, указывающее на процесс и содержание мышления, которое включает в себя уровень влияния одного психологического конструкта на другой, проявляющегося в виде стереотипов познания, результатом которых выступает сочетание уровня их влияния (С.В. Хусаинова) [7, 9].

Классическая психологическая когнитивная модель - это своего рода формальная модель психического или социально-психологического процесса. Это некоторая формализованная абстракция самого процесса, которая воспроизводит его отдельные моменты (основные, ключевые) для экспериментального исследования и получения сведений о частных случаях изучаемого процесса. Данная модель использовалась Э.Берном в модели трех состояний «Эго» [8]. А также, в моделях, основанных на вероятностно-статистических оценках явлений и алгометрическом подходе.

Неклассическая психологическая когнитивная модель предполагает учитывать в себе множественность отдельных суждений,

которые содержатся в суперпозициях ответов субъекта, не препятствующих в его множественном совпадении с реальностью. Это позволяет определять множественность выборов позиций направленности активности субъекта познания.

М.Б. Менский, говоря о единственном мире вокруг нас, дает возможность существования альтернативных миров для определения позиции субъекта и его познания мировосприятия, отраженном в его объективности [4].

Это позволяет находить связи познания со ступенями образования и развития общности людей, объясняя иерархию ее формирования. Что подтверждает настоящее положение развития общества, которое на современном этапе трансформируется в «электронное общество» и, посредством электронных коммуникативных связей, создает многомерное восприятие мира. Познание субъекта в современном мире посредством механизма адаптации стремится к развитию информационных технологий познания.

Сознание студента в учебно-профессиональной деятельности подстраивается под возникшую необходимость отвечать на потоки информации для трансформации ее в когнитивные стратегии и навыки, а также перерабатывать большое количество сообщений за короткий промежуток времени. Данное свойство в этот промежуток времени не позволяет выработать самостоятельные мыслительные знаки (образы, слова и др.), которые будут способствовать выработке критического мышления и собственного мнения.

Существует необходимость выработки новых каналов активности познания субъекта для накопления ресурсов, для обработки и переработки информации, предотвращающих «мозговое истощение», ведущее к «клиповому мышлению» для разгрузки каналов восприятия и мышления.

Новое поколение воспитано на компьютерных технологиях, поэтому обладает способностью к многозадачности, где другая полярность его проявления связана с развитием дефицита внимания, гиперактивности и

рассеянности. Современный студент обрабатывает визуальные образы и стимулы неразвитой способностью к выстраиванию длинных логических цепочек. Для него мир - это плохо связанные между собой факты и события, быстро сменяющие друг друга. Невозможность выстраивать контекст смысловой связи объектов и явлений, создающей проблемы с интерпретацией и осмыслением информации, не дает определить целостную картинку действительности, проявляясь в её непонимании.

В. Костомаров сообщает о том, что в настоящее время в США проводятся исследования по предупреждению болезни ADD (Attention Deficit Disorder), возникающей впоследствии с увеличением потребления Интернет-технологий, которое сопровождается расстройством внимания и сложностью восприятия информации при чтении книг.

Данные факты трансформации мыслительных процессов в учебно-профессиональной деятельности указывают на снижение коэффициента обучаемости и понижения усвоения информации.

Все выше сказанное говорит о том, что необходимо ответить на вопросы: Что такое познание? и Как оно возможно? Для этого необходимо определить его природу, структуру и виды. Определив структуру и виды познания, появится возможность определения способа получения субъектом познания. После проведения анализа результатов в реальном времени можно определить проявление самого познания. Это согласуется с высказываниями Эверетта [8], подчеркивающего, что у каждого субъекта только свой мир и способ его познания.

Для того, чтобы неклассические психологические механизмы способствовали развитию общеобязательности познания в учебно-профессиональной деятельности, необходимо изменение каналов поступления информации, которые зависят от психологической структуры ее «канализации» преобразующей объективизацию разобщенности когнитивной активности студентов влияющих на качество их познания.

Литература:

1. Бубер М. Два образа веры. / М.Бубер. – М.: Республика. – 2012. – 216 с.
2. Герасимова И.А. Типы аргументации возможности в трансдисциплинарном диалоге. // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / И.А. Герасимова. М., 2015. – С.433-450.

3. Лосский Н.О. История русской философии. / Н.О. Лосский. – М.: Изд-во «ВИТА-ПРЕСС», 2011. – 256 с.
4. Менский М.Б. Сознание и квантовая механика: Жизнь параллельных мирах. (Чудеса сознания – из квантовой реальности) / М.Б. Менский.– Фрязино: Век 2, 2011. – 320 с.

5. Прыгин Г.С. Неклассическая психология: психология субъективной реальности. Монография. / Г.С. Прыгин – Наб.Челны: Изд-во НГПУ. - 2018. – 268 с.

6. Франк С.Л. Реальность и человек. / Сост. П.В. Алексеев; Прим. Р.К. Медведевой. / С.Л. Франк. – М.: Республика.- 1997. – 479 с.

7. Хусаинова С.В., Мухаметзянов И.Ш. Исследование особенностей психологической защищенности участников образовательных

отношений. / С.В. Хусаинова, И.Ш. Мухаметзянов // Человек и образование. - 2017. – № 2. – С.29-33.

8. Bern E. A Montreal Childhood. - EDITORIAL JEDER. - 2010. - 176 p.

9. Khusainova S.V. Et all. Research of teachers professional addictions in order to improve the safety of the educational environment / S.V. Khusainova, M.M. Mishina, V.R. Shlychkov, O.N. Shlychkova, E.B. Redkina, V.Z. Yusupov // Man in India. – 2017. – №3 (97). – С.467-475.

Сведения об авторе:

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

Data about the author:

S. Khusainova (Kazan, Russia), candidate of psychological sciences, senior researcher, FGBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", e-mail: sv_husainova@mail.ru



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЧЕСТЬ» В СОЗНАНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

О.И. Торкунова, М.В. Петровская, А.А. Емельяненко

Аннотация. Духовно-нравственное воспитание и феномен духовно-нравственных традиций, их формирующая и культуuroобразующая роль находятся в центре внимания психолого-педагогической теории и практики. Для военной психологии и педагогики этот опыт имеет важное значение, так как служит поддержанию боевого духа и боеспособности как отдельных военнослужащих, так и целых подразделений. Понятие воинской чести всегда составляло основу, стержень воинских традиций, позволяющих осуществлять дальнейшее развитие военнослужащего как мыслящей и культурной личности. Это одна из базовых ценностей российского общества (государственность, патриотизм, отечество, долг), на которых базируется задача духовно-нравственного воспитания молодежи. В статье рассматриваются результаты психолого-педагогического анализа понятия «честь», «воинская честь» в сознании курсантов ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». Подавляющее большинство курсантов имеют высокую сформированность понятия «честь» как социально значимого и ценного качества личности; их нравственно-оценочные суждения о чести находятся на уровне суждений-убеждений.

Ключевые слова: честь, офицерская честь, традиции, духовно-нравственное воспитание, воинский долг, нравственность, патриотизм.

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT «HONOUR» OF CONSCIOUSNESS OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION

O. Torkunova, M. Petrovskaya, A. Emel'yanenko

Abstract. Moral upbringing and phenomenon of the moral traditions, their role in the culture building always attract attention of psychology-pedagogical theory and practice. This experience is very important for military pedagogy because it supports both single serviceman's and the whole groups' battle spirit and alert. Military honor always based serviceman's extension as a thinking and cultural person. It is one of the most important value among the whole Russian ones (statehood, patriotism, fatherland, obligation), which base the purpose of young people upbringing. The results of psychology and pedagogical analysis of the word «honor», «military honor» in the Military educational-scientific centre of Military-air force «Air Force academy named after professors N.E. Jukovskiy and J.A. Gagarin» cadets' consciousness are presented in the article. The most of the cadets have well-formed notion «honor» as a socially important person's characteristic, their morally-evaluative opinion about honor can be compared with judgments-convictions.

Keywords: honor, officer's honor, tradition, spiritually-moral upbringing, military duty, morality, patriotism, dignity.

Продолжающиеся изменения, происходящие во всех без исключения областях жизнедеятельности человека и социума, актуализируют исследования механизмов этих преобразований, в частности касающихся и их духовно-нравственных аспектов. В свою очередь, это детерминирует необходимость уточнения и расширения содержания ряда дефиниций социально-психологической сферы, которые могли бы раскрыть современные реалии социальных процессов, перспективы культурной самоидентификации, проблемы социально-политической жизни общества. Выдвижение на первый план проблемы психологической подготовки и духовно-нравственного воспитания военнослужащего, прежде всего, обусловлено тем, что нравственный аспект военной профессии, бесспорно, составляет одну

из важнейших ее сторон. Таким образом, рассмотрение психолого-педагогических аспектов сформированности у будущих офицеров понятия «честь» как компонента духовной готовности к служению народу и стране, выполнения военно-профессионального долга следует рассматривать не только как важную составляющую обучения, а как следствие формирования современного облика Вооруженных Сил России.

Определяющим мотивационным фактором внешней активности личного состава является нравственная сторона военной профессии, нравственно-гуманистический характер направленности личности военнослужащего, отношение к воинскому долгу, военной присяге. Сама деятельность военнослужащего во многом зависит от избранных им морально-

нравственных ценностей. Необходимость исследования воинской чести как одной из важнейших воинских традиций, связана с поиском адекватных средств и способов формирования духовно-нравственной культуры современного российского военнослужащего, соответствующих национальным традициям и менталитету [3].

Феномен духовно-нравственных традиций, их формирующая и культуuroобразующая роль находятся в центре внимания многих гуманитарных наук. Именно тем, в какой мере удастся непрерывный опыт передачи образцов поведения и нравственных ценностей, отвечающих запросам личности и общества, определяется успешность любой психолого-педагогической системы. Для военной психологии этот опыт имеет первостепенное значение, так как служит поддержанию боевого духа и боеспособности как отдельных военнослужащих, так и целых подразделений (А.Г. Базанов, А.Б. Бадьянов, А.В. Барабанщиков, А.С. Бровко, В.И. Вдовюк, В.Н. Герасимов, Р.Ш. Гизатуллин, А.Д. Глоточкин, С.О. Гонюхов, В.П. Давыдов, В.Г. Демин, И.И. Белоусов, А.Д. Коннов, Г.Д. Луков, В.Я. Слепов, Н.Ф. Феденко, В.И. Хальзов и др.).

Психологические основы системы воинского воспитания обладают рядом специфических особенностей, требующих консолидации основных идей как традиционного, так и гуманистического направлений. Их реализация обуславливает необходимость создания определенного культурного поля, элементами которого выступают:

- исторически сложившиеся национальные ратные традиции, позволяющие осуществлять дальнейшее развитие военнослужащего как мыслящей и культурной личности;

- нормы нравственности и морали, воплощенные в обычаях и законах, детерминирующих совокупность дозволений и запретов в сфере обеспечения обороны государства, интериоризация которых позволяет военнослужащему осознанно ограничивать свое стремление к свободе и независимости.

Вопросам духовно-нравственного воспитания, воинской этики, офицерской чести и достоинства посвящены исследования И.А. Абатниной, С.Б. Борисова, Е.В. Гейко, А.В. Вострикова, А.Л. Горбачева, О.И. Ераносова, А.А. Зиминой, И.А. Ильина, Ю.С. Исмагиловой, И.В. Манерко, О.С. Муравьевой, П.С. Стефановича, С.Г. Сухановой, Н.Д. Табунова, М.С. Фомина, О.В. Шевченко, В.А. Удалова и др. К работам, в которых

рассматривались основные духовные традиции российского воинства, относятся труды Г.А. Ашева, С.В. Волкова, Д.А. Волкогонова, Р.Ш. Гизатулина, Г.П. Глотова, М.И. Драгомирова, М.Н. Кокоева, А.В. Маслова, В.Е. Морихина, В.И. Пашкова, В.А. Сидорчук, В.В. Трубникова, С.В. Хомутцова, А.Г. Цветкова, С.Л. Шпанагель, Р.Н. Юсупова, А.А. Яблонских, Т.Ю. Языниной и др. В них авторами раскрываются сущностно-содержательные аспекты духовно-нравственного воспитания; анализируются сложные социально-нравственные явления, такие как воинский долг, честь, достоинство, героизм; формулируются концептуальные положения о гносеологических и социальных предпосылках возникновения в России воинских традиций, воинской чести, ее трансформации в культуре; теоретико-методологические основы развития представлений о чести и достоинстве в системе довузовской подготовки.

