

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

ЧОУ ВПО «Академия социального образования»

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2017, № 2

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

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2017, № 2 (121)

ISSN 1726-846X

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

Учредители:

Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО,

Академия социального образования

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

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

Заместитель главного редактора:

И.Ш. Мухаметзянов,
доктор медицинских наук, профессор

Ответственный редактор:

Е.Ю. Левина,
кандидат педагогических наук

Редактор, корректор:

Л.Ю. Мухаметзянова,
кандидат педагогических наук, доцент

Технический редактор:

Г.Р. Габдуллазянова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Р.Х. Гильмеева, д.п.н., профессор

А.Н. Грязнов, д.псх.н.

А.В. Гумеров, д.э.н., профессор

А.Р. Камалеева, д.п.н., доцент

В.В. Королев, к.философ.н., доцент

В.Ш. Масленникова, д.п.н., профессор

Р.Р. Фахрутдинов, д.ист.н.

В.Г. Холоднов, к.ю.н., доцент

Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент

В.С. Щербаков, к.п.н., доцент

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

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

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

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

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

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

М. Куконага, PhD, профессор (Италия)

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

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

С. Маккини, PhD, профессор (Шотландия)

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

Цзянь Сяоянь, к.п.н., (Китай)

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

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

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

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

Размещается в Научной электронной библиотеке
eLIBRARY.RU

Включён в систему Российского индекса научного
цитирования (РИНЦ).

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

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

E-mail: kpj07@mail.ru

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

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

Журнал распространяется по подписке

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885.

Выходит 6 раз в год.

© Казанский педагогический журнал, 2017

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2017, № 2 (121)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.
It was called «Professional education» up to 2003.
Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

Founders:

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

HEAD EDITOR:

F. Mukhametzyanova,

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

Deputy chief editor:

I. Mukhametzyanov,

doctor of medical sciences, full professor

Managing editor:

E. Levina,

candidate of pedagogic sciences

Editor, proofreader:

L. Mukhametzyanova,

candidate of pedagogic sciences, associate professor

Technical editor:

G. Gabdullazyanova

EDITORIAL BOARD:

L. Gabdrakhmanova, candidate of philological science,
associate professor

R. Gilmeeva, doctor of pedagogic sciences, full professor

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences

A. Gumerov, doctor of economic sciences, professor

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate
professor

V. Korolev, candidate of philosophical sciences, associate
professor

V. Maslennikova, doctor of pedagogic sciences, full professor

T. Tregubova, doctor of pedagogic sciences, full professor

R. Fakhrutdinov, doctor of historical sciences

V. Kholodnov, candidate of legal sciences, associate
professor

G. Shaikhutdinova, candidate of pedagogic sciences,
associate professor

V. Shcherbakov, candidate of pedagogic sciences, associate
professor

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

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

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

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

D. Novikov, corresponding member of the Russian Academy of

Sciences (RAE), doctor of technical sciences, full professor
(Russia)

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

M. Kukonata, PhD, Professor (Italy)

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

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

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

S. McKinney, PhD, professor (Scotland)

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

Jiang Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

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

R. Hunagov, doctor of social sciences (Russia)

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

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

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

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

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

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

E-mail: kpj07@mail.ru

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

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

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

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

© Kazan Pedagogical Journal, 2017

СОДЕРЖАНИЕ
ПЕДАГОГИКА

| | |
|---|----|
| Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ» ЗА 2016 ГОД..... | 6 |
| МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ | |
| Муравьева А.А., Олейникова О.Н. НЕДООЦЕНЕННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЗУЛЬТЕНТНОСТИ | 16 |
| Хасанова Г.Б., Исхакова Р.Р. К ВОПРОСУ СТАНДАРТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 21 |
| Айнутдинова И.Н. ПЕРСПЕКТИВЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ И ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ..... | 26 |
| Тарарина Л.И., Ахметзадина З.Р., Джамалова Б.Б. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОНСТРУКТИВНО-ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... | 31 |
| ПЕДАГОГИКА БЕЗОПАСНОСТИ | |
| Шевченко Н.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА..... | 35 |
| Магадиева Г.Ф., Хисматуллина Р.Б. ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ РОДНОГО ЯЗЫКА..... | 39 |
| Кац А.С. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОСНОВА ДИАЛОГА КУЛЬТУР В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ..... | 42 |
| ПЕДАГОГИКА ЗДОРОВЬЯ | |
| Мухаметзянов И.Ш. МЕДИЦИНСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧАЩЕГОСЯ..... | 45 |
| ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ | |
| Акимова О.И. О ПОДХОДАХ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ..... | 55 |
| Варющенко В.И., Гайкова О.В. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИИ В РАМКАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ..... | 58 |
| Исламов А.Э. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..... | 61 |
| Эжаева М.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ..... | 64 |
| Черкашина В.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА..... | 68 |
| Шангареева А.Р. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 71 |

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|---|------------|
| Чикнаверова К.Г. МОНИТОРИНГ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ..... | 76 |
| Галияхметова А.Т., Андреева Е.А. ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ..... | 83 |
| Шевченко Н.Н., Шевченко В.И., Заикина Е.Н. СИТУАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА..... | 87 |
| Епанешников В.В. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОЛОГИЯ ТРАНСПОРТНЫХ ПРОЦЕССОВ»..... | 92 |
| Мифтахова Н.Ш. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ..... | 96 |
| Ковешникова А.Е. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ..... | 101 |
| Досбенбетова А.Ш., Жаппаров А., Жаппарова Г.А. ЗНАЧЕНИЕ ТРУДОВЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДА КАЗАХСТАНА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ..... | 105 |

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|---|------------|
| Дробот О.Е. СПЕЦИФИКА И ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 109 |
| Козлова Е.В. ВЛИЯНИЕ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА НА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 112 |
| Магиярова З.М. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНОЙ РАБОТОЙ ШКОЛЬНИКОВ: ТРАЕКТОРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА..... | 118 |
| Гизятова Л.А., Фахрутдинова А.В. АНТИНАРКОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ..... | 124 |

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|---|------------|
| Тришина Г.В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 127 |
| Насибуллина А.Д., Польшина М.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ..... | 130 |

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

| | |
|--|------------|
| Кружинов В.М., Сокова З.Н. У ИСТОКОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЮМЕНСКОМ РЕГИОНЕ..... | 135 |
| Султанова Р.Р. ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЕЗДНЫХ (КАНТОННЫХ) МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ КАЗАНСКОГО КРАЯ (1919 – 1922 ГГ.)..... | 139 |

ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|---|------------|
| Верченко И.А., Гринева К.Ю. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ПОДДЕРЖАНИИ И РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ..... | 144 |
| Рогов М.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ | 148 |
| Спеваков А.В., Блинова С.С., Счастливленко А.Ю., Сулейманов Р.Ф. ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ НА ВЫБОР ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ ВОСПИТАННИКАМИ СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА..... | 151 |
| Фоминых Е.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ..... | 157 |
| Медведева Е.А., Павлова А.С. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 161 |
| Бубнова И.С., Терещенко А.Г. ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ..... | 166 |
| Польшина М.А., Насибуллина А.Д. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИЩЕННОСТЬ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ..... | 169 |

СОЦИОЛОГИЯ

| | |
|---|------------|
| Бурганова Т.А. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА В КОНТЕКСТЕ ЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА..... | 174 |
| Осокин Г.Е. ГЕРОИКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РАДИКАЛЬНЫМ ИДЕОЛОГИЯМ..... | 179 |
| Касаркина Е.Н., Ледяйкин Е.Е. ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИЙ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА В КУЛЬТУРЕ ЭРЗЯН: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ..... | 184 |
| КОНКУРС НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ им. АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ ЗА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ РАБОТУ (ПРОЕКТ) В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ..... | 190 |
| ИНФОРМАЦИЯ..... | 191 |

ПЕДАГОГИКА

УДК 377:378

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ» ЗА 2016 ГОД

Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова

Аннотация. В статье раскрываются научные достижения Института, полученные в результате выполнения научно-исследовательских работ по государственному заданию на 2016 год и итогов грантовой деятельности. Результаты представлены по трем основным направлениям: актуальные проблемы развития профессионального образования разных уровней в условиях тесной взаимосвязи задач формирования инновационной экономики и модернизации системы профессионального образования; комплексная безопасность образовательных организаций; научно-методическое обеспечение реализации международного Проекта «Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и воспитание толерантности в России» («ALLMEET») в рамках Программы «ТЕМПУС-IV».