Духовные традиции военнослужащих основываются на общественно-признанных, государственно-значимых и жизненно-необходимых для Вооружённых Сил РФ ценностях, идеалах, ориентирах, установках, этических нормах и правилах, регулирующих их жизнедеятельность в мирное и военное время. По мнению О.В. Шевченко, духовные традиции военнослужащих Российской армии - это «исторически сложившиеся повторяемые и передаваемые из поколения в поколение общественно-признанные, государственно-значимые и жизненно-необходимые для Вооружённых Сил ценности, идеалы, ориентиры, установи, этические нормы и правила, регулирующие их жизнедеятельность в мирное и военное время» [11, с.13].

М.Н. Кокоев так определяет военно-профессиональные воинские духовные традиции «реализация духовной составляющей мобилизационно-побудительной, консолидирующей, аккумулятивно-транслирующей функций, воинской деятельности, проявляющихся в отечественной воинской культуре в качестве совершенствования профессионализма, воинской чести, верности присяге и боевому знамени, войскового товарищества, сознательной дисциплинированности, обучения на повышенном уровне трудностей» [5, с.7]. Кроме того, он выделяет общекультурные воинские духовные традиции, которые представлены в воинской культуре патриотизмом, верностью воинскому долгу, национальной и религиозной терпимостью, демократизмом, благородством во

взаимоотношениях. Вначале, отражаясь в сознании, воинские духовные традиции формируют психологическую готовность к воспроизводству духовных традиций, а далее многократно повторяясь, формируют социально значимые духовные качества, которые затем проявляются в их профессиональной деятельности.

При анализе формирования традиций русских воинов выделяют княжеский этап создания дружинных и стрелецких войск (X - первая половина XVI в.); царский этап создания русской армии (вторая половина XVI - начало XVIII в.); императорский этап развития русской армии (первая половина XVIII - начало XX в.); советский (1917-1991 гг.) и современный этапы [4, с.7].

Духовно-нравственные воинские традиции опирались на православную веру, именно она помогала формировать у воинов такие духовно-нравственные качества, как честность, жертвенность, любовь, верность, мужество и т.д. Верность Отечеству и вера в Христа порождали у русских воинов выносливость, жертвенность, стойкость переносить тяготы военной службы, стремление к подвигу. О.И. Торкунова и др. выделяют, что церковь и армия являлись единым отлаженным механизмом, где военное духовенство занималось духовно-нравственным совершенствованием военнослужащих; в воинских частях формировалась особая атмосфера, которая позволяла ощутить святость выполнения воинами своего воинского долга [7-10].

Понятие воинской чести всегда составляло основу, стержень воинских традиций; это одна из базовых ценностей российского общества (государственность, патриотизм, отечество, долг). В Российской империи офицеры - особое сословие, носители воинской чести. Офицерский корпус - одна из самых привилегированных групп населения, основным нравственным принципом которой являлось неукоснительное следование девизу «Душа - богу, сердце - женщине, жизнь - Отечеству, честь - никому!». Как духовная традиция воинская честь зарождается на княжеском этапе, она воспринимается как «отождествление собственной чести с честью князя: «Ищущи себе чести, а князю - славы». На царском этапе как этапе «собираения русских земель» воинская честь ассоциируется с героической смертью: «Лучше честно умереть, нежели с бесчестьем жити». В императорскую эпоху воинская честь - то, что «не терпит и не выносит никакого пятна». В советский период сущность воинской чести: «Честь - святягя воина». На современном этапе

воинская честь основывается на внутреннем побуждении к благородным и мужественным поступкам: «Честь закаляет мужество и облагораживает храбрость» [5, с.9].

И.А. Абастиной в регуляции поведения личности выделены следующие функции чести: «регулирующая - моральная регуляция при выборе поступков; смыслообразующая - готовность человека совершать нравственные поступки; интегрирующая - воспитание чести и достоинства основывается на свободе, эмоциональном подъеме, волевым усилием и объединяет все эти элементы» [1, с.10].

Нами было проведено психолого-педагогическое исследование понятия «честь» в сознании курсантов ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». Всего в исследовании приняло участие 186 человек. Была составлена анкета, в которой курсантам предлагалось ответить, как можно более развернуто, на следующие вопросы:

– Дайте определение понятиям «честь», «офицерская честь».

– Насколько она сформирована у курсантов и у Вас лично?

– Какие пути формирования понятия в сознании военнослужащих в психолого-педагогическом смысле Вы видите?

Анализ результатов исследования позволил выявить, что 10 % курсантов затруднились с определением понятия, отметили его сложность, многосоставность. У 6 % курсантов понятие офицерской чести наполнено негативным содержанием: «мифическое качество, присущее офицерам»; «она пока еще есть, но понятие о ней не то, что раньше»; «существует, пока никто не заметил, что она не существует», «честь - давно забытое понятие, уничтоженное обществом на протяжении развития человечества».

Однако подавляющее большинство курсантов (84 %) имеют четко сформированное представление об офицерской чести на уровне суждений-убеждений, прежде всего, как о важнейшем духовно-нравственном качестве. Приведем примеры их ответов.

➤ Честь - если рассматривать внутреннюю сторону, то для меня это такие индивидуальные качества человека, как смелость, благородство, справедливость, честность. Это то, что он воспитывает и ценит в себе. Честь очерчивает рамки того, что человек может позволить себе, и какое отношение может допустить со стороны других. Если говорить о внешней стороне, то честь - это то, каким человек себя показывает в общении и делах с другими людьми. Честь - главное внутреннее достоинство русского офицера, его доблесть, благородство души и

чистая совесть. В основе понятия «честь» русского офицера лежат общечеловеческие нравственные ценности, военная мораль, основанная на гуманизме.

➤ Офицерская честь - патриотизм в отношении к своему мундиру и своей Родине; культура и дисциплинированность. Уважение к окружающим и к себе лично; к своему делу в независимых от различных проблем, связанных как с обстановкой в Вооруженных Силах, так и в мире в целом. Придерживаясь определенных правил и норм культуры, придерживаясь уставов ВС, не забывать о человечности. Это исполнение данных обещаний в любых условиях, уважение к другим, достойное поведение.

➤ Честь - совокупность духовных, моральных и нравственных принципов, характеризующих человека как справедливого, отзывчивого, доброго, всегда поступающего по совести, с глубокими морально-нравственными убеждениями и взглядами на жизнь, уважением к другим людям, какими бы они не были, и к себе. Офицерская честь - способность сохранять достоинство, нравственность и выполнять воинский долг в любых условиях при выполнении боевой задачи.

➤ Под честью понимается волевая черта характера человека, определяющаяся высокой моральной устойчивостью, когда ничто не может повлиять на человека, чтобы он предал свое достоинство или достоинство другого человека; когда невозможно обмануть другого или не выполнить данное другому человеку свое слово, не сдержать его. Офицерская честь во все времена и у всех слоев общества вызывала уважение и доверие. Человек, имеющий офицерское звание, не предаст чести мундира, сдержит свое слово «слово офицера», не предаст товарища и не даст в обиду слабого.

➤ Честь - такое богатство человека, за которое не жаль умереть. Честь нельзя ни подарить, ни отнять, можно лишь потерять или приобрести самому. Офицерская честь - это соблюдение слова, долга и воинской клятвы.

➤ Офицерская честь - главное морально-нравственное качество, особое достоинство, например, никто не мог быть произведен в офицеры, если имел телесные наказания. Офицер должен быть целеустремленным, решительным, смелым, исполнительным, уверенным в себе. Немало фильмов об этом понятии. Есть такой замечательный старый фильм под названием «Офицеры». Этот фильм можно пересматривать сотни раз, и всегда как в первый. В этом фильме действительно раскрыто понятие «офицерская честь», и показаны настоящие офицеры чести.

➤ Честь представляет собой понятие, которое связано с такими качествами, как достоинство, справедливость, верность, правдивость и благородство. Под офицерской честью я понимаю выражение лучших человеческих качеств, которые необходимы офицеру для осознанного и достойного выполнения своего долга перед народом, Отечеством. Слово офицера - это непоколебимое слово, и если его дал, то его надо держать, даже если это стоит жизни. Офицер - пример для окружающих, гордость и опора страны.

➤ Для офицера слова «честь имею» и значение чести и достоинства, военного мундира имеют важнейший смысл. Потому что честь - это достоинство человека как личности в обществе. Честь включает в себя такие понятия как доблесть, честность, благородство, милосердие и др.

➤ Честь - отстаивание своих интересов; любой человек должен отстаивать свои интересы и интересы своей страны, должен испытывать гордость за свою страну. Офицерская честь - это одна из главных составляющих в офицерской профессии. Офицер должен быть патриотом, должен соблюдать воинские традиции и быть честным и справедливым.

➤ Честь - внутреннее достоинство человека, доблесть, честность, благородство души и чистая совесть, а также единство слова и дела, недвусмысленность замыслов и поступков.

➤ Слово «честь» должно быть для каждого военнослужащего основой, каждый должен быть верным и честным перед своими товарищами. Каждый офицер должен быть решительным, целеустремленным, вежливым, уверенным в себе, умеющим преодолевать трудные ситуации и решать поставленные задачи. Например, как в фильме «Грозные ворота», где Псковская дивизия в составе 92 человек сдерживает 2000 боевиков. Яркий пример настоящей офицерской чести - герои фильма «Офицеры».

➤ Честь - это достоинство, которое вызывает уважение, чувство гордости у человека. «Офицерская честь» - одно из высших понятий чести, соблюдения всех норм и правил кодекса чести офицера с наивысшими моральными и духовными компонентами.

➤ Честь - сдерживание себя от недостойных, низменных поступков. Человек, который имеет честь, имеет такие качества, как справедливость, благородство и достоинство. Это человек с чистой совестью, тот, на которого можно положиться и от кого нельзя ожидать подлости и предательства. Это духовно-нравственное качество веры и честности,

беззаветной преданности, служение своему отечеству и народу, готовность отдать жизнь за великую идею защищать отечество.

➤ Честь - нравственное достоинство человека. Офицерская честь - соблюдение слова, долга, клятвы, которое вызывает уважение. Офицерская честь - достоинство офицера, которое надо заработать, заслужить. Одним из примеров можно взять времена царской России, где честь офицера была дороже жизни.

➤ Честь - это данное самому себе право оценивать себя и свое существование в категориях самоуважения. Офицерская честь в моем понимании - это соответствие образцу Российского офицера, основными качествами которого являются правдивость, смелость, надежность, профессиональный долг и т.д.

➤ Офицерская честь является важным понятием, отражающим высокую нравственность, достоинство, «честь мундира», что обусловлено высоким положением офицеров, военнослужащих в настоящее время.

➤ Понятие «офицерская честь» зародилось в воинском коллективе и требует от всех военнослужащих уважения за воинскую доблесть и вклад в обороноспособность нашей страны от внешнего противника. Облик офицера чести характеризует человека выдержанным, смелым, храбрым и подтянутым; в коллективе умеет вести себя вежливо и тактично, быть сдержанным и в отношении окружающих. Есть такое выражение: «честь имею». Оно может употребляться офицерами при прощании с коллективом или при переводе в другую воинскую часть, а также с отдельными военнослужащими. Это выражение отражает и характер, и уважение!

➤ Офицерская честь - не опозорить мундир русского офицера, так как русский офицер обладает чувством долга и духовными принципами, поступает по совести и чести, строг, но справедлив, готов пожертвовать собой ради своего личного состава или поставленной задачи. Так, например, попав в засаду, офицер спецназа, вызывает огонь нашей авиации на себя, чтобы не погибнуть зря.

➤ Честь - большое чувство собственного достоинства и высокая нравственность, следование своим принципам и убеждениям. Офицерская честь отличается от простого определения чести, так как офицер является примером для своего личного состава, и каждое посрамление чести офицера негативно скажется на личном составе и на уважении к офицерам в целом.

➤ Честь - та категория, которая является непоколебимой, от чего исходит самоуважение.

Офицерская честь - это то качество, которое должно передаваться из поколения в поколение, что не может быть осквернено. Офицеры должны бороться за свою честь, если требует ситуация, и отстаивать ее.

➤ Честь - чувство уважения к самому себе окружающим, не зря говорят: «Тебе выпала честь служить России в трудное время и отдать все силы Родине, чтобы не упала честь страны в целом». Офицерская честь - чувство уважения к своим командирам, подчиненным, своей воинской части, своей Родине! Офицерская честь - совокупность таких качеств, как достоинство, долг, милосердие, героизм, отвага, нравственность, патриотизм, доблесть. Это источник побед воинского духа!

➤ Честь - этическое и социальное понятие, связанное с оценкой таких качеств личности, как верность, справедливость, правдивость, благородство, достоинство, позор. Воинская честь - понятие коллективное, так как им обладает не один человек, а отсюда - честь полка, батальона, роты. Понятие чести развивается, прежде всего, в военных конфликтах; офицер рискует своей жизнью, принося ее в жертву Отечеству. Также офицер - пример для своих солдат, только собственным поведением можно формировать у военнослужащих воинскую честь.

➤ Офицерская честь - понятие глубокое. Это, когда офицер совершает благородные поступки, носит форму не просто так, а выполняет долг по защите Родины и своего народа, когда он гордится своей профессией, полностью вкладывается в нее. То, что нельзя купить за деньги, трудно заработать, но очень легко уронить. Честь мундира и хорошего человека, подкрепленная долгом и любовью к родине. Офицер должен гордиться, что он носит форму военнослужащего.

➤ Понятие «офицерская честь» включает в себя патриотизм, профессионализм, коллективизм, культуру, дисциплинированность.

При анализе ответов на второй вопрос, мы выявили разницу между тем, насколько понятие «офицерская честь» сформировано у курсантов и лично каждого респондента. Практически все курсанты выставляют себе большие оценки по сравнению с группой (говоря о себе - это оценки от 70% до 90%, а о группе - от 50% до 80%); много критических замечаний в адрес своих однокурсников. Показательно стремление курсантов оценить сформированность офицерской чести у офицеров академии и Вооруженных Сил в целом, отличая недопустимое поведение некоторых офицеров.

Больше всего затруднений при ответе вызвал третий вопрос. Здесь наблюдалось достаточно большое количество (25 %) ответов типа «не вижу путей формирования»; «нет никаких путей ни в каком плане; нужно сломать систему и выстроить новую». Курсанты отмечали, что для формирования чести курсанта, в первую очередь, играют большую роль его воспитатели, а именно курсовой офицер и начальник курса. Приведем пример ответа:

➤ «Человек, который выбрал профессию, связанную с военной деятельностью, уже внутри себя несет такие духовно-нравственные качества, как достоинство, нравственность, долг, патриотизм, духовность, честь, героизм, милосердие, которые в военном вузе должны только укрепляться и развиваться. Укрепляться положительными историческими примерами, личными примерами офицеров, прежде всего, курсовых офицеров, потому что курсант - это будущий офицер; он должен будет передать все, чему его научили, своим подчиненным, иначе общая задача Вооруженных Сил РФ по защите государства не будет выполнена. Военнослужащий должен без сомнений встать на защиту Родины, а для этого он должен быть человеком чести».

Среди путей формирования понятия «офицерская честь», например, названы: воспитание понятия о чести в семье, личный пример родителей и педагогов, изучение истории офицерского корпуса в России, здоровый образ жизни, ощутимые наказания за пьянство и матерщину, воспитание с помощью СМИ.

Таким образом, необходимо отметить достаточно высокую сформированность понятия «честь» как социально значимого и ценного качества личности у большинства курсантов; их нравственно-оценочные суждения о воинской

чести находятся на уровне суждений-убеждений.

Сегодня чрезвычайно важна реабилитация нравственных общечеловеческих ценностей, без которых у общества нет будущего. Однако нравственная сущность человека невозможна без полноценного существования духовных ценностей. Мы считаем, что формируемый в процессе психолого-педагогического воздействия интерес военнослужащего к традициям может постепенно перерасти в склонность, а затем и в потребность в их изучении. Важно, что в конечном итоге привлекательным станет не только результат их выполнения, но и сам процесс деятельности. Так постепенно возникнет постоянное стремление к изучению воинских традиций, к освоению оптимальной технологии формирования ценностно-смыслового отношения к ним, а, следовательно, к совершенствованию умений и навыков их соблюдения. Таким образом, будет обеспечена целенаправленная социально-психологическая активность личности, обусловленная целями и мотивами профессиональной воинской деятельности.

Как отмечает Е.В. Гейко: «В истории России воспитание «воинской чести» - это не просто педагогическая система, не особая методика и не свод правил. Это - образ жизни, стиль поведения, усваиваемый отчасти сознательно, отчасти бессознательно: путем привычки и подражания. Сила этого воспитания - в неуклонном соблюдении традиций» [2, с.121]. Поэтому так необходимо составление комплексных психолого-педагогических программ изучения и способов формирования понятий «честь», «воинская честь», опирающихся на духовно-нравственную составляющую личности военнослужащих; и в этом нам представляются перспективы дальнейших исследований.

Литература:

1. Абатнина И.А. Педагогические основы воспитания представлений о чести и достоинстве у юношей в системе довузовской военной подготовки: дисс... канд.пед.наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 243 с.
2. Гейко Е.В. Воинская честь и ее трансформации в культуре: дисс... канд.философ.наук. – Барнаул, 2014. – 144 с.
3. Манерко И.В. Духовно-нравственные качества личности военнослужащего современной Российской армии: сущность, особенности и направления развития: дисс...канд.философ.наук. – М, 2011. – 179 с.
4. Пашков В.И. Традиции духовно-нравственного воспитания военнослужащих в

- русской армии конца XIX – начала XX в.: дисс... канд.пед.наук. – М., 2013. – 235 с.
5. Кокоев М.Н. Эволюция духовных традиций российского воина: дисс. ... канд.философ.наук. – Ставрополь, 2009. – 164 с.
6. Кузнецов А.М. Православное духовенство морского ведомства России и его роль в укреплении флотских традиций (XVIII – начала XX века): дисс. ... канд.ист.наук. – М., 2000. – 226 с.
7. Торкунова О.И., Чащин С.В. Кодекс чести как нравственный императив для курсантов военного вуза // Воспитание защитников Отечества. Психологические аспекты воспитания: Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции, часть 3, Воронеж, 18-19

октября 2010 г. – Воронеж: ВАИУ, 2010. – С.31-41.

8. Торкунова О.И., Филозоф А.А., Завьялов А.В. Офицерская честь как нравственное понятие в российской армии // Духовно-нравственное воспитание современной молодежи: материалы всероссийской научно-практической конференции, отв. ред. Ю.И. Борсяков. – Воронеж: ВГПУ, 2010. – С.35-36.

9. Торкунова О.И., Филозоф А.А., Шатилов А.Н. Воспитание офицерской чести в русской армии/ О.И. Торкунова, А.А. Филозоф, А.Н. Шатилов // Организационные и методические основы учебно-воспитательной работы в

медицинском вузе: сборник научных статей. – Вып.3 / Под ред. проф. И.Э. Есауленко. – Воронеж: Научная книга, 2011. – С.23-26.

10. Торкунова О.И., Машин В.Н., Рахметов А.А. Воинские традиции как духовный кодекс русского офицерского корпуса/ О.И. Торкунова, В.Н. Машин, А.А. Рахметов // Гуманитарный вестник. – 2015. – №2(33). – С.381-382.

11. Шевченко О.В. Духовные традиции военнослужащих Российской Армии и их проявление в современных условиях: социально-философский анализ: дисс. ...канд.философ.наук. – М., 2004. – 163 с.

Сведения об авторах:

Торкунова Ольга Ивановна (г. Воронеж, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела научно-исследовательского центра (образовательных и информационных технологий) Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: bolmari@yandex.ru

Петровская Мария Владимировна (г. Воронеж, Россия), кандидат психологических наук, доцент; старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела научно-исследовательского центра (образовательных и информационных технологий) Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: mariana_g@mail.ru

Емельяненко Артем Алексеевич (г. Воронеж, Россия), кандидат психологических наук, начальник лаборатории научно-исследовательского отдела научно-исследовательского центра (образовательных и информационных технологий) Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: emelya-kurs@list.ru

Data about the authors:

O. Torkunova (Voronezh, Russia), candidate of psychological sciences, senior researcher of the research department of the research center (educational and information technologies) Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy», e-mail: bolmari@yandex.ru

M. Petrovskaya (Voronezh, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor, senior researcher of the research department of the research center (educational and information technologies) Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy», e-mail: mariana_g@mail.ru

A. Emel'yanenko (Voronezh, Russia), candidate of psychological sciences; chief of laboratory of the research department of the research center (educational and information technologies) Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy», e-mail: emelya-kurs@list.ru



УДК 159.9

ВОЗМОЖНОСТИ ЛОНГИТУДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ АЛЕКСИТИМИИ В СТРУКТУРЕ «ПРАКТИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ» ЛИЧНОСТИ

Е.Ю. Брель

Аннотация. В статье представлены материалы эмпирического лонгитюдного исследования взаимосвязи тревожности младших школьников и типа родительского отношения их родителей с выраженностью алекситимии в старшем школьном возрасте. Алекситимия представлена не как изолированная психологическая характеристика, а как ядро алекситимического пространства, формируемого тревожностью, агрессивностью и эмпатией. Материалы исследования могут быть полезны при разработке программ психологического сопровождения, направленных на стабилизацию психического здоровья школьников и снижение рисков соматизации.

Ключевые слова: алекситимия, тревожность, агрессивность, эмпатия, тип родительского отношения, соматизация.

THE POSSIBILITIES OF LONGITUDINAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF ALEXITHYMIA IN THE STRUCTURE OF "PRACTICALLY HEALTHY" PERSONALITY

E. Brel

Abstract. The article presents the materials of empirical longitudinal study of the relationship between anxiety of younger students and the type of parental attitude of their parents with the severity of alexithymia in high school age. Alexithymia is not presented as an isolated psychological characteristic, but as the core of alexithymic space formed by anxiety, aggression and empathy. The research materials can be useful in the development of psychological support programs aimed at stabilizing the mental health of students and reducing the risks of somatization.

Keywords: alexithymia, anxiety, aggressiveness, empathy, type of parental attitude, somatization.

В литературных источниках понятие алекситимии представлено неоднозначно: толкование самого термина, его психологическая природа, причины формирования и классификация [1, 2, 3]. Исследователи отмечают, что выраженная в структуре личности испытуемых алекситимия сопровождается примитивным, упрощенным восприятием своего эмоционального состояния и окружающего мира в целом, неспособностью дифференцировать психологические и физиологические составляющие своего «Я», сложностями в идентификации эмоционального состояния партнера по общению [7, 8]. Мы считаем, что данные проявления алекситимии связаны с ее специфичными психологическими взаимосвязями в структуре личности, создающими основу нарушений психического здоровья и последующего развития психосоматических заболеваний.