Ключевые слова: система образования, модернизация профессионального образования, развитие, научно-методическое обеспечение, комплексная безопасность.

MAIN RESULTS OF RESEARCH WORK OF FSBSI „INSTITUTE OF PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND SOCIAL PROBLEMS” FOR THE 2016 YEAR

F. Mukhametzyanova, G. Shaikhutdinova

Abstract. The article reveals the main scientific achievements of the Institute, which it got in the process of fulfillment of scientific-research work by the state task on the 2016 year and according to the grant activity. The results are presented in 3 main scientific directions: actual problems of the development of the professional education on different levels in the conditions of strong interconnection of tasks of innovative economics formation and modernization of the system of professional education; complex safety of educational institutions; scientific-methodological support of the realization of world project “Lifelong learning, addressed on the multi-cultural education and tolerance formation in Russia” (“ALLMEET”) in accordance with the programme TEMPUS-IV.

Keywords: system of education, modernization of professional education, development, scientific-methodological support, complex safety.

В 2016 году Институт работал по государственному заданию, включающему тематику, связанную с решением научных и прикладных задач в области профессионального образования, исследования по научно-методическому обеспечению комплексной безопасности образовательных организаций, а также созданию, развитию и совершенствованию системы профилактических мер антиэкстремистской и антитеррористической направленности в поликультурной образовательной среде.

Исследования, проводимые Институтom, соответствуют основным научным направлениям фундаментальных и прикладных исследований Российской академии образования и Министерства образования и науки России и опираются на академический ресурс фундаментальности, решая первоочередные

задачи образовательной практики в Российской Федерации.

В результате теоретических и экспериментальных психолого-педагогических исследований рассмотрены и предложены решения актуальных задач развития профессионального образования разных уровней в условиях тесной взаимосвязи задач формирования инновационной экономики и модернизации системы профессионального образования, которые являются основой экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны.

В сфере профессионального образования Институт ведет разработки в рамках 5 проектов: теоретико-методологические основания и инновационные модели профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в

условиях изменяющегося рынка труда; теория и практика подготовки специалистов в условиях научно-образовательных кластеров разного профиля; поликультурные основания и дидактическое обеспечение содержания профессионального образования; проектно-целевые механизмы реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования; теоретико-методологические основания моделирования непрерывного этнокультурного образования малочисленных народов.

В процессе проведенных исследований получены следующие теоретические и практические результаты:

1) В области развития методологии исследования проблем педагогики профессионального образования по теме *«Итерационный подход как методологическое основание реформирования современного профессионального образования»* (государственная регистрация № 01201352110) разработаны базовые концепты проектирования и реализации динамической модели реформирования профессионального образования на основе итерационного подхода (к.п.н., доцент Щербаков В.С., к.п.н. Левина Е.Ю.) [20;22;23].

Разработаны концептуальные положения реализации итерационного подхода к управлению развитием профессионального образования. Определена специфика динамической итерационной модели управления развитием профессионального образования; выделены и содержательно проработаны философско-методологический, целевой, аналитический, содержательно-технологический, управленческий, прогностический компоненты динамической модели; сформулированы принципы ее реализации: следования стратегическим ориентирам развития образовательной системы; становления ключевых факторов ближней и дальней среды (образовательная политика государства, инфраструктура, кадры и др.); ранжирования задач по степени важности и неопределенности; выделения основных индикаторов достижения целей; управляемого тайминга.

Авторы считают, что механизм итерационного моделирования образовательных систем и процессов в научном плане представляет собой синтез теоретической педагогики, теории систем, теории управления, сценарного и математического моделирования. В этом и заключается научная новизна исследования, поскольку эта интеграция порождает новый понятийно-терминологический аппарат, новые педагогические концепты и исследовательский инструментарий. Теоретическая значимость

исследования заключается в расширении методологического инструментария современной педагогики, более полно и адекватно отражающего реалии профессионального образования и тенденции его развития. В социальном плане - решение проблемы устойчивого развития системы профессионального образования, дающего качественное знание выпускникам профессиональных образовательных организаций, является одним из ключевых условий для технологического, социально-экономического роста страны.

Результаты исследования показали, что классические методы управления изменениями, основанные на предварительном детальном планировании, в таких ситуациях не эффективны. Итерационный подход к анализу такой сложной, слабоформализуемой области как образование, предполагает детальное описание объекта с учетом всех его внутренних и внешних связей, а также частей системы более низкого иерархического уровня; рассмотрение конечных результатов деятельности как итогов взаимодействия всех сторон этой деятельности и всех влияющих на него факторов. Содержательная и инструментальная открытость системы позволят использовать математические, социологические и экономические методы прогнозирования; проводить математическое моделирование; предусматривать и снижать риски принятия некорректных решений.

2. Исследование проблем и особенностей мотивационно-побудительных психических состояний аддиктивной личности в профессиональном образовании - одна из важнейших задач социальной психологии как в научно-теоретическом, так и в эмпирико-прикладном плане. Проведение исследований в этой области имеет актуальное значение не только для развития общих фундаментальных знаний о психических состояниях аддиктивной личности, но и для развития специфических областей психологического знания.

По теме *«Особенности психических состояний аддиктивных личностей, обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях разных уровней»* (государственная регистрация № 01201454268) (д.псих.н. Грязнов А.Н., к.псих.н. Чеверикина Е.А.) раскрыты положения; выявлены закономерности; уточнены понятия; собраны экспериментальные данные, факты и их описания, позволяющие вскрыть специфику мотивационно-побудительных психических состояний аддиктивной личности в профессиональной школе разных уровней [18;21].

Проведен теоретический анализ проблемы изучения особенностей мотивационно-побудительных психических состояний аддиктивных личностей в профессиональной школе разных уровней. В исследовании авторы использовали следующие подходы: социально-статический для изучения особенностей психических состояний при аддиктивности, социально-динамический для изучения влияния психических состояний на аддиктивность и изменений данного свойства личности при изменении психических состояний в социальных группах, системно-динамический, который позволил обобщить полученные данные и разработать программы коррекции психических состояний при аддиктивности студентов и преподавателей ссузов и вузов.

Авторами предложено свое понимание изучаемого психологического феномена: мотивационно-побудительные психические состояния личности – это такие явления психической сферы личности, которые основываются на потребностях, проявляются в ее мотивационной сфере и оказывают влияние на выбор ею различных (позитивных или негативных, активных или пассивных, эмоциональных или нейтральных и т.д.) видов поведения, деятельности или бездействия. При аддиктивном поведении можно говорить о том, что спектр воздействия мотивационно-побудительных психических состояний достаточно широк и колеблется от негативных до позитивных, от активных до пассивных.

Исследование показало: на формирование мотивов аддиктивного поведения воздействуют в основном нарушения равновесия между различными видами потребностей, актуализация второстепенных потребностей и искаженное восприятие или недооценка конкретной жизненной ситуации. Борьба мотивов, их смена всегда сопровождаются эмоциями, влияющими, в свою очередь, на процесс мотивообразования. В определенных условиях эмоции могут приобретать форму выраженных реакций или устойчивых состояний, которые становятся мощными побудительными факторами в структуре всей мотивационной сферы личности. Следовательно, можно говорить о взаимосвязи и взаимовлиянии эмоционально-оценочных и мотивационно-побудительных психических состояний при выборе человеком аддиктивных форм поведения.

3. Актуальной для практики является задача профессиональной ориентации учащейся молодежи с учетом внедрения в данный процесс инновационных подходов и технологий.

По теме «*Научно-методическое обеспечение профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера (на примере строительной и нефтехимической отрасли)*» (государственная регистрация № 115020230027) авторами (член-корр. РАО, д.п.н., профессор Мухаметзянова Ф.Ш., к.п.н., доцент Шайхутдинова Г.А.) разработана модель научно-методического обеспечения профессиональной ориентации с учащимися и студентами в условиях научно-образовательного кластера, включающая в себя блоки: аналитически-целевой (цель, задачи); теоретико-методологический: подходы (кластерный, системный, компетентностный, персонифицированный) и принципы (системности, непрерывности, многоуровневости, дополнительности и технологичности); содержательно-технологический: раскрывается через организационно-методическое обеспечение, социально-психологическую поддержку различных категорий населения, внедрение информационных технологий, информационное обеспечение и профессиональное просвещение; в управленческом блоке приведена двухуровневая структура управления – региональная и локальная, которая, в свою очередь, рассматривается с точки зрения 3-х основных этапов: допрофессиональная подготовка, профессиональное образование, профессиональная карьера. Критериальный блок содержит содержательно-структурные критерии эффективности научно-методического обеспечения профориентационной работы: *концептуальный (знаниевый)*, который представляет собой систему знаний по профориентационной работе, о содержании, методах, методических приемах, организационных формах, технологических средствах, об управлении процессом профориентации; требования к профессионально-педагогической компетентности преподавателя; *диагностический* – отбор материала для проведения комплекса мероприятий профориентационной направленности, управление процессом профориентации; *технологический* – оптимальное сочетание содержания, методов, методических приемов, организационных форм и технологических средств с ориентацией на конкретных обучающихся, особенности их личности и базовый уровень знаний. Все блоки модели интегрируются на основе системного и кластерного подходов.