В некоторых экспериментальных исследованиях отмечено наличие взаимосвязи между проявлениями алекситимии и высоким уровнем личностной тревожности испытуемых, что позволяет авторам рассматривать алекситимию как приспособительную реакцию индивида на тревогу. При этом отмечают специфику коммуникативного стиля алекситимичных индивидов и их склонность к

упрощению, стереотипизации поведенческих реакций [4].

Данные проявления позволяют нам выделить тревожность как один из основных психологических компонентов алекситимического пространства личности. При этом тревожность выполняет функцию блокирования позитивного восприятия эмоционального внутреннего и внешнего мира, а агрессивность выступает в качестве естественного, в данном случае примитивного способа реагирования на изменения окружающего мира и единственного доступного индивиду способа взаимодействия с ним. Как сдерживающий развитие алекситимии психологический компонент мы выделяем эмпатию, на основе которой в структуре личности формируется способность к эмоциональной идентификации.

У детей алекситимия как личностная характеристика наименее изучена. Определение ее не как изолированной психологической характеристики личности, а как основного ядра особого алекситимического пространства, будет способствовать разработке эффективных моделей психологического сопровождения.

Материалы и методы исследования. Выборка испытуемых - 71 человек (39 мальчиков и 32 девочки). Психодиагностическая

работа была проведена в 2 этапа; временной интервал между первым и вторым этапами исследования составил 6 лет.

1 этап - диагностика уровня тревожности младших школьников по шкале Прихожан А.М. и диагностика типа родительского отношения по опроснику Варга А.Я. и Столина В.В. у родителей испытуемых;

2 этап - психодиагностическое исследование с применением Торонтской алекситимической шкалы (TAS), характерологического опросника Шмишека Г., шкалы тревожности Тейлор Дж., теста-опросника Басса А. и Дарки А., теста-опросника способности к эмпатии Юсупова И.М., опросника Айзенка Г.

Первичные материалы исследования были подвергнуты статистической обработке: корреляционный анализ проведен при вычислении коэффициента ранговой корреляции Спирмена; достоверность различий определяли, вычисляя значение t - критерия Стьюдента.

Таблица 1. - Распределение выявленных типов родительского отношения

	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
Матери	26 чел. - 36,6%	22 чел. - 31,0%	23 чел. - 32,4%
Отцы	5 чел. - 8,9%	24 чел. - 42,9%	27 чел. - 48,2%

Обращает на себя внимание, что матери значительно чаще отцов демонстрируют симбиотические отношения с ребенком, тогда как отцы склонны либо занимать жесткую гиперсоциализирующую позицию, либо относиться к ребенку как к несамостоятельному, неприспособленному, социально и личностно незрелому. Отец стремится строго контролировать действия ребенка, что резко снижает возможность доверительных, принимающих отношений. Чаще всего эту воспитательную позицию связывают с неосознаваемым желанием родителя приписать ребенку личную и социальную несостоятельность, которая стимулирует формирование гиперопекающего стиля взаимодействия. Результатом может стать дестабилизация эмоционального состояния ребенка, развитие у него невротических симптомов [5, 6].

На втором этапе работы участники исследования обучались в старших классах (возраст 15 - 17 лет).

Тестирование испытуемых по Торонтской алекситимической шкале выявило, что алекситимия выражена в структуре личности 25,4% испытуемых случаев (в 30,8% у мальчиков и в 12,5% у девочек). Эти данные подтверждены при определении статистически

Результаты считали статистически значимыми при $p < 0,05$.

Результаты исследования и обсуждение. На первом этапе работы проведение психодиагностики по шкале тревожности А.М.Прихожан у учащихся начальных классов позволило нам зафиксировать наиболее высокие показатели межличностной (68,6% испытуемых) и учебной тревожности (66,9% испытуемых). Статистически достоверных различий между мальчиками и девочками не выявлено.

При определении ведущего типа родительского отношения к ребенку мы не выявили ни у матерей ни у отцов таких типов родительского отношения как «Принятие - отвержение» и «Кооперация». Остальные результаты приведены в таблице 1. Важно заметить, что в исследовании участвовали 56 детей из полных, и 15 - из неполных семей (в этих случаях представлены только данные матерей).

достоверных различий между мальчиками и девочками ($t = 2,34$, $p < 0,05$).

При диагностике уровня тревожности по шкале Дж. Тейлор, мы зафиксировали высокие показатели у 43,7% испытуемых. Интересно сравнение этих показателей с данными по тревожности, полученными по шкале А.М. Прихожан в младшем школьном возрасте. Если шкала А.М. Прихожан позволяет нам фиксировать балл по определенному виду тревожности (учебной, самооценочной и межличностной), то шкала Дж. Тейлор определяет личностную тревожность, т.е. устойчивую характеристику испытуемого, оказывающую влияние на всю деятельность в целом, а не только на отдельные ее виды. Полученные данные позволяют выявить тенденцию трансформации отдельных видов тревожности в устойчивую характеристику, а также ее закрепление в структуре личности. Это подтверждают и материалы корреляционного анализа, устанавливающие статистически достоверную взаимосвязь между самооценочной тревожностью в младшем школьном и личностной тревожностью в старшем школьном возрасте ($r = 0,28$ при $p = 0,0049$).

При анализе результатов диагностики по характерологическому опроснику Шмишека Г. зафиксированы высокие показатели по шкалам гипертимности и экзальтированности (в 88,7% и

47,9% соответственно). Мы связываем это со спецификой эмоционального развития в старшем подростковом и юношеском возрастах. Явная акцентуация по эмотивному типу больше выражена у девочек (у 27 из 31 испытуемой), что объясняется наибольшей сензитивностью девочек, их выраженной способностью к сопереживанию и сочувствию.

Обращают на себя внимание достаточно высокие показатели по циклоидности, возбудимости и тревожности (явные акцентуации по этим типам выявлены у 32,4%, 28,2% и 22,5% испытуемых соответственно).

При определении достоверных различий между юношами и девушками мы выявили большую выраженность эмотивности и экзальтированности у девушек ($t = 2,94$ и $t = 2,68$ соответственно).

При диагностике испытуемых по шкале агрессивности А.Басса и А.Дарки мы зафиксировали, что превышающий нормативное значение индекс враждебности зафиксирован у 41 испытуемого (57,7%), а превышающий нормативное значение индекс агрессивности - у 28 человек (39,4%). При этом среди мальчиков большее количество испытуемых, чем среди девочек, продемонстрировали высокие показатели и по враждебности, и по агрессивности (38,5% и 28,1% соответственно). Что касается показателей, зафиксированных ниже нормативного значения, то мы не трактуем их как позитивный результат. Если предположить, что агрессия выполняет ряд адаптивных функций организма, то низкие ее показатели можно рассматривать как снижение адаптивных способностей. Кроме того, по аналогии с диагностикой тревожности, мы считаем, что низкие результаты по этим шкалам свидетельствуют не столько о реально слабых проявлениях враждебности и агрессивности в поведении индивида, сколько о весьма сильных защитных механизмах или выраженной «социальной желательности» у испытуемого, которые искажают результаты тестирования.

Достоверно значимые различия между мальчиками и девочками по шкалам опросника А.Басса и А.Дарки выявлены по физической агрессии ($t = 3,65$), подозрительности ($t = 2,0$), индексам враждебности ($t = 2,04$) и агрессивности ($t = 2,06$).

При определении способности испытуемых к эмпатии по методике Юсупова И.М. выявлено, что в основном в выборке представлены средние показатели по всем шкалам. Самые низкие показатели получены по шкалам «Эмпатия с животными» и «Эмпатия с героями художественных произведений». Кроме того,

только у троих испытуемых (4,2%) выявлен высокий общий показатель эмпатии. Достоверно значимые различия между мальчиками и девочками выявлены только по шкале «Эмпатия с героями художественных произведений»: у девочек она статистически достоверно выше ($t = 3,15$).

Проведение корреляционного анализа по выборке в целом позволило выделить три четких блока взаимосвязей алекситимии с изучаемыми показателями: взаимосвязь алекситимии с тревожными характеристиками; взаимосвязь алекситимии с эмпатийными способностями и эмотивностью; взаимосвязь алекситимии с агрессивными и враждебными реакциями.

При психологической интерпретации первого блока взаимосвязей «Алекситимия - тревожность» мы рассматриваем тревожность, зафиксированную у младших школьников, как состояние, а не как свойство личности испытуемых. Однако, лонгитюдный характер нашего исследования позволяет говорить о ее трансформации в устойчивую личностную характеристику, о чем свидетельствуют положительные коррелянты с уровнем личностной тревожности по шкале Тейлор Дж., акцентуацией тревожного типа по Шмишеку Г. и высокими показателями нейротизма по Айзенку Г. Обращает на себя внимание наличие взаимосвязи между детской тревожностью и отношением папы к ребенку по типу «Маленький неудачник». По нашему мнению, именно этот показатель можно интерпретировать как один из пусковых механизмов становления устойчивых тревожных характеристик личности, которые, в свою очередь, провоцируют развитие алекситимии. Наличие положительных коррелянтов между алекситимией и тревожностью ($r = 0,34$), алекситимией и нейротизмом ($r = 0,36$), алекситимией и отношением папы к ребенку по типу «Маленький неудачник» ($r = 0,39$) подтверждают наше предположение.

Второй блок выявленных взаимосвязей позволяет нам говорить о схожей психологической природе диады «Алекситимия - эмпатия» ($r = -0,51$). Обратная зависимость этих характеристик подчеркивает разную психологическую сущность данных феноменов: если эмпатия - это способность к сопереживанию, состраданию и умение распознавать как свое эмоциональное состояние, так и состояние партнера по общению, то алекситимия - это отсутствие таких способностей и невозможность дифференцировать эмоциональные и физиологические ощущения. Особый интерес

представляют выявленные обратные взаимосвязи отдельных проявлений эмпатии с детской тревожностью. Так, эмпатия с родителями и эмпатия с детьми у старшеклассников коррелирует с высокой межличностной и самооценочной тревожностью в младшем школьном возрасте ($r = -0,29$ и $r = -0,36$ соответственно). Высокая тревожность в данном случае блокирует развитие эмпатийных способностей, так как широкий спектр негативных ощущений, неизбежно сопровождающих тревогу, препятствует эмоциональной идентификации с партнером по общению, необходимой при эмпатийном взаимодействии.

В связи с этим мы считаем закономерными представленными в третьем блоке взаимосвязи алекситимии с агрессивными и враждебными реакциями. В этом случае деструктивное поведение мы рассматриваем как проявление недифференцированного аффекта, характерного для алекситимической личности. Высокая личностная тревожность, с одной стороны, и невозможность позитивного эмоционального реагирования, с другой, приводят к формированию и закреплению особого стиля поведения, которому свойственны различные виды агрессивности и враждебности. Следует заметить, что отдельные виды агрессивных и враждебных реакций старшеклассников связаны с высоким уровнем их тревожности в младшем школьном возрасте.

Лонгитюдный характер нашего исследования позволяет объективизировать взгляд на психологическую природу алекситимии. В рамках адаптационного подхода можно рассматривать алекситимию как реакцию на социально обусловленную тревогу, формируемую у ребенка микросоциальным окружением. Поскольку состояние тревожности сопровождается широким спектром негативно окрашенных эмоций и чувств, она вносит определенную дисгармонию в эмоциональное состояние ребенка. В результате становится невозможным для него идентифицировать чувства, объективно отнести их к какой-либо конкретной ситуации. Это связано и со специфичностью тревоги как состояния: тревога, в отличие от страха, носит ненаправленный характер и не привязана к конкретному объекту.

Тракуя тревожность как переживание широкого спектра негативных ощущений (беспокойство, внутреннее напряжение, неуверенность в правильности своего поведения и т. д.), можно предположить, что на фоне этого

состояния остальные эмоциональные ощущения блокируются. С этим и связано формирование алекситимии как устойчивой характеристики в структуре личности. При этом эмпатийные способности не могут развиваться, поскольку человек неадекватно оценивает свои переживания и переживания своего партнера.

Такое понимание алекситимии, на наш взгляд, может быть вписано и в теорию социального научения. Микросоциальное окружение ребенка формирует тревожное состояние, при этом, не формируя навык его адекватного отреагирования. При отсутствии в семейной среде ориентации на чувства, игнорирование специфики эмоционального состояния ребенка обуславливают его действия в рамках примитивных стратегий поведения. Оценка таких действий как негативных и не единственно возможных в этом случае не может производиться, поскольку неумение оценить свои собственные эмоции блокирует и оценку эмоционального состояния партнеров по взаимодействию.

Исследования агрессивности в рамках теории социального научения обращают пристальное внимание на наличие взаимосвязи изучаемых характеристик с отношением отца к ребенку по типу «Маленький неудачник». Отец может быть актуальным образцом успешной социализации, в случае отношения по указанному типу он не оставляет ребенку возможности соответствовать его социальным качествам, поскольку считает его просто не способным на это. В результате можно говорить о возможном нарушении процесса социализации ребенка. Кроме того, в этой ситуации также не идет речь об адекватной оценке родителем чувств и эмоционального состояния ребенка, что еще в большей мере дисгармонизирует его способность к эмоциональной идентификации.

В результате ребенок становится просто эмоционально некомпетентным: его эмоциональное развитие обусловлено тревожными характеристиками, он не может адекватно оценивать собственные эмоции относительно конкретной ситуации, не способен к открытому, эмпатичному взаимодействию с окружающим миром. Соответственно, его действия базируются на самых простых и доступных поведенческих стратегиях.

Исходя из этого, программа психологической помощи должна строиться на профилактических мероприятиях, предвосхищающих развитие алекситимии как устойчивой личностной характеристики.

Литература:

1. Брель Е.Ю., Стоянова И.Я. Феномен алекситимии в клиничко-психологических исследованиях/ Е.Ю. Брель, И.Я. Стоянова // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2017. – № 4. (97). – С.74-81.
2. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б. Концепция алекситимии / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова // Социально-психиатрический журнал. – 2003. – Т. 13, – № 1. – С.128-145.
3. Искусных А.Ю. Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии /Сб. - ст. по материалам ЛШ междунар. науч.-практ. конф. № 6 (52). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2015. – С.59-68.
4. Кристалл Г. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия. – М.: Ин-т общегуманитар. исслед., 2006. – 800 с.
5. Лебединский В.В. Нарушение психологического развития у детей. – М.: Изд-во МГУ. – 1985. – 167с.
6. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. - М.: Изд – во МГУ. - 1988. – 200 с.
7. Nemiah J. C. Alexithymia: a view of the psychosomatic process / J.C. Nemiah, H. Freyberger, P. E. Sifneos // Modern Trends in Psychosomatic Medicine / ed. by Oscar W. Hill. – London; Boston: Butterworths, 1976. – Vol. 3. – P.430-439.
8. Taylor, G.J. Recent developments in alexithymia theory and research. Canadian journal of psychiatry / G.J. Taylor // Revue canadienne de psychiatrie. – 2000. – Vol. 45 (2). – P.134-142.

Сведения об авторе:

Брель Елена Юрьевна (г. Томск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований и психогенетики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», e-mail: brelelena@mail.ru

Data about the author:

E. Brel (Tomsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor, senior researcher of the laboratory for cognitive studies and psychogenetics, Federal state Autonomous educational institution of higher education "National research Tomsk state University", e-mail: brelelena@mail.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.4

РЕГИОНАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ

К.А. Владимирова

Аннотация. В статье дан теоретико-методологический анализ феномену регионального управления как концепту социологии управления. Региональное управление рассматривается в полипарадигмальном аспекте, а именно – на стыке системного (Н. Луман) и рискованного (У. Бек) подходов. Выделенные риски классифицированы в несколько групп: структурные, коммуникативные и информационные. Приводится новое видение системы регионального управления, основанного на все большем включении в него общественного компонента как совокупности коммуникативных практик граждан и их групп.

Ключевые слова: региональное управление, социология управления, методология, системный подход, теория рисков, бюрократия, общественность.

REGIONAL MANAGEMENT AS A SOCIOLOGICAL PHENOMENON:
METHODOLOGICAL BASES OF STUDYING

K. Vladimirova

Abstract. The article provides a theoretical and methodological analysis of the phenomenon of regional management as a concept of management sociology. The concept of bureaucracy serves as a methodological basis for studying public administration and regional management. It is advisable to adhere to the synthesis of two models - the classical rational bureaucracy and the concept of "Good governance". Regional management is considered in the polyparadigmatic aspect, namely at the junction of the system (N. Luman) and the risky (U. Beck) approaches. Allocated risks are classified into several groups: structural, communicative and informational. The main element in the system of regional management is communication between the government and society. The poliparadigm methodology used will allow us to re-evaluate the potential of regional governance in today's rapidly changing society.

Keywords: regional management, sociology of management, methodology, systems approach, risk theory, bureaucracy, public.

Актуализация роли управления в современном обществе порождена усложнением его структуры и происходящими динамичными изменениями. Переосмысление феномена регионального управления происходит в работах современных отечественных социологов [2, 3, 7, 8]. Социология управления определенно нуждается в выработке новой методологии и соответствующего категориального аппарата, а также социологическом моделировании управления как процесса и системы.

Методологической основой изучения регионального управления служат концепции бюрократии. Классическое ее понимание представлено в работах М. Вебера, где он рассматривает данный феномен как некий рациональный тип организации управления, в основе которого лежат профессионализм, дисциплина, четкая соподчиненность, безличность [6, с.45-56]. К наследию Вебера обращались впоследствии многие социологи, поддерживая его концепцию или критикуя ее. Мы полагаем, что в современном обществе

данная модель условно применима, но демонстрирует определенные слабые стороны, и потому должна быть модернизирована. Прежде всего, в разряд таких ее слабых сторон относится неоперативность реагирования на возникающие риски и изменения внешней среды. Так, критикуя веберовскую теорию, Р. Мертон говорил о превращении ряда ее функций в дисфункции в условиях социальных изменений [13]. Об утрате системой гибкости в обществе изменений писали также А. Гоулднер, Э. Тоффлер [12, 9]. М. Крозье видел в обезличенности функций членов бюрократической организации процесс развития инструментальности (чиновники выступают лишь средством исполнения обязанностей) [11]. О приоритете традиций над инновациями в бюрократических структурах писали авторы К. Клок и Дж. Голдсмит, полагая, что преобладание традиций затрудняет быстрое реагирование системы на вызовы внешней среды [4, с.128-129].

Как результат критики, в последние десятилетия появилась новая модель бюрократии, основанная на концепции «предпринимательского государства» («нового государственного менеджмента» (New Public Management)) и концепции «Good governance». Главное преимущество данных концепций - рассмотрение госструктур управления как гибких социальных практик, ориентированных на потребителя - гражданина. На основе проведенного теоретического анализа работ по бюрократии, мы полагаем целесообразным придерживаться синтеза двух моделей - классической рациональной бюрократии и концепции «Good governance», поскольку последняя пока что не может заменить собой первую ввиду ограниченности соответствующих ресурсов (прежде всего, ресурса доверия).

В настоящей статье мы придерживаемся полипарадигмального подхода к обоснованию методологии изучения регионального управления как социологического феномена. Это предполагает сочетание двух основных парадигм: системной и рискованной.

В рамках системно-коммуникативного подхода (Н. Луман) региональное управление представляет собой самореферентную систему, базирующуюся на коммуникативных практиках власти и общества [5]. Данные практики позволяют анализировать систему с точки зрения ее самостоятельности и взаимопроникновения субъекта и объекта регионального управления.

С точки зрения модернизационной теории, региональное управление представляет собой интеграцию системных качеств и коммуникативных практик. В то же время, реакция системы на вызовы внешней среды актуализирует аспект рисков, поскольку современное общество функционирует в поле различных рисков. В связи с этим, необходимо обратиться к другой - «рискованной» парадигме, родоначальником которой принято считать У. Бека [1]. По мнению автора, развитие кризисов обусловлено процессом ускорения социальных изменений [10]. С этой точки зрения, система регионального управления подвержена различным рискам, а их предупреждение выступает главной задачей самой системы управления как возможности реагирования на вызовы внешней среды. Мы делаем попытку классифицировать все возможные риски, исходя из изменений функциональных процессов системы регионального управления, обусловленных влиянием внешней среды. Выделим следующие группы рисков в зависимости от видов вызовов внешней среды:

во-первых, это *структурные риски*, представляющие угрозу внутреннему положению системы или ее взаимодействию с внешней средой. В результате наступления таких рисков система может быть вынуждена изменить собственные границы, утратить равновесие. Под структурными рисками мы понимаем следующие:

- слабое внедрение новых управленческих практик, не требующих больших ресурсных затрат, использование традиционных практик управления. Данный риск обусловлен недостаточно быстрой реакцией системы на повышение скорости изменений среды;

- сохранение строго вертикальной структуры управления при вызове среды: *усложнение характера социальных взаимодействий, рост сетевых структур общества;*

- непрофессионализм управленческих решений при вызове среды: *повышение в обществе роли образования и знаний.*

Во-вторых, это *коммуникативные риски*, к которым мы относим следующие:

- общность, неразделенность управленческих решений, без учета специфики группы, которой они адресованы при вызове среды: *усложнение социальной структуры общества, рост числа участников управления со стороны управляемой подсистемы;*

- игнорирование интересов общественности в процессе принятия управленческих решений при вызове среды: *усложнение социальной структуры общества, рост числа участников управления со стороны управляемой подсистемы;*

- слабое использование в управлении потенциала общественных ресурсов при вызове среды: *самоорганизация общества;*

- централизация полномочий и отсутствие диверсификации управления при вызове среды: *развитие экономики знаний, секторов услуг.*

В-третьих, это *информационные риски*. К ним относятся:

- сохранение закрытости, непубличность в принятии решений при вызове среды: *рост открытости общества;*

- сохранение или деградация существующего уровня информационно-коммуникационной грамотности участников принятия управленческих решений при вызове среды: *рост информатизации общества, развитие инфокоммуникационных технологий.*

Игнорирование системой выделенных групп рисков может привести ее к самодеградация, развитию социальной дисфункциональности,

поскольку она перестает оперативно реагировать на вызовы внешней среды.

Таким образом, подводя итоги проведенному теоретическому анализу, следует отметить, что методологическое поле изучения процесса регионального управления целесообразно

конструировать на интеграции двух парадигм: системной (Н. Луман) и рискованной (У. Бек). Это позволит по-новому оценить потенциал регионального управления в современном быстроменяющемся обществе.

Литература:

1. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. - 383 с.
2. Беляева Л.А. Нематериальный капитал: к методологии исследования // Социологические исследования. - 2014. - № 10. - С. 32-39.
3. Горшков М.К. Научное управление обществом - императив времени // Гуманитарий Юга России. - 2015. - № 3. - С. 3-15.
4. Клок К., Голдсмит Дж. Конец менеджмента. - СПб: Питер, 2004. - 453 с.
5. Луман Н. Власть. М: «Праксис», 2001. - 543 с.
6. Работы М. Вебера по социологии, религии и культуре / АН СССР, ИНИОН, Всесоюз. межвед. центр наук о человеке при президиуме. Вып. 2. - М.: ИНИОН, 1991. - С.45-56.
7. Социология управления: Теоретико-прикладной толковый словарь / Отв. ред. А.В. Тихонов. - М.: КРАСАНД, 2015.
8. Социология управления: фундаментальное и прикладное знание / Отв. ред. А. В. Тихонов. - М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2014. - 560 с.
9. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. / Элвин Тоффлер. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. - 478 с.
10. Beck U. World at Risk. Cambridge: Polity Press, 2010. 489 p.
11. Crozier M. The Bureaucratic Phenomenon. L. 1964. 503 p.
12. Gouldner A. W. Organizational Analysis // Sociology Today Jr. N.Y.: Basic Books. 1959. 532 p.
13. Merton R. K. Social Theory and Social Structure. New York: The Free Press. 1968. 675 p.