Основным критерием корректности разработанной модели профориентационной работы в научно-образовательном кластере

является ее способность соответствовать общей цели, где решение задач имеет консолидирующий характер и направлено на совместную работу с обозначенными направлениями не для разграничения зон применения имеющегося потенциала субъектов данной интегрированной системы, а для оптимизации использования имеющихся ресурсов в решении проблемы профессионального самоопределения учащейся молодежи.

Разработан комплекс мероприятий по профориентационной работе в научно-образовательном кластере (нефтехимической отрасли), который осуществляется на основе интеграции кадрового потенциала мастеров производственного обучения, организаций СПО, школ, педагогов ВУЗов. Комплекс включает введение курсов («Мир профессий», «Введение в профессию», по организации проектной деятельности (техническое творчество); подготовку и участие школьников в конкурсах профессионального мастерства совместно со студентами СПО в целях повышения престижа рабочих профессий, в том числе WorldSkills; совместно с центром занятости организация летнего трудоустройства школьников по профилю и др.

Реализация данного комплекса мероприятий осуществляется с учетом: изменения методов и технологии обучения на базе современной информационно-образовательной среды, а также внедрением новых форм обучения (сетевое взаимодействие); создания условий для реализации практико-ориентированного образования на базе организаций СПО; создания условий для работы с одаренными школьниками: научно – исследовательская деятельность, олимпиадное движение с привлечением ВУЗов [9;14].

4. Изменения, происходящие в профессиональной школе в связи с введением ФГОС СПО, позволяют со всей очевидностью констатировать, что нужны классификационные характеристики инновационных технологий, успешно решающие задачу эффективной реализации государственных стандартов в общеобразовательной (гуманитарной и естественнонаучной) и профессиональной подготовке на основе модульно-компетентностного и проектно-целевого подходов к формированию общих и профессиональных компетенций будущего специалиста. Так, по теме *«Теоретические основания естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки в учреждениях среднего профессионального образования»* (государственная регистрация №

01201352107) (Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю., Прокофьева Е.Н.) проведен отбор технологий реализации естественнонаучной и профессиональной подготовки в условиях компетентностного подхода на основе принципа полного усвоения учебного материала [2;3].

Осуществлена разработка универсальной методики отбора образовательных технологий, способствующей совершенствованию процесса проектирования профессиональной подготовки студентов на предметном уровне. Проанализированы наиболее часто применяемые образовательные технологии для дисциплин естественнонаучного цикла с учетом ее специфики и отбора значимых критериев множественного выбора; показано преимущество матричного метода в решении задачи выбора образовательной технологии обучения, суть которого состоит в анализе параметров технологии через нормирование ее качественных и количественных показателей (к.п.н. Прокофьева Е.Н.).

Авторами (Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю.) разработаны и внедрены в образовательную практику организаций СПО технологии реализации естественнонаучной и профессиональной подготовки, спроектированные с учетом разработанных ранее содержательных модулей, механизмов и алгоритмов компетентностно-ориентированного содержания учебных курсов естественнонаучной и профессиональной подготовки (технологии учебного диалога, технологии витагенного обучения, игровая технология, проектная технология, контекстное обучение, технология модерации, технологии саморазвивающего обучения, сквозная технология оценивания результатов обучения студентов в системе среднего профессионального образования), которые имеют высокую результативность и воспроизводимость и хорошо интегрируются с технологией модульного обучения.

Внедрение компетентностно-ориентированных технологий реализации естественнонаучной и профессиональной подготовки в процессе обучения естественнонаучным и профессиональным дисциплинам (Математика, Физика, Химия, Электротехника, Безопасность жизнедеятельности, ПМ «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации») в образовательный процесс профессионально-образовательных организаций: «Зеленодольский механический колледж», «Казанский авиационно-технический колледж», «Профессиональный

лицей № 41», «Казанский автотранспортный техникум».

5. В современных условиях развития профессионального образования, направленного на реализацию ФГОС, важнейшей задачей является определение проектно-целевых механизмов реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования.

По теме *«Теоретико-методологические основы реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в процессе гуманитарной подготовки студентов»* (государственная регистрация № 01201352104) (д.п.н., профессор Гильмеева Р.Х., к.п.н., Мухаметзянова Л.Ю.) авторами раскрыты педагогические основания и классификационные характеристики инновационных технологий проектно-целевого подхода к обеспечению ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин, в качестве стратегической цели которых выступает формирование гуманитарной компетентности будущего специалиста как готовности оперировать общими компетенциями во взаимосвязи с профессиональными в контексте их культурно-гуманитарной направленности [1;8].

Определены классификационные характеристики технологий проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин: проектно-целевая диверсификация, единство эмоционального и рационального в дидактическом целеполагании, системное функционирование, оптимистическая направленность, гармонизирующая стратегия, обеспечивающие творческую самореализацию личности студента на основе развития его интеллектуальных способностей и физических возможностей в процессе формирования гуманитарной компетентности.

Авторами разработаны *педагогические основания структуры и содержания технологий проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин*:

- технологии проектно-целевого подхода к реализации ФГОС в преподавании гуманитарных дисциплин рассматриваются как гибкая модель организации учебного процесса в профессиональной школе, ориентированная на творческую самореализацию личности студента путем развития его интеллектуальных и эмоциональных возможностей, волевых качеств в процессе формирования гуманитарной компетентности;

- разработка структуры и содержания технологий проектно-целевого подхода к

реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин предусматривает конструирование учебного процесса на следующих уровнях: концептуальном, нормативном, теоретико-методологическом, процессуально-технологическом;

- педагогический алгоритм, определяющий структуру и содержание технологий проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин, в обобщенном виде состоит из последовательных шагов учебной деятельности: определение учебных задач; переосмысление имеющихся средств обучения; систематизация общих и профессиональных компетенций; прогнозирование компенсационных и коррекционных средств использования проектно-целевого подхода; разработка критериально-диагностического инструментария проверки эффективности гуманитарных технологий.

В соответствии с выявленными педагогическими основаниями раскрыты структурные элементы технологий проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин: цели и содержание; средства педагогического взаимодействия в учебном процессе; субъекты процесса обучения; результат деятельности - гуманитарная компетентность, реализующая личностно-профессиональную подготовку студентов.

В экспериментальной части исследования представлены результаты разработки диагностического инструментария оценки эффективности технологий проектно-целевого подхода к обеспечению ФГОС СПО в преподавании гуманитарных дисциплин в соответствии с критериями формирования гуманитарной компетентности и полифункциональной направленностью мониторинга: диагностической, рефлексивной, сравнительной и интегративной функциями. Проверка данного инструментария осуществлялась на базовых экспериментальных площадках: ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж»; ГАОУ СПО «Казанское хореографическое училище».

6. Необходимость проведения научно-исследовательских работ в области образования малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока (КМНС) обусловлена требованиями социально-экономических преобразований как государства в целом, так и северных территорий, в частности:

- ориентация образования на новую идеологию, новое содержание (широкая дифференциация образовательных программ),

новый тип результата (подготовка к профессиональному самоопределению, образовательная мобильность, общие компетенции, построение индивидуальной образовательной программы учащегося), новые модели организации образования (профильные классы, сетевое взаимодействие);

- образование рассматривается как ведущая социальная деятельность, участвующая в формировании этнокультурной, общероссийской гражданской и общечеловеческой идентичности;

- неконкурентоспособность традиционных способов хозяйственно-экономической деятельности КМНС на фоне масштабного освоения природных ресурсов северных территорий, что требует подготовки выпускников школ к интеграции в формирующуюся постиндустриальную действительность с полноценным освоением навыков проживания в экстремальных природных условиях;

- утрата этнической идентичности молодежью абorigенных народов, ее «уход» от национальной культуры (утрата языка, этносазнания, культурных кодов, национальных ценностей и др.);

- несоответствие форм и методов обучения базовой школы (школы-интернаты, общеобразовательные школы) психофизиологическим особенностям детей, особенностям образа жизни и культуры КМНС, связанным с традиционным природопользованием и экстремальными природно-климатическими условиями северных территорий.