Сведения об авторе:

Владимирова Ксения Андреевна (г. Казань, Россия), аспирант, Казанский научно-исследовательский технологический университет (КНИТУ), e-mail: kseniya.wladimirova@yandex.ru

Data about the author:

K. Vladimirova (Kazan, Russia), postgraduate, Kazan research Technological University, e-mail: kseniya.wladimirova@yandex.ru



УДК 316.6

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ

Д.А. Бистяйкина, А.С. Палибина, Е.Г. Панькова, Т.В. Соловьева

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что пожилые люди являются специфической социально-демографической группой, наиболее остро реагирующей на происходящие изменения в обществе и нуждающейся в социальной защите. Республика Мордовия – регион с повышенной численностью людей пожилого возраста, поэтому формирование эффективной системы социальной защиты является приоритетной задачей региональной социальной политики. В статье рассматриваются основные подходы и факторы, формирующие социальное самочувствие пожилых людей в региональном социуме. Делается вывод, что социальное самочувствие выражается в субъективной оценке человеком стабильности своей жизнедеятельности и удовлетворенности социально-экономическим развитием общества. В статье показана взаимосвязь социальной активности пожилого человека с удовлетворенностью своим здоровьем и основными показателями их социального самочувствия. По результатам исследования выявлены факторы, влияющие на социальное самочувствие пожилых людей.

Ключевые слова: социальное самочувствие, социальные потребности, лица пожилого возраста, социальная защита, социальная политика, регион, система, исследование, социальная работа.

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF SOCIAL SELF-EMPHASIS OF ELDERLY PEOPLE IN THE REPUBLIC OF MORDOVIA

D. Bistyaikina, A. Palibina, E. Pankova, T. Soloveva

Abstract. The relevance of the article is conditioned by the fact that older people are a specific socio-demographic group that reacts most strongly to the ongoing changes in society that need social protection. The Republic of Mordovia is a region with an increased number of elderly people, therefore the formation of an effective system of social protection is a priority task of regional social policy. The article examines the main approaches and factors that shape the social well-being of older people in the regional society. It is concluded that social well-being is expressed in a subjective assessment of a person's stability of his life activity and satisfaction with the socio-economic development of society. The article shows the interrelation between the social activity of the elderly person and the satisfaction with his health and the basic indicators of their social well-being. Based on the results of the study, factors that affect the social well-being of the elderly are identified.

Keywords: social well-being, social needs, elderly people, social protection, social policy, region, system, research, social work.

Исследование социального самочувствия представителей различных социальных групп является одним из важнейших аспектов социологического анализа тенденций развития российского общества, поскольку позволяет оценить изменения, происходящие в общественном сознании и социальной структуре общества, выявить зоны социальной напряженности, а также изучить многообразные и противоречивые представления о социальной жизни общества. Пожилые люди в современной России относятся к наиболее незащищенным слоям населения и наиболее остро реагируют на все происходящие изменения в социальной, экономической, политической, духовной сферах общественной жизни.

Впервые понятие «социальное самочувствие» было введено в научный оборот во второй половине XX века и до сих пор активно применяется для анализа

жизнедеятельности социальных субъектов. Ряд исследователей изучали социальное самочувствие с точки зрения изменения образа жизни россиян в пореформенный период [2, 5]; другие типологизировали социальное самочувствие, измеряли его [6, 9, 10].

Обобщая исследования социального самочувствия, можно дать следующую характеристику данного термина. *Социальное самочувствие* – это субъективная оценка человека стабильности собственного существования и удовлетворенности социально-экономической ситуацией, сложившейся в обществе. При этом необходимо отметить, что социальное самочувствие пожилых людей существенным образом отличается от социального самочувствия других демографических групп.

Социальное самочувствие пожилых людей в различных регионах страны неоднократно

становилось предметом исследования многих ученых [4, 8]. Однако для Республики Мордовия данное исследование является одним из первых в новых условиях функционирования системы социального обслуживания. Ведь именно от региональной и муниципальной политики зависит эффективность реализации государственной социальной политики. По мнению ряда авторов, региональная социальная политика дополняет государственную социальную политику, конкретизирует ее с учетом специфики того или иного региона, состояния социально-экономической сферы, местных традиций и других факторов [7].

Одной из особенностей современной демографической ситуации в Республике Мордовия является высокая численность лиц пожилого возраста и инвалидов. На 1 января 2017 г. численность населения старше трудоспособного возраста была 218827 человек, что составляет 27,1% от общей численности населения. В дальнейшем ожидается еще более устойчивое увеличение доли пожилых людей в составе населения республики. В силу возрастных и функциональных особенностей пожилым людям трудно адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим, социально-политическим, культурным преобразованиям. Практически во всех сферах жизнедеятельности они нуждаются в помощи и поддержке, гарантированных обществом и государством. Именно для эффективного выстраивания системы социальной защиты пожилых людей необходимо всестороннее изучение их социального самочувствия. С этой целью нами было проведено социологическое исследование на тему: «*Социальное самочувствие людей пожилого возраста в Республике Мордовия*», в рамках которого было опрошено 48 пожилых людей (35 женщин и 13 мужчин) в возрасте 60-74 лет. Исследование проводилось методами анкетирования и интервьюирования пожилых. Основными предметами исследовательского интереса стали следующие аспекты жизнедеятельности пожилых, прямо влияющие на их социальное самочувствие: физическое состояние и уровень здоровья; социальные связи; трудовая, социальная и досуговая активность; уровень материальной обеспеченности и социально-экономической защищенности, отношение к будущему.

Одним из ключевых факторов, определяющих социальное самочувствие пожилых людей, является удовлетворенность своим физическим состоянием. По данным

исследования, проблемы со здоровьем волнуют 61,9% опрошенных.

Пожилых людей больше всего волнуют проблемы со здоровьем - 61,9%. При этом, скорее плохим его оценивают 52,1%; нормальным состоянием для своего возраста - 24,7%; плохим - 12,3%; всего лишь 6,9% респондентов оценивает свое здоровье скорее хорошим, чем плохим. По мере старения меняются социальное положение человека и образ жизни, ухудшаются самочувствие и состояние здоровья. Человек приобретает целый ряд заболеваний, преимущественно хронического течения с частыми обострениями, поэтому лица пожилого и старческого возраста испытывают повышенную потребность в медицинской помощи.

Вторым важным моментом, влияющим на социальное самочувствие пожилых людей, является наличие или отсутствие устойчивых семейно-родственных и социальных связей. Характеризуя семейное положение опрошенных, следует отметить, что, несмотря на то, что большинство из опрошенных пожилых людей имеют близких родственников - 56,2% супругов, 74,8% детей, - более половины (52,6%) регулярно испытывают чувство одиночества. Сами респонденты объясняют это следующим образом: «дети живут отдельно, навещают родителей редко», «с женой (мужем) общаемся редко, бывает, что за день и десятью словами не обменяемся». И в этом случае многократно возрастает роль социальных контактов с друзьями или соседями, которые оказывают зачастую большее влияние на социальное самочувствие, чем контакты с членами семьи или родственниками.

Тесно взаимосвязан с наличием или отсутствием социальных связей такой фактор, как самоопределение своего места в общественной жизни. Значительную роль в устойчивом социальном самочувствии пожилых людей играют забота и внимание молодого поколения. По оценке исследователей, пожилых людей сегодня волнует отсутствие должного внимания, уважения и почта со стороны подрастающего поколения [1]. Особенно это наблюдается у такой категории пожилых людей, как ветераны Великой Отечественной войны и приравненные к ним лица (об этом свидетельствуют наши предыдущие исследования [3]). По мнению 28,4% опрошенных, молодое поколение не уважает старших; они не являются для них примером. 41,4% говорят о доброжелательном отношении со стороны подрастающего поколения: «всегда помогут сумку донести», «уступают место в

транспорте», «обращаются за советом». 18,2% оценили отношение к себе со стороны молодежи как ровное: «мы существуем сами по себе, они (молодежь) сами по себе». При этом 78,3% заявляют о необходимости укрепления связей между старшим и молодым поколением, что, по мнению пожилых людей, поможет им «не потеряться в новой жизни», а молодежь научится помогать и уважать других людей.

Сохранению и укреплению связей между старшим и молодым поколением способствует ряд мероприятий, проводимых в Республике

Мордовия: акция «Благодарю» (выражение благодарности своим бабушкам и дедушкам); акция «Чистые окна»; ежегодно проводится месячник пожилых людей и пр.

Важными характеристиками удовлетворительного социального самочувствия пожилого человека являются его трудовая, социальная и досуговая активности. Так, на вопрос: «Какой социально-трудовой деятельностью Вы занимаетесь?» ответы распределились следующим образом (таблица 1).

Таблица 1. - Ответы респондентов на вопрос: «Какой социально-трудовой деятельностью Вы занимаетесь?»

Вид социально-трудовой деятельности	% ответивших
Работа на приусадебном/дачном участке	25,0
Продолжает профессиональную трудовую деятельность	12,0
Участие в субботниках	15,0
Участвует в волонтерской деятельности	1,0
Никакой деятельностью не занимается	60,0

Ответы респондентов о досуговой деятельности и социальной активности представлены в таблицах 2 и 3 соответственно.

Таблица 2. - Ответы респондентов на вопрос: «Что составляет ваши досуг?» (можно выбрать несколько вариантов ответа)

Досуг пожилого человека	% ответивших
Занимаюсь общественной работой	3,5
Посещаю музеи, театры	15,0
Читаю художественную литературу	30,0
Смотрю ТВ	96,0
Играю в настольные игры, разгадываю кроссворды	35,0
Никаким	15,0

Таблица 3. - Ответы респондентов на вопрос: «Каким видом социальной активности Вы занимаетесь?» (можно выбрать несколько вариантов ответа)

Вид социальной активности	% ответивших
Физкультура	12,0
Пишу стихи, прозу	3,0
Участвую в художественной самодеятельности	15,0
Занимаюсь художественным творчеством	2,0
Занимаюсь рукоделием	70,0
Никаким	12,0

Социально-трудовая деятельность способствует быстрой адаптации пожилого человека к пенсионному возрасту, направлена на поддержание его активного образа жизни, сохранения у него осознания своей общественно-полезной значимости. Большинство из опрошенных пожилых людей -

60,0% не занимаются никаким видом социально-трудовой деятельности, что свидетельствует о пассивности трудового образа жизни пожилого человека.

При этом социальная активность и досуговая деятельность пожилых людей находятся на достаточно высоком уровне и отличаются

разнообразием (данные таблиц 2 и 3). Так, в частности, пожилые люди смотрят телевизионные передачи и кинофильмы, читают художественную литературу, играют в настольные игры, разгадывают кроссворды и так далее. Однако для повышения социального самочувствия пожилого человека, на наш взгляд, необходимо разнообразить их досуг, например, организовать клубы по интересам, включение в волонтерскую деятельность и пр.

Неразрывно с досуговой и трудовой деятельностью связана и социальная активность пожилых людей. Так как подавляющее большинство респондентов составляют женщины, то и социальная активность в основном проявляется «женскими» видами: рукоделие и участие в художественной самодеятельности. Вместе с тем физкультурой и написанием стихов и прозы в основном занимаются мужчины.

Сегодня Республика Мордовия обладает достаточно большими ресурсами, чтобы разнообразить трудовую, социальную и досуговую активность пожилых людей: участие в волонтерской деятельности («серебряное добровольчество»); действуют клубы по интересам (не только в городе, но и в сельской местности); в Отделении дневного пребывания ГБУ РМ «Комплексный центр социального обслуживания по г.о. Саранск» студентами направления подготовки «Социальная работа» НИ МГУ им. Н.П. Огарёва организован клуб «Молоды душой», цель которого организация социально-досуговой работы с пожилыми людьми с привлечением молодежных общественных организаций на базе центра.

Следующий блок вопрос был посвящен влиянию социально-экономических факторов на социальное самочувствие пожилых людей. Материальное положение как среднее оценили 48,2% опрошенных; 46,4% отметили свое материальное положение как низкое; 5,4% признали его высоким. Вместе с тем социальными льготами, субсидиями и иными мерами социальной поддержки пользуются все опрошенные пожилые люди. Оценивая, проводимые в стране социально-экономические реформы, большинство пожилых довольны повышением пенсионных выплат и введением дополнительных выплат, хотя 64,8% ответили, что с повышением пенсии повышаются цены на продукты питания и лекарства; этот факт вызывает неудовольствие. А 46,6% пожилых людей против реформы «монетизации», объясняя это тем, что размер денежных выплат недостаточно высок для замены льгот. 1,4%

утверждают, что необходимы более радикальные реформы в отношении граждан пожилого возраста. Мнения о политике государства, проводимой в отношении пожилых граждан в настоящее время, разделились. Следует предположить, что это связано с тем, что всё-таки пожилые пока с недоверием относятся к реформам правительства из-за социально-экономического кризиса и ощущают социальную нестабильность в обществе. Однако, большинство пожилых довольны повышением пенсионных выплат и введением дополнительных выплат.

Отношение к будущему, уверенность или неуверенность в нем также является значительным показателем социального самочувствия пожилых людей. 37,4% респондентов отметили, что с уверенностью смотрят в будущее, - 44,8% испытывают неуверенность в будущем, переживают не столько за свое будущее, сколько за будущее своих детей. 17,8% не задумываются о будущем, отмечая «что время мое уже прошло». При этом 68,4 % связывают свое будущее с сохранением здоровья, наличием крепких семейно-родственных связей.

Таким образом, проведенное нами исследование показывает, что чем выше социальная активность пожилого человека, разнообразны досуговая и трудовая деятельность, удовлетворенность своим физическим и эмоциональным здоровьем, тем выше показатели его социального самочувствия. Кроме того, на социальное самочувствие пожилого человека влияют и внешние факторы. А именно: эффективность проводимых социально-экономических реформ в стране, отношение к пожилым людям со стороны общества, возможность обратиться к специалистам за поддержкой и консультацией.

Самооценка населением социального самочувствия формируется под влиянием множества факторов и является дифференцированной. К таким факторам исследователи часто относят не только показатели уровня и качества жизни, но и взаимодействие с ближайшим социальным окружением.

Отношение общества – это, на наш взгляд, один из важных показателей социального самочувствия пожилого человека, и следует улучшить его, привлекая различные молодежные, благотворительные организации, которые бы проявляли заботу, поддержку, сострадание пожилым людям в целях повышения их самооценки.

Литература:

1. Абузярова Д.А. Социальная защита участников и инвалидов Великой Отечественной войны в регионе: социологический аспект // Регионология. – 2008. – № 3. – С.216-222.
2. Асланова О.А. Социальное самочувствие пожилых людей в информационном обществе // Общество и право. – 2011. – № 4 (36). – С.307-310.
3. Бистяйкина Д.А. Трансформация системы социальной защиты ветеранов Великой Отечественной войны // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2 (22). – С. 83-94.
4. Бутуева З.А. Социальное самочувствие людей старшего возраста в Республике Бурятия: региональный аспект // Вестник института социологии. – 2016. – № 4 (19). – С.121-134.
5. Возьмитель А.А. Образ жизни: тенденции и характер изменений в пореформенной России. – М.: Институт социологии РАН, 2012. – 230 с.
6. Кобозева Н.Н. Социальное самочувствие как социологическая категория / Н.Н. Кобозева // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 50. – С.117-122.
7. Панькова Е.Г., Палибина А.С., Соловьева Т.В., Бистяйкина Д.А. Муниципальная политика по улучшению социально-экономического положения семьи/ Е.Г. Панькова, А.С. Палибина, Т.В. Соловьева, Д.А. Бистяйкина // Дискуссия. – 2017. – № 2 (76). – С.62-70.
8. Поленова М. Е. Социальная защищенность и социальное самочувствие пожилых людей [Электронный ресурс] // Евразийское научное обозрение. – Режим доступа: <http://esa-conference.ru/wp-content/uploads/files/pdf/Polenova-Marina-Evgenevna2.pdf>
9. Рогозин Д.М. Тестирование вопросов о социальном самочувствии // Социальная реальность. – 2007. – № 2. – С.97-113.
10. Тощенко Ж.Т., Харченко С.В. Социальное настроение. – М.: Academia, 1996. – 196 с.

Сведения об авторах:

Бистяйкина Динара Асымовна (Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: dinaraas@mail.ru

Палибина Александра Сергеевна (Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: palibina.sasha@mail.ru

Панькова Елена Геннадьевна (Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: print84@mail.ru

Соловьева Татьяна Владимировна (Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: tanysha_v@bk.ru

Data about the authors:

D. Bistyaikina (Saransk, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor, associate professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: dinaraas@mail.ru

A. Palibina (Saransk, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: palibina.sasha@mail.ru

E. Pankova (Saransk, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: print84@mail.ru

T. Soloveva (Saransk, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor, associate professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: tanysha_v@bk.ru

УДК 658.3

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРОЦЕССЕ КАДРОВОГО АУДИТА

В.Э. Кириллова, А.Р. Закирова

Аннотация. Осуществление эффективной деятельности предприятий, ориентирующихся на инновационное развитие, должно быть направлено на рациональное использование не только финансовых и материальных, но и трудовых ресурсов. При этом управление персоналом является одним из важных направлений стратегического развития, поскольку к уровню знаний, способностям и компетенции работника предприятия в условиях инновационной экономики предъявляются все более высокие требования. В исследовании управления персоналом существенную роль играют методы социологических и социометрических исследований.

В статье раскрываются особенности применения социологических методов в процессе реализации кадровой аудиторской проверки. Методический инструментарий кадрового аудита, основывающийся на использовании данных методов, позволяет дать оценку состоянию системы управления по реальной деятельности персонала, интересам и ценностям работника, его отношению к существующим проблемам и пониманию этих проблем.

Ключевые слова: методы социологических исследований, социологическая информация, кадровый аудит, управление персоналом, опросный лист.

PECULIARITIES OF APPLICATION OF METHODS OF SOCIAL RESEARCH IN THE PROCESS OF PERSONNEL AUDIT

V. Kirillova, A. Zakirova

Abstract. The implementation of effective activity of enterprises oriented to innovative development should be aimed at the rational use of not only financial and material, but also labor resources. At the same time, personnel management is one of the important directions of strategic development, since the requirements to the level of knowledge, abilities and competencies of an employee of an enterprise in the conditions of an innovative economy are growing. In the study of personnel management, an important role is played by methods of sociological and sociometric research.

The article reveals the specifics of the application of sociological methods in the process of implementing a personnel audit. The methodical toolkit of personnel audit, based on the use of these methods, makes it possible to assess the state of the management system on the real activity of personnel, the interests and values of the employee, his relation to existing problems and understanding of these problems.

Keywords: methods of sociological research, sociological information, personnel audit, personnel management, questionnaire.

В современных условиях для максимально эффективного использования возможностей сотрудников, создания условий для полной отдачи и интенсивного развития их потенциала, необходимо обеспечить оптимальное взаимодействие персонала и организации, а также их взаимосвязь с внешней средой. Конкурентная борьба и быстро меняющаяся ситуация вынуждают предприятия концентрировать свое внимание на внутреннем состоянии дел и стремиться к выработке долгосрочной стратегии, позволяющей оперативно реагировать на происходящие изменения.

Любой экономический субъект вправе выбирать методы управления с учетом ограничений, формируемых внешней средой. Разрабатывая механизм и систему управления кадровым потенциалом, необходимо обеспечить

социально-экономическое развитие, решив при этом следующие задачи: сформировать структуру управления, выделив основные элементы и их взаимосвязи и определив перечень прав и обязанностей экономических субъектов; разработать, протестировать и оценить наиболее рациональные системы и формы организации и оплаты труда. Особое место в системе данного управления занимает кадровый аудит.

Кадровый аудит - это совокупность методов и принципов осуществления независимой проверки соответствия персонала организации ее целям и задачам, оценка достижений в сфере управления знаниями, оценка личностного потенциала работников, проверка деятельности кадровых структур, направленная на выявление и устранение противоречий в финансово-хозяйственной деятельности организации [4].

Цель кадрового аудита заключается в диагностике существующей в проверяемом экономическом субъекте кадровой политики, оценке ее влияния на системы тактического и стратегического управления производственной и социально-экономической деятельностью; разработке комплекса мероприятий, которые направлены на устранение выявляемых недостатков.

Кадровый аудит представляет собой устойчивую систему, включающую в себя характерные процедуры, технологии, методы анализа и решения специфических проблем [7].

Разработка и внедрение кадрового аудита на предприятии предполагает реализацию следующих этапов:

1 этап - определяются цель, задачи, функции, объект аудита;

2 этап - выбирается инструментарий, средства получения и анализа информации, обосновываются принципы трансформации ее результатов в конкретные рекомендации;

3 этап - организуется практическая деятельность по внедрению кадрового аудита, разработке социальных технологий [5].

Особое место в инструментарии кадрового аудита занимают методы социологических исследований человеческого фактора, которые являются важным элементом диагностических исследований систем управления.

Социологические методы при кадровом аудите применяются с целью исследования ценностных ориентаций членов трудового коллектива к различным явлениям, изучая которые можно выявить тенденции в развитии общества и определить меры по эффективному воздействию на членов этого трудового коллектива. С помощью социологических методов можно наиболее полно охарактеризовать исследуемую реальность, которая включает объективные характеристики объекта аудита, ценностные ориентации, сложившиеся стереотипы и интересы [2].

Ключевыми направлениями практического применения социологических методов при кадровом аудите являются:

– определение факторов, которые влияют на процесс проявления и изменения параметров объекта кадрового аудита. Например, задача кадрового аудита, заключающаяся в усилении трудовой мотивации, должна сопровождаться установлением факторов, определенным образом влияющих на мотивационную активность в определенный момент, стимулируя или сдерживая данную активность;

– выявление факторов, которые формируют структуру управления персоналом и учитываются в кадровой политике;

– установление межличностных взаимоотношений в социальных группах с целью обеспечения эффективного взаимодействия членов трудового коллектива в процессе выполнения производственных задач;

– определение ценностных ориентаций отдельной личности и социальных групп, которые участвуют в процессе достижения социально значимых целей деятельности. Наличие у членов трудового коллектива общности ценных ориентаций способствует формированию наилучших условий для организации их совместной деятельности и усилению эффективности управления персоналом;

– проведение тестирования общественного мнения с целью определения политических и социальных ориентаций;

– осуществление экспертной оценки программ и проектов, позволяющей выбрать оптимальные способы их реализации;

– диагностирование состояния и функционирования социальных систем.

В процессе проведения кадрового аудита следует собрать исчерпывающие доказательства, позволяющие сформировать объективное заключение о реальных возможностях и достижениях объекта кадрового аудита. К аудиторским доказательствам относят информацию, полученную аудиторами в процессе проведения кадрового аудита, и результат ее анализа, которые позволяют сделать обоснованные выводы и выразить мнение по предмету кадрового аудита.