Существует необходимость создания условий для устойчивой адаптации подрастающего поколения к той специфической среде обитания, которую представляют собой районы Севера, Сибири и Дальнего Востока, и качественной социализации молодежи для эффективной самореализации в условиях информационного общества. Так, по теме *«Педагогические условия коррекции межэтнических отношений в образовательной среде»* (к.п.н., доцент Шибанкова Л.А.) разработана концепция коррекции межэтнических отношений в современной образовательной среде. Представлены методологические основы, педагогические условия коррекции межэтнических отношений, критерии и показатели эффективности данного процесса; проведена систематизация и дана характеристика педагогических условий коррекции межэтнических отношений в организациях общего и профессионального образования в полиэтничном регионе по четырем уровням (концептуальный, содержательный, технологический и уровень кадрового

потенциала). Определено, что основу механизма коррекции межэтнических отношений в образовательной среде составляет технология интернационального и патриотического воспитания. Раскрыта роль образовательных организаций в процессе взаимодействия представителей разных культур и религий, создания благоприятного социально-психологического климата [19;27].

По теме *«Моделирование непрерывного этнокультурного образования малочисленных народов»* (член.-корр. РАО, д.п.н., профессор Мухаметзянова Ф.Ш., д.п.н., профессор Трегубова Т.М., к.филол.н. Федорова К.В.) разработана матрица тренингового цикла «Бесконфликтная коммуникация» для преподавателей и студентов, в основе которой лежат базовые компоненты методов коучинга и самокоучинга, а именно: ориентация на решения, на достижение цели; системный подход к процессу обучения; концентрация на учащемся; ориентированность на ценности учащегося в процессе обучения; развитие осознанности со стороны учащегося [17].

Определены организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию модели этнокультурного развития личности в организациях среднего и высшего профессионального образования: усиление культурологической направленности содержания образования; скоординированность целей функционирования систем профессионального и этнокультурного образования, обеспечивающая целостность и непрерывность процесса этнокультурного развития будущего специалиста; выведение социально-культурной среды учебного заведения из пассивного состояния и превращение ее в структурообразующий фактор этнокультурного развития личности обучаемого; внедрение новых форм организации досуга учащейся молодежи, ориентированных на раскрытие их творческих потенциалов, углубленное освоение профессии, создание среды общения единомышленников и т.д.; формирование системы ценностных координат личности; психологическая и нравственная подготовка учащейся молодежи к профессиональной деятельности в условиях современного информационного общества.

По теме *«Теоретико-методологические основы социокультурной модернизации педагогического образования кадров, работающих в условиях разреженного образовательного пространства»* (к.п.н., доцент Шайхутдинова Г.А.) разработана модель повышения квалификации педагогических кадров в условиях разреженного образовательного

пространства, включающая в себя: цель, управленческие задачи; методы управления деятельностью по повышению квалификации педагогов; функции, принципы, показатели эффективности повышения квалификации. Предложена уровневая деятельность по повышению квалификации каждой группы педагогов (в зависимости от профессиональной квалификации педагогов); разработан мониторинг профессионального развития педагогов.

В сфере комплексной безопасности образовательных организаций, в том числе, профилактике радикальных идеологий, сотрудниками Института разработаны: концептуальные основы модели социально-ориентированной безопасной личности (член-корр. РАО, д.п.н., профессор Ф.Ш. Мухаметзянова, д.п.н., профессор В.Ш. Масленникова); научно-методологические основания разработки модели национального образования в условиях современного поликультурного общества (д.п.н., доцент А.Р. Камалева); механизмы формирования духовно-нравственного иммунитета учащейся молодежи с позиции сохранения безопасности общества (д.п.н., профессор Р.Х. Гильмеева); механизмы управления комплексной безопасностью образовательных организаций (к.п.н. Е.Н. Прокофьева, к.п.н. Е.Ю. Левина); механизмы формирования поликультурного мировосприятия молодежи средствами литературы и искусства как условие профилактики ее экстремистских настроений (к.п.н., Л.Ю. Мухаметзянова); психолого-педагогические механизмы предупреждения приверженности учащейся молодежи экстремистской идеологии (к.псих.н. С.В. Хусаинова, к.п.н., доцент Н.М. Угарова); проведен поликультурный анализ системы социально-педагогической работы в вузе в ситуации угроз безопасности обучающихся (член-корр. РАО, д.п.н., профессор Ф.Ш. Мухаметзянова, д.п.н., профессор Т.М. Трегубова); показана роль образовательных организаций (член-корр. РАО, д.п.н., профессор Ф.Ш. Мухаметзянова, к.п.н., доцент Г.А. Шайхутдинова) и педагогического сообщества в противодействии идеологии экстремизма (к.п.н., доцент В.С. Щербаков, к.т.н. С.Ю. Грузкова к.п.н., доцент Л.А. Шибанкова); оценены социально-психологические риски возникновения экстремистских настроений в молодежной среде (д.псих.н. А.Н. Грязнов, к.псих.н. Е.А. Чеверикина) [5;7;10;11;15;16;26].

Разработан комплекс научных подходов (аксиологический, ситуационный, личностно-деятельностный, социокультурный, социально-

психологический, единство социально-психологического и медико-биологического), и обоснованы принципы (добровольности, осознанности, соответствия (адекватности), целесообразности, допустимости и гуманности, социальной адекватности превентивной деятельности, социального закалывания, превентивности, предосторожности, мониторинга) обеспечения комплексной безопасности образовательной организации с целью противодействия пропаганде идеологии экстремизма, снижения социально-психологической напряженности в обществе (д.п.н., профессор В.Ш. Масленникова).

Обоснованы основные требования к проектированию содержания диверсифицированных программ разного уровня для работы в сфере противодействия идеологии экстремизма и терроризма, в основе которых лежит междисциплинарный подход к определению их содержания с учетом требований государства и общества и интеграции теоретических знаний с практическим опытом работы обучающихся.

Сотрудниками Института разработаны и внедрены в деятельность образовательных организаций РФ:

- учебно-методический комплекс «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма» с разъяснением угроз, вызываемых распространением идей терроризма, религиозного, политического экстремизма, межнациональной и межконфессиональной розни;

- мониторинг оценки эффективности работы руководителей по обеспечению комплексной безопасности в образовательных организациях Российской Федерации [12];

- комплекс диагностического материала: анкеты, опросники, тесты для оценки психолого-педагогического состояния безопасности образовательной среды [4;6];

- программы повышения квалификации: программа повышения квалификации психологов образовательных организаций «Психологическая работа с учащейся молодежью, наиболее подверженной влиянию идеологии экстремизма и терроризма» (72 часа); программа повышения квалификации психологов образовательных организаций по работе с учащейся молодежью, находящейся в зоне риска (дети осужденных за терроризм, экстремистские действия и т.д.) (72 часа); программа повышения квалификации психологов «Психологическое обеспечение безопасности образовательной среды» (72 часа).

В рамках грантовой деятельности одним из стратегических направлений научно-исследовательской деятельности Института в

2016 годы была апробация и внедрение научно-методического обеспечения реализации международного Проекта «Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и воспитание толерантности в России» («ALLMEET») в рамках Программы «ТЕМПУС-IV», целью которого является создание в пяти российских регионах (Республика Марий Эл, Республика Татарстан, Красноярский край, Архангельская область, Москва и Московская область) поликультурных образовательных «Платформ» - Центров поликультурного образования и формирования толерантности для обучения по авторским инновационным образовательным программам с использованием конструктивного европейского опыта и в соответствии со стандартами Болонского соглашения студентов и преподавателей вузов, а также представителей других целевых групп (руководитель проекта член.-корр. РАО, д.п.н., профессор Мухаметзянова Ф.Ш., координатор проекта д.п.н., профессор Т.М. Трегубова) [13;16;24;25].