При сборе аудиторских доказательств применяют процедуры, представляющие собой определенную последовательность и порядок действий аудитора на конкретном участке кадрового аудита. К основным социологическим методам получения доказательств в процессе кадрового аудита могут быть отнесены:

– наблюдение за процессом ключевых управленческих коммуникаций (совещания, проверки, собрания). Наблюдение - это метод, заключающийся в сборе социологической информации об изучаемом объекте и основанный на непосредственном восприятии и прямой регистрации событий, которые являются значимыми с точки зрения целей исследования;

– анализ документов - метод, заключающийся в систематическом анализе документов с целью получения информации, необходимой при проведении исследований;

– опрос - это метод сбора социальной информации об объекте исследования при непосредственном (интервью) или опосредованном (анкетирование) социально-психологическом общении интервьюера (кадрового аудитора) и респондента (опрашиваемого) посредством регистрации ответов респондентов на заданные кадровым аудитором вопросы [3];

– экспертный опрос - это разновидность опроса, в ходе которого респондентами являются эксперты — специалисты в определенной области деятельности. Отличительная особенность этого метода состоит в том, что он предполагает компетентное участие экспертов в анализе и решении проблем исследования;

– социальный эксперимент - это метод получения информации об изменениях показателей функционирования объекта кадрового аудита при воздействии на него заданных и контролируемых переменных (факторов);

– ассессмент ключевых сотрудников - метод оценки персонала, который основывается на моделировании основных моментов деятельности, с целью выявления имеющихся у персонала профессионально значимых качеств;

– проведение анкетирования руководителей подразделений;

– интервьюирование руководителей подразделений по вопросам управления персоналом, осуществления кадровой работы;

– групповая дискуссия;

– метод «360 градусов» - сотрудник оценивается со всех сторон подчиненными, коллегами, руководителями, клиентами;

– система группировки - метод, при котором всех работников делят на группы, в зависимости от вклада в деятельность трудового коллектива;

– групповая дискуссия - метод, при котором сотрудник вступает в дискуссию с руководителями или экспертами о результатах его работы или перспективах;

– матричный метод - метод, при котором сравниваются качества конкретного работника с характеристиками, являющимися идеальными для занимаемой должности;

– метод системы произвольных характеристик - руководство или кадровая служба выделяют самые яркие достижения и самые худшие ошибки в работе человека и, сопоставляя их, делают выводы [6].

Полученные в ходе применения социологических методов данные анализируются и обрабатываются, в результате чего получают эмпирически обоснованные выводы и рекомендации. Различают качественные и количественные методы анализа и обобщения информации, которая была получена по результатам социологических исследований в рамках кадрового аудита. Качественные методы включают типологизацию, моделирование и создание теорий. К количественным методам относят группировку, факторный анализ, корреляционно-регрессионный анализ и др. [1]

Полученную в процессе кадрового аудита с помощью социологических методов информацию следует отражать в рабочих документах. К одним из таких рабочих документов может быть отнесен опросный лист (таблица 1).

Таблица 1. - Опросный лист (фрагмент)*

Вопрос для проверки	Наблюдение аудитора
1. Согласуется ли социальная направленность кадровой политики с целями и стратегией развития предприятия	
2. Соответствует ли плановая численность персонала производственной программе	
3. Соответствует ли количественный и качественный состав работников стратегическим и тактическим целям организации	
4. Стабильна ли занятость персонала, в том числе уязвимых слоев населения (женщин, инвалидов, лиц предпенсионного возраста)	
5. Соответствуют ли используемые методы отбора и подбора персонала социально-экономической эффективности, требованиям законодательства.	
6. Соответствуют ли применяемая система аттестации и деловая оценка персонала требованиям социально-экономической эффективности и стратегическим задачам предприятия	
7. Соответствуют ли организация оплаты труда, система мотивации персонала, используемые формы обучения, повышения квалификации и переподготовки персонала стратегическим и текущим целям организации и интересам работников	
8. Существует ли на предприятии система учета кадрового потенциала и эффективно ли его использование в системе развития персонала	

Продолжение таблицы 1.

Вопрос для проверки	Наблюдение аудитора
9. Имеется ли документ, в котором сформулированы основное содержание и принципы кадровой политики предприятия	
10. Соответствует ли кадровая политика российскому и международному законодательству	
11. Направлена ли кадровая политика на решение стратегических задач в сфере управления человеческими ресурсами (
12. Учитывается ли кадровая стратегия в основных документах предприятия (Уставе, положении об оплате труда и др.)	
13. Ориентирована ли кадровая политика на решение кадровых вопросов	
14. Включены ли менеджеры всех уровней управления в процесс реализации кадровой политики	
15. Соответствуют ли профессиональная готовность ключевых менеджеров службе управления человеческими ресурсами, положению о кадровой службе, кадровой стратегии предприятия	
16. Обеспечивается ли социальная направленность кадровой политики	
17. Организуется ли контроль за реализацией кадровой стратегии	
Аудитор: _____ /ФИО / подпись « ____ » _____ 200__ г.	

**авторская разработка*

Таким образом, применение методов социологических исследований в процессе проведения кадрового аудита способствует формированию достоверной информации, которая дает четкое представление о состоянии кадровой политики и системы управления персоналом, а именно о внутригрупповых процессах коллектива, о восприятии

сотрудниками работы коллег, о проблемах, возникающих в процессе выполнения персоналом своей работы. Основываясь на этих данных, аудитором может быть сформирована система коррекционных мероприятий, и разработана стратегия по развитию кадрового потенциала организации.

Литература:

1. Богомолова Н.Н. Качественные методы социально-психологического исследования / Н.Н. Богомолова, О.Т. Мельникова, Т.В. Фоломеева // Методические проблемы современной социальной психологии. – М.: Смысл, 2004. – 263 с.
2. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998.
3. Дроздова В.А. Особенности применения массового опроса как метода социологических исследований // Психология, социология и педагогика. 2014. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3172>
4. Мордовченков Н.В. Опыт и перспективы формирования современного кадрового аудита в

условиях антикризисного управления предприятием / Н.В. Мордовченков, В.А. Пряничникова // Вестник НГИЭИ. – 2013. – №7 (26). – С.83-88.
5. Сидунова Г.И. Этапы и направления кадрового аудита на предприятии / Г.И. Сидунова // Вестник ВолГУ. Серия 3: Экономика. Экология. 2003. – №8. – С.110-113.
6. Скубенко Д.В. Методика проведения кадрового аудита персонала организации Д.В. Скубенко, Т.А. Сапунова // Символ науки. – 2017. – №2. – С.113-115.
7. Солодова Н.Г. Особенности кадрового аудита при антикризисном управлении / Н.Г. Солодова, Л.В. Клейменова // Известия БГУ. – 2011. – №6. – С.104-108.

Сведения об авторах:

Кириллова Валерия Эдуардовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, заместитель декана, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Академия социального образования», e-mail: valeria216@yandex.ru

Закирова Алу Рафкатовна (г. Казань, Россия), доктор экономических наук, профессор кафедры «Бухгалтерский учет и аудит» Института экономики, Казанский государственный аграрный университет, e-mail: zakirovaar@mail.ru

Data about the authors:

V. Kirillova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, Vice-Dean, autonomous non-profit organization of higher education «Academy of Social Education», e-mail: valeria216@yandex.ru

A. Zakirova (Kazan, Russia), doctor of economical sciences, professor of the Department "Accounting and Audit" of the Institute of Economics, Kazan State Agrarian University, e-mail: zakirovaar@mail.ru

Информация учредителя журнала

**Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт педагогики, психологии и социальных проблем»
Министерства образования и науки Российской Федерации
Российская академия образования
Академия наук Республики Татарстан
Общественная палата Республики Татарстан
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Академия социального образования»**

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Институт педагогики, психологии и социальных проблем проводит 10 октября 2018 года Международную научно-практическую конференцию, посвященную педагогическому наследию академика РАО Мухаметзяновой Гузел Валеевны «Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика»

Проблемное поле конференции:

- Новые методологические основания современного развития профессионального образования.
- Психолого-педагогическая наука на современном этапе развития профессионального образования.
- Теория и практика гуманитарной подготовки в системе профессионального образования.
- Проблематика и развитие естественнонаучной и профессиональной подготовки в условиях внедрения интегративных механизмов.
- Современные проблемы инновационного развития воспитательной деятельности в системе профессионального образования.
- Научно-методическое обеспечение формирования когнитивного капитала современного специалиста.

Формы взаимодействия участников конференции: доклады, презентации, дискуссии, круглые столы, мастер-классы, неформальное общение («open space»).

Рабочий язык конференции: русский, английский.

Адрес проведения: Россия, г. Казань, ул. Исаева, д. 12.

Формы участия: очное, заочное.

Условия участия: Заявки и статьи (не более 5 стр.) для публикации материалов в сборник конференции принимаются до **17 сентября 2018 года**. Все материалы направляются в оргкомитет по e-mail: info@ippisp.ru (Гульфия Мансуровна Багавиева). Статьи будут опубликованы и зарегистрированы в базе РИНЦ (с присвоением кода ISBN).

Материалы статей, не соответствующие тематике, требованиям по оформлению, имеющие оригинальность текста менее 50% - к публикации не принимаются и не возвращаются. Редколлегия не несет ответственность за достоверность информации, приводимой авторами.

Требования к оформлению статей:

1. Публикация статьи бесплатная.
2. Объем статьи – **не более 5 страниц.**
3. Для набора текста, формул и таблиц следует использовать редактор *Microsoft Word* (версия 97, 07, 10). Параметры текстового редактора: *левое* – 20 мм; *верхнее* – 20 мм; *правое* – 20 мм; *нижнее* 20 мм.; шрифт *Times New Roman*, размер – 14; межстрочный интервал – 1; выравнивание по ширине; абзацный отступ 1,25 см; ориентация листа – книжная. Все рисунки и таблицы должны быть пронумерованы и снабжены названиями или подрисуночными подписями.
4. Основной текст статьи на одном из языков конференции: русский, английский.
5. В верхнем левом углу - УДК.
6. Оформление названия статьи должно быть на русском и английском языках (*прописными жирными буквами; выравнивание по центру строки*); на следующей строке - ФИО автора полностью (*жирный курсив; выравнивание по правому краю*); на следующей строке – ученое звание, ученая степень, должность, название вуза, город (*шрифт курсив; выравнивание по правому краю; сокращения не допускаются*); на следующей строке - *e-mail* автора (*курсив; выравнивание по правому краю*). Если авторов статьи несколько, то информация повторяется для каждого автора.
7. Аннотация статьи должна быть на русском и английском языках не более 600 знаков (*с пробелами*).
8. Ключевые слова (не более 10 слов) на русском и английском языках отделяются друг от друга запятой.
9. Через 1 строку – текст статьи.
10. В конце статьи – Список литературы (*по ГОСТ Р 7.0.5 – 2008*) приводится в алфавитном порядке (*не менее 5 и не более 15 источников*). Ссылки в тексте на соответствующий источник из списка литературы оформляются в квадратных скобках, например: [1] или [2, с.130].
11. Использование автоматических постраничных ссылок **не допускается.**

Командировочные расходы осуществляются за счет направляющей стороны.

Заявка участника

Международной научно-практической конференции, посвящённой научному вкладу и педагогическому наследию академика РАО Г.В. Мухаметзяновой «Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика»

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Ученое звание (полностью)	
Ученая степень (полностью)	
Должность (полностью)	
Организация (полностью)	
Страна	
Название статьи	
Тема доклада	
Электронный адрес E-mail	
Тел.	
Участие (очное/заочное)	

О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

ANNOUNCEMENTS

According to the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014 “The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses” and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychological science

22.00.00 Sociological science

**УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ
НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.