В исследовании на основе сравнительного анализа российских и европейских нормативных, программных и аналитических документов, отчетов европейских университетов и материалов по проблеме поликультурного образования и формирования толерантности в контексте реализации Концепции обучения в течение всей жизни:

- разработана научная концепция формирования толерантности студентов в гуманитарном вузе как педагогического императива и условия успешного осуществления эмоциональной, психологической и духовной консолидации многонациональных социумов; показаны предметность, полнота, непротиворечивость, интерпретируемость, проверяемость и достоверность представленной концепции, способствующей подготовке студентов к успешному функционированию и взаимодействию в условиях поликультурности в процессе обучения в течение всей жизни;

- охарактеризованы особенности процесса формирования поликультурной компетентности и толерантности субъектов высшего образования в условиях международной образовательной интеграции: ценностная детерминация, социальная и практическая направленность, концептуальность и культурная технологичность достижения результатов, комплексность, целостность, интегративность, культуросообразность;

- разработана модель процесса формирования толерантности у студентов вуза, адекватная социальному заказу общества и педагогическим инновациям и направленная на приобщение

обучающихся к традициям субкультур, при трансформации доминирующей культуры как базы воспитания и образования за счет интеграции с иными культурными ценностями, что снижает риск проявлений агрессии, национализма и ксенофобии обучаемых, способствует выработке толерантного поведения и межкультурных компетенций, определяющих устойчивость личности к конфликтам в поликультурном обществе;

- созданы теория и методики проектирования и реализации авторских инновационных программ формирования толерантности и гражданской идентичности, обеспечивающих успешность отбора их содержания с учетом этнического, расового, конфессионального и гендерного многообразия; *подтверждена эффективность их технологического обеспечения; выявлены и обоснованы тенденции, принципы и педагогические условия данного процесса, проявляющиеся в поликультурном обществе в эпоху глобализации;*

- на презентативном информационном материале, охватывающем 5 крупных регионов России, проанализированы основные направления удовлетворения культурно-образовательных потребностей всех членов мультиэтнических социумов.

Сотрудниками разработаны и внедрены на экспериментальных площадках:

- алгоритм создания межкультурных образовательных Платформ в регионе с учетом конструктивного европейского опыта;

- рекомендации по управлению и внедрению межкультурных образовательных Платформ в вузах России;

- рекомендации по разработке диверсифицированных инновационных образовательных программ для иностранных студентов, мигрантов, студентов с особыми нуждами;

- рекомендации по устойчивому развитию Проекта и распространению его результатов в регионе участника проекта;

- авторская инновационная программа в модульно-компетентностном формате «Поликультурное образование и формирование идентичности у учащейся молодежи» для студентов и преподавателей вузов, школьных учителей, родителей старшекласников и социальных партнеров Проекта – представителей органов государственной власти и общественных организаций РТ.

Результаты исследований Института имеют не только научную ценность, но и высокую *практическую значимость*, заключающуюся в том, что Институтом разработан пакет научно-

методических и учебно-методических материалов (учебники, учебные пособия, методические пособия и рекомендации для педагогов и обучающихся), направленный на обеспечение инновационного развития системы образования в процессе подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов.

Материалы и разработки Института применяются при проведении курсов повышения квалификации работников общего и профессионального образования, могут быть рекомендованы для использования

Министерством образования и науки РФ в целях разработки мероприятий по модернизации системы профессионального образования. Сферами возможного применения результатов исследований могут быть не только организации профессионального образования разных уровней, но и органы управления профессиональным образованием на федеральном и региональном уровнях, система дополнительного профессионального образования, службы занятости населения и др.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю. Гуманитарный почерк академика Г.В. Мухаметзяновой в исследованиях лаборатории гуманитарной подготовки / Р.Х. Гильмеева, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2016. - № 5. - С. 17-22.
2. Камалеева А.Р. Анализ и классификация технологий реализации естественно-научной и профессиональной подготовки студентов СПО в условиях компетентностного подхода / А.Р. Камалеева // Инновации в образовании. - 2016. - № 9. - С. 5-18.
3. Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю., Шигапова Н.В. Выход на технологический уровень проектирования педагогами учебного процесса как альтернатива формальному традиционному обучению / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, Н.В. Шигапова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2016. - № 2. - С. 40-46.
4. Комплекс диагностического материала: анкеты, опросники, тесты для оценки психолого-педагогического состояния безопасности образовательной среды: методические рекомендации / Ф.Ш. Мухаметзянова, А.Р. Камалеева, Г.А. Шайхутдинова, С.В. Хусаинова, Л.А. Шибанкова. – Казань: Издательство «Данис», 2016. – 76 с.
5. Масленникова В.Ш. Теоретические аспекты развития безопасной личности студента / В.Ш. Масленникова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3(116). - С. 24-30.
6. Мухаметзянов И.Ш., Хусаинова С.В. Анализ психофизиологических характеристик подверженности влиянию (вербовке) учащейся молодежи / И.Ш. Мухаметзянов, С.В. Хусаинова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3(116). - С. 113-120.
7. Мухаметзянова Л.Ю. Формирование гражданской идентичности российской молодежи с использованием духовно-нравственного потенциала литературы и искусства / Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3(116). - С. 48-52.
8. Мухаметзянова Л.Ю. Формирование художественной компетентности учащихся хореографической школы на основе эмоционально-ценностных механизмов искусства / Л.Ю. Мухаметзянова // Инновации в образовании. – 2016. - № 9. - С. 113-123.
9. Мухаметзянова Ф.Ш. Кластерная модель профориентационной работы с обучающейся молодежью // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. - № 2(22). – С. 24-29. (Из списка ВАК).
10. Мухаметзянова Ф.Ш., Гильмеева Р.Х. Организация мониторинга дополнительных образовательных программ в сфере противодействия идеологии экстремизма и терроризма / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3(116). - С. 8-16.
11. Мухаметзянова Ф.Ш., Левина Е.Ю. Концепты обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 6(119). - С. 17-21.
12. Мухаметзянова Ф.Ш., Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Абраковнов А.П. Обеспечение безопасности как фактор социальной ответственности образования (по результатам мониторинга вузов) / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, Е.Ю. Левина, А.П. Абраковнов // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 5(118). - С. 76-81.
13. Мухаметзянова Ф.Ш., Трегубова Т.М. В авангарде отечественной психолого-педагогической науки: от теории к практике / Ф.Ш. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». – 2016. – № 4. – С. 124–129.
14. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Профессиональная ориентация учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера (опыт Республики Татарстан) / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Современные исследования социальных проблем. - 2016. - № 10(66). - С. 102-114.
15. Научные основы безопасного образования: теория и практика: коллективная монография / Мухаметзянова Ф.Ш., Гильмеева Р.Х., Грузкова С.Ю., Грязнов А.Н., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю., Масленникова В.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Прокофьева Е.Н., Трегубова Т.М., Угарова Н.М., Хусаинова С.В., Чеверикина Е.А., Шибанкова Л.А., Шайхутдинова Г.А., Щербаков В.С.; под редакцией член-корреспондента РАО, доктора педагогических

наук, профессора Ф.Ш. Мухаметзяновой. - Казань: «Данис», 2016. – 268 с.

16. Трегубова Т.М. Актуализация социально-педагогической работы в вузе в условиях террористических угроз / Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. – 2016. - № 3. – С. 30-34.

17. Трегубова Т.М. Ключевые компетенции как результат образования в контексте развивающего обучения / Т.М. Трегубова // Вестник КЮТ МВД России. – 2016. - № 4. – С. 78-86.

18. Чеверикина Е.А., Грязнов А.Н. Мотивационно-побудительные состояния у студентов, склонных к аддикциям / Е.А. Чеверикина, А.Н. Грязнов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. - 2016. - № 10. – С. 161-166.

19. Шибанкова Л.А. Педагогические условия коррекции межэтнических отношений в образовательной среде / Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 42-47.

20. Щербаков В.С., Шайхутдинова Г.А. Методологические исследования института педагогики, психологии и социальных проблем: теории, подходы, концепции (ретроспективный анализ) / В.С. Щербаков, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2016. - № 5. – С. 9-19.

21. Gryaznov A.N., Gruzkova S.U., Sharafiev E.S., Cheverikina E.A., Muhametzyanova L.Yu., Kamaleeva A.R., Gilmeeva R.Kh. Psycho-pedagogical research of emotional and estimative mental states of students who are prone to addictions / A.N. Gryaznov, S.U. Gruzkova, E.S. Sharafiev, E.A. Cheverikina, L.Yu. Muhametzyanova, A.R. Kamaleeva, R.Kh. Gilmeeva // The International Journal of Environmental and Science Education (IJESE). - 2016. - 11 (15). - Pp. 8343-8349.

22. Levina E.Y. Et all. The manageability of the educational system: characteristics and optimization / E.Y.

Levina, N.Y. Kruglikov, I.V. Krasina, Y.V. Mishina, A.N. Lugova, O.V. Railian, O.V. Ruzakova, I.Z. Shakhnina // International Review of Management and Marketing. – 2016. - 6(S2). - 172-176.

23. Levina, E.Y. Et all. The structure of the managerial system of higher education's development / Balakhnina L.V., Levina E.Yu., Kutuev R.A., Tumarov K.B., Chudnovsky A.D., Shagiev B.V. // International Journal of Environmental and Science Education. - 2016. - 11(15) - P. 8143-8153.

24. Mukhametzyanova F.Sh., Umut Akcil, Fahriye Altinay Aksal, Zehra Altinay Gazi. An examination of open and technology leadership in managerial practices of education system [Электронный ресурс] // EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education (2016.07.05). - P. 119-131. Режим доступа: <http://iserjournals.com/journals/eurasia>

25. Mukhametzyanova F.Sh., Tregubova T.M. Challenges to teachers' education in the context of globalization and integration: experience of multicultural Tatarstan Republic [Электронный ресурс] // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. - IFTE 2016: 2nd International Forum on Teacher Education. – 2016. - № 3. - P. 143-150. Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.24>

26. Prokofieva E.N. Et all. Management of Educational Institutions Integrated Security / E.N. Prokofieva, K.G. Erdyneeva, D.N. Efremova, N.L. Avilova, E.G. Savina // International Review of Management and Marketing. – 2016. - 6(2). - Pp. 322-327.

27. Shibankova L.A., Dolganovskaya N.V., Ishmuradova A.M., Pedagogical conditions of interethnic relations correction in educational environment / L.A. Shibankova, N.V. Dolganovskaya, A.M. Ishmuradova // International journal of environmental & science education. - 2016. - 17(11). - Pp. 10401-10412.

Сведения об авторах:

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

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

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), corresponding member of Russian joint stock company, professor, doctor of pedagogical sciences, director of FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: ipp-ro@mail.ru

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

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 378.095

НЕДООЦЕНЕННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ

А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова

Аннотация. Цель статьи – постановка вопросов для формирования дискурса экспертов по проблемам расширения традиционного перечня общих/ключевых компетенций за счет включения в него метакомпетенции, получившей название резильентность. Эта метакомпетенция включает в себя в качестве элементов индивидуальные компетенции, обеспечивающие эффективную самореализацию человека в современном обществе, в том числе и благодаря вкладу резильентного индивида в устойчивое развитие социума. Исследованы внутренние и внешние факторы, влияющие на формирование резильентности. Утверждается, что формирование резильентности предполагает пересмотр как образовательных программ подготовки учителей, так и общего стиля организации образовательной среды и управления образовательной организацией.

Ключевые слова: резильентность, компетенция, устойчивость, целевые группы, образовательные программы, полипарадигмальность, образовательная среда.

UNDER ESTIMATED COMPETENCE OR PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING RESILIENCE

A. Muraveva, O. Oleynikova

Abstract. The aim of the article is to identify issues that would enhance the experts' discourse in the field of competences, to expand the traditional list of key/generic competences by adding to it the *resilience* metacompetence. This metacompetence includes as its elements individual competences ensuring effective self-fulfillment of people in contemporary society, also by the contribution of resilience of the individuals to the sustainable development of society at large. Internal and external factors impacting resilience fostering are analysed. It is assumed that effective resilience fostering requires re-thinking both of pre- and in-service teacher training curricula, and of the overall culture of education establishments and methods of their governance.

Keywords: resilience, competence, sustainability, target groups, programmes\curricula, poli-paradigmatic approach, learning environment.

Современное мировое развитие характеризуется целым рядом факторов, влияющих на сферу образования, среди которых для целей настоящей статьи, выделяются следующие:

- глобализация, характеризующаяся новыми принципами организации экономик, их взаимодействия и взаимного влияния;

- ускорение развития технологий, спровоцированное в значительной мере развитием информационных и коммуникационных технологий, а также усиление неопределенности общественного развития, сопровождающееся кризисными явлениями и не виданными ранее угрозами окружающей среде и обострившимся столкновением культур;

-растущая важность устойчивого развития для противодействия указанным выше трендам.

С точки зрения человека, жизнь в современных условиях в контексте вышеуказанного требует постоянного профессионального роста и личностного развития

в рамках обучения в течение всей жизни [4;14]. Особую важность при этом приобретают ключевые компетенции, которые также называются надпрофессиональными, общими, трансверсальными компетенциями.

Существуют различные типологии этих компетенций. В Европейском Союзе, например, принята следующая типология ключевых компетенций, включающая в себя 8 компетенций, таких как [11;16]:

- коммуникация на родном языке, предполагающая способность выражать (устно и письменно) и интерпретировать идеи, мысли, чувства, факты;

- коммуникация на иностранном языке, куда входит помимо коммуникации на родном языке, способность (в литературе термин компетенция часто употребляется в качестве синонима термину умение или способность) осуществлять посреднические функции (а именно – обобщать, перифразировать, переводить), а также межкультурное понимание;

- математические, научные и технологические компетенции (прочное владение счетом, понимание природного мира и способность применять знания и технологии для удовлетворения потребностей человека (в медицине, в сфере транспорта или коммуникаций);
- цифровые компетенции (уверенное и критическое использование информационных и коммуникационных технологий в трудовой деятельности, для досуга и общения);
- умение учиться (способность эффективно управлять собственным обучением);
- социальные и гражданские компетенции (способность эффективно участвовать в социальной и трудовой жизни на основе демократических принципов, которые приобретают растущее значение в обществе, которое становится все более разнородным);
- чувство инициативы и предпринимательство (способность превращать идеи в действия посредством творчества, инноваций и готовности идти на риск, а также способность планировать проекты и управлять ими);
- осознание культур и самовыражение средствами культуры.

Представленные ключевые компетенции описаны крупными блоками, их описание носит обобщающий характер, и для практического использования при проектировании образовательных программ или для оценки компетенций требуются их разукрупнение и уточнение с точки зрения измеримости. Другими словами, эти ключевые компетенции можно обоснованно считать метакомпетенциями. Таким образом, по сути, предложенная в ЕС классификация представляет собой типологию ключевых метакомпетенций.

Данная классификация не является единственной. В качестве варианта интерпретации ключевых метакомпетенций можно привести описание 7 умений (термин умения в данном случае используется как синоним термина компетенция, что характерно для современных профильных зарубежных публикаций, включая публикации международных организаций) для 21 века Тони Вагнера [17], которые частично совпадают с формулировками ЕС, а частично уточняют или дополняют их. Эти умения включают в себя: критическое мышление и решение проблем, что предполагает наличие развитых аналитических умений, способность подвергать сомнению собственные идеи и предположения; сетевое взаимодействие и лидерство посредством оказания влияния; адаптивность, способность перестраиваться и умение учиться; инициативность и предпринимательство и др.

К этим умениям/компетенциям в последнее время часто добавляют такие, как *выдержка* (Grit) (настойчивость (grit) связана с управлением когнитивным процессом, то есть с когнитивным контролем, обозначающим устойчивые характеристики того, как различные люди думают, воспринимают и запоминают информацию, или предпочтительный для них способ решения проблем. Как показывают исследования, когнитивный контроль является важным предиктором успешности в жизни) и *резильентность* (resiliency), а также видение (vision), само-регулирование и эмпатия [9], которые, по сути, являются метакомпетенциями. Среди указанных выше дополнительных метакомпетенций центральное место занимает резильентность, понимаемая как способность «держать удар» в случае неудач, в неблагоприятных обстоятельствах, и в ситуации угроз и вызовов, что отражает реальные потребности жизни в современном обществе.

Как правило, концепция «резильентности» включает в себя:

- сопротивление разрушению, т.е. способность человека защищать свою целостность, когда он испытывает сильное давление, а также помимо простого сопротивления, способность строить полноценную жизнь в трудных условиях, развиваться и созидать, что предполагает умение планировать свою жизнь на основе осознанного целеполагания [3].

Исходя из этого, можно согласиться, что резильентность как метакомпетенция предполагает:

- умение «отражать» негативные факторы, «отскакивать» от них;
- умение управлять эмоциями;
- понимание собственных сильных сторон и достоинств;
- опору на эмоциональную вовлеченность;
- находчивость;
- ощущение собственного потенциала/субъектности;
- способность взаимодействовать с другими;
- умение решать проблемы.

Другими словами, резильентность – это способность достойно встречать и преодолевать неблагоприятные обстоятельства и вызовы, становясь при этом сильнее. Важно подчеркнуть, что это не какое-то врожденное качество, а качество, компетенция или умение, которые можно формировать путем освоения стратегий поведения в ситуациях сложности и вызовов. Совершенно очевидна важность интеграции формирования данной компетенции в

образовательные программы и в образовательную среду в целом.

Интерес к проблеме резильентности как объекту формирования в системе образования четко проявился к концу 80х годов прошлого века, правда, за пределами Европейского континента. Само понятие резильентности уходит корнями в психологию, психиатрию и социальную работу, что в полной мере соответствует современной тенденции развития полидисциплинарности (междисциплинарности) в научных исследованиях [2;3].

Важно подчеркнуть, что концепция резильентности как метакомпетенции носит полипарадигмальный характер, поскольку находится не просто в сфере интересов различных предметных областей, но в точке пересечения парадигмы социального развития и парадигмы развития научного знания. А именно, полипарадигмальность обусловлена вкладом данной метакомпетенции в решение задач устойчивого развития в преломлении к субъектам общественного развития, в решение задач модернизации педагогики общего и профессионального образования и развития обучения в течение всей жизни.

Важность данной метакомпетенции подтверждается многочисленными исследованиями, в которых резильентность рассматривается как объект либо психологии, либо психиатрии, либо педагогики, либо культурологии [2;9;18].

Согласно общим выводам проведенных исследований, формирование резильентности происходит в процессе накопления жизненного опыта и в рамках различных взаимодействий индивида с внешним миром и основано на следующих принципах: все люди способны меняться; образовательные организации способны изменять жизнь обучающихся; важны образовательные технологии и уверенность преподавателей во внутренней способности обучающихся меняться в положительную сторону.

Также многие исследования касаются формирования резильентности у детей из неблагополучных семей и важной роли образовательной организации в этом процессе. Согласно этим исследованиям, именно школа играет ключевую роль в будущей успешности таких детей, если активно формирует резильентность, и если учителя являют собой позитивную модель поведения. [8;11-13].

Большой массив исследований касается детей в начальной школе, что неудивительно, поскольку формирование резильентности должно начинаться с самого раннего возраста, что называется «с колыбели», с опорой на

внутреннюю резильентность ребенка. В этой связи можно утверждать, что резильентность – это важнейшая метакомпетенция для стратегии обучения в течение всей жизни.

Во всех исследованиях подчеркивается центральная роль учителей/преподавателей в трансформации рисков в резильентность за счет демонстрации ими позитивных моделей поведения, что вполне созвучно теориям социального научения [1;7]. В этой связи соответствующие компетенции должны формироваться у будущих преподавателей /учителей, что должно быть интегрировано в образовательные программы подготовки преподавателей/учителей.

Интересно подчеркнуть, что исследования в сфере резильентности ставят под сомнение и даже опровергают традиционное отнесение детей к группам риска, поскольку в каждом ребенке изначально есть сильные стороны, которые просто не получают развития.

Формирование резильентности связано с формированием эмоционального интеллекта, понимаемого как способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [10]. Развитию резильентности также способствует фактор, названный «mindfulness», что можно перевести как самосозерцательность, понимаемая, как погружение в осмысление конкретной ситуации [10]. Самосозерцательность предполагает сосредоточенность на осмыслении ощущений в данный момент времени, чтобы разобраться в текущей сложной или негативной ситуации, исключая из рассмотрения прошлый опыт или воображаемое будущее. Люди, способные к самосозерцательности, демонстрируют лучшую резильентность, так как они способны к наблюдению за собственным состоянием ума, лучше справляются с неприятными мыслями и эмоциями [5].

В этой связи представляется необходимым развивать способность обучающихся к самосозерцательности. В ряде публикаций предлагается введение отдельного курса по развитию самосозерцательности [9].

Для интеграции формирования резильентности в образовательную деятельность следует учитывать факторы формирования резильентности, которые включают в себя внутренние защитные факторы и защитные факторы внешней среды. Именно эти факторы могут служить буфером, смягчать и ослаблять влияние стресса и рисков [14]. *К внутренним*

факторам относятся фактор взаимоотношений (способность формировать позитивные отношения, быть другом); способность оказывать помощь, служить другим; умения для жизни (принятие решений, позитивный настрой, контроль эмоций); чувство юмора, внутренний стержень и система ценностей; восприимчивость (понимание людей и ситуаций), независимость/самостоятельность/автономия; позитивное видение собственного будущего, самомотивация; чувство самооценности; творчество.

К защитным факторам *внешней среды* относятся атмосфера в образовательной организации и учителя/преподаватели. Эти факторы включают в себя: чувство безопасности; поддержку; признание ценности обучающихся в образовательной организации; четкие правила и границы, которые признаются всеми; высокие ожидания от достижений и поведения обучающихся; доверие; уважение и эмос заботы [6;10].

Следует особо подчеркнуть важность установки преподавателя на успешность и сильные стороны обучающегося и использование соответствующих педагогических технологий и методов, в частности, студенто-центрированных технологий, в рамках которых обучающиеся наделяются ответственностью за свое обучение, благодаря чему у них формируются способности к критическому мышлению и творческому самовыражению [15].

Учителю/преподавателю важно доверительно взаимодействовать с обучающимися, уметь их слушать, давать им понять, как они важны для него. Именно учителя/преподаватели способны активизировать внутренние защитные факторы обучающихся, такие как самоуважение, умение рассуждать, внутренний самоконтроль и т.д. Исследования показывают, что положительное изменение даже нескольких элементов в климате образовательной организации приводит к повышению успеваемости, снижению отсева, повышению самооценки [9].

При этом общая культура образовательной организации напрямую коррелирует с моделями поведения, демонстрируемыми учителями

/преподавателями. И, следовательно, необходимо обеспечить освоение ими таких моделей.

С педагогической точки зрения выявлены следующие способы развития резильентности [15]:

- развитие само-рефлексии (например, посредством литературных эссе или обсуждений в малых группах) и рефлексии (например, посредством написания личностных эссе, где обучающиеся описывают и анализируют опыт преодоления сложных жизненных ситуаций каким-то известным человеком или же как им помогли преодолеть такой опыт, или же как они сами справились с такой ситуацией);

- помощь обучающимся в извлечении опыта из собственных неудач, в этой связи культура обучения должна предусматривать неудачи, ошибки и разочарование;

- создание атмосферы, когда студентов хвалят за усилия, настойчивость и старание, а не только за оценки, при этом студенты должны отвечать на достигнутые результаты и вложенные в достижения усилия;

- обсуждение вопросов резильентности в контексте достижений, успешности и социальных изменений на примере известных людей;

- формирование поддержки по отношению к обучающимся. Эта поддержка не только предметно ориентирована, но и эмоционально ориентирована.

В заключение следует подчеркнуть, что резильентность как метакомпетенция представляет особую важность для успешной самореализации людей в современном мире, в связи с чем ей необходимо уделять особое внимание в образовательных программах всех уровней, а также в части управления образовательными организациями и создания в них соответствующей обучающей среды, способствующей формированию резильентности. Резильентность каждого является кирпичиком общей устойчивости общественного развития. При этом необходимо развивать исследования педагогики резильентности, уточняя как составляющие ее элементы (умения, способности), так и способы и методы их формирования, адекватные российскому контексту и традициям.

Литература:

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. - М.: «Медиум», 1995. - 323 с.
2. Забелина Е.В., Кузнецова Д.К. Понятие психологической резильентности: основные теории / Е.В. Забелина, Д.К. Кузнецов // Вестник Челябинского

государственного университета. Серия: Психология и педагогика. - 2015. - № 1. - С. 10–13.

3. Понкин И. Понятие резильентности системы к негативным факторам / И. Понкин // Государственная служба. – 2015. - № 5. – С. 15-17.

4. Трегубова Т.М. Диверсификация подготовки компетентных специалистов в рамках программы

«ТЕМПУС» в условиях международной образовательной интеграции / Т.М.Трегубова // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. - 2011. - № 30. - С. 138.

5. Bajaj B., Pande N. Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. In: Personality and Individual Differences, 93, September 2015.

6. Birdsall J. (2013, May 2). Middle grade saved my life. The Hornbook. www.hbook.com/2013/05/featured/middle-grade-saved-my-life

7. Brown J.H., D'Emidio-Caston M., & Benard B. Resilience education. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2001.

8. Dubow E.F, Tisak T. The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem solving skills. Child Development, 1989.

9. Henderson N. Havens of Resilience. Educational Leadership, September, 2013.

10. Jacobs T. More Evidence That Mindfulness Breeds Resilience. <https://psmag.com/more-evidence-that-mindfulness-breeds-resilience-b45582745bcb#pkukwxkg0>

11. Literature Review: Resilience in Children and Young People. June 2007. https://www.actionforchildren.org.uk/media/3420/resilience_in_children_in_young_people.pdf

12. Mukhametzyanova F.Sh. & Tregubova T.M. Challenges to teachers' education in the context of globalization and integration: experience of multicultural Tatarstan Republic // European proceedings of social & behavioral sciences. EpSBS. - IFTE 2016: 2nd International Forum on Teacher Education (19-21 May 2016, Kazan Federal University, Russia). – 2016. - № 3. - P. 143-150.

13. O'Dougherty Wright, M., Masten, A.S., & Narayan, A.J. Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), Handbook of resilience in children (pp. 15–38). New York: Springer, 2013.

14. Price-Mitchell M. Does Your Classroom Cultivate Student Resilience? <https://www.edutopia.org/blog/8-pathways-cultivate-student-resilience-marilyn-price-mitchell>

15. Ray B. How the Research Supports Social-Emotional Learning <https://www.edutopia.org/blog/daniel-goleman-research-supports-sel-betty-ray>

16. Sarason S.B. The case for change: Rethinking the preparation of educators. Jossey-Bass; San Francisco: 1993.

17. Wagner T. Seven survival skills. <http://www.tonywagner.com/7-survival-skills>

18. Werner E.E. What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies? In "Handbook of Resilience in Children," New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004.

Сведения об авторах:

Муравьева Анна Александровна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования, e-mail: observatory@cvets.ru

Олейникова Ольга Николаевна (г. Москва, Россия), профессор, доктор педагогических наук, генеральный директор Центра изучения проблем профессионального образования, e-mail: observatory@cvets.ru

Data about the authors:

A. Muraveva (Moscow, Russia), PhD, Philology, Senior expert, Centre for VET Studies, e-mail: observatory@cvets.ru

O. Oleynikova (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogy, Professor, Director of Center for VET Studies, e-mail: observatory@cvets.ru



УДК 378

К ВОПРОСУ СТАНДАРТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Б. Хасанова, Р.Р. Исхакова

Аннотация. Рассмотрены этапы развития профессионального образования социальных работников на основе образовательных стандартов. Проанализированы ГОС ВПО, ФГОС ВПО, ФГОС ВО по специальности и направлению «социальная работа»; выявлены их достоинства и недостатки. Определены трудности сопряжения образовательных и профессиональных стандартов.

Ключевые слова: профессиональное социальное образование, образовательные стандарты, профессиональные стандарты специалистов по социальной работе.

TO THE QUESTION OF THE STANDARDIZATION OF PROFESSIONAL SOCIAL EDUCATION

G. Khasanova, R. Iskhakova

Abstract. The stages of development of professional education of social workers on the basis of educational standards are considered. Analysed educational standards on speciality and direction "social work", their dignities and defects are educed. Difficulties of interface of educational and professional standards are certain.

Keywords: professional social education, educational standards, professional standards of social workers.

Несмотря на то, что социальное образование «как процесс или как результат обучения (подготовки) человека для последующей самореализации ... в социальной среде его жизнедеятельности» [3] существует столько, сколько существует общество, в России термин «социальное образование» впервые появился в начале 90-х гг. XX века в связи с зарождением сферы социальной защиты населения и становлением профессиональной деятельности по направлению «социальная работа» и в настоящее время используется достаточно широко.

Именно это время можно считать зарождением социального профессионального образования, в развитии которого выделяют четыре этапа.

1991 - 1999 гг. – это период теоретической разработки и апробации концепций, подходов и моделей, поиска форм и методов обучения специалистов социальной работе; анализа и обобщения накопленного опыта в этой области. За это время были разработаны первые учебные планы и рабочие программы дисциплин; начата подготовка студентов по специальности «Социальная работа». В 1995 г. был разработан и утвержден ГОС ВПО по специальности 022100 «Социальная работа», в котором были определены требования для реализации основных образовательных программ, что регламентировало и упорядочило деятельность вузов. Стандарт содержал перечень дисциплин, обязательных для изучения, предусматривал

курсы по выбору и специализации, различные виды практик, что обеспечивало фундаментальную подготовку специалистов по социальной работе.

Второй этап развития профессиональной подготовки кадров в области социальной работы – 2000 - 2008 гг. – время введения и реализации новых ГОС ВПО второго поколения по специальности 350500 «социальная работа» и направлению 521100 «социальная работа» (квалификация бакалавр и магистр социальной работы), что позволило реализовать в России трехуровневую модель образования: бакалавров, специалистов и магистров социальной работы.

Структура стандартов осталась прежней, однако в каждом цикле дисциплин появился национально-региональный компонент, что дало возможность учитывать особенности региона, деятельности местных социальных служб, профильную направленность учебных заведений.

Новые образовательные стандарты расширили перечень сфер и объектов профессиональной деятельности специалистов социальной работы; увеличили количество часов, отводимых на изучение дисциплин специализации и практическую подготовку; предъявили более жесткие требования к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса. Однако в этом стандарте остался прежним подход к проектированию содержания профессиональной подготовки;

отсутствовали требования к степени освоения учебных дисциплин; не были учтены запросы работодателей и потребности рынка труда.

Данные проблемы должны были разрешить ФГОС ВПО, утверждение которых определило начало 3 этапа развития социального образования. Этот этап характеризуется реформированием высшего профессионального образования в связи с вступлением России в Болонский процесс.

Новые ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» для бакалавриата и магистратуры были утверждены в 2009 - 2011 гг. Их введение означало переход профессионального образования в области социальной работы к многоуровневой системе. Степень бакалавра дает полное высшее образование, и ее владелец имеет право занимать должности, предусматривающие законченное высшее образование. Магистерская программа предполагает углубленную подготовку в области социальной работы и нацелена на научно-исследовательскую деятельность и преподавательскую работу.

В основе ФГОС ВПО лежит компетентностный подход, поэтому в качестве результата освоения образовательной программы стандарт определяет сформированность у выпускников бакалавриата/магистратуры 20/9 общекультурных и 35/20 профессиональных компетенций, которые представляют собой многоструктурные и многоплановые характеристики.

Кроме того, в отличие от предыдущих стандартов, в нем были конкретизированы объекты и виды профессиональной деятельности бакалавра/магистра, четко сформулированы профессиональные задачи, которые должны решать выпускники в каждом из этих видов деятельности; перечислены учреждения и организации, в которых они могут работать; бакалаврам впервые разрешается осуществлять педагогическую деятельность в образовательных учреждениях общего, а также начального, среднего и дополнительного профессионального образования. В новом стандарте вместо «национально-регионального компонента», наряду с базовой частью, появляется «вариативная часть», а значительное увеличение часов, отводимых на изучение дисциплин по выбору, позволяет отразить особенности региона.

Требования к знаниям, умениям и формируемым компетенциям определены ФГОС ВПО не для каждой дисциплины, как это было в ГОС ВПО. Научно-исследовательская работа студентов стала в магистратуре обязательным компонентом образовательной программы, а в

бакалавриате она может являться разделом учебной практики. Большое внимание стандарты уделяли и самостоятельной работе студентов, изменяя количество времени, отводимого на лекционные занятия: не больше 40% у бакалавров и 20% – у магистрантов.

Однако и новые стандарты были далеки от совершенства. В первую очередь, они не дают определений компетенции, компетентности, профессиональной компетентности, что дает вузам основания разрабатывать рекомендации по их освоению студентами самостоятельно. Для их формирования ФГОС ВО предлагает, наряду с внеаудиторной работой, широко использовать в учебном процессе активные и интерактивные формы обучения (тренинги, ролевые и деловые игры, дискуссии, компьютерные симуляции, телеконференции и др.). Однако, этого недостаточно, так как обязательным признаком профессиональной компетенции является способность и готовность применять приобретенные знания и умения в практической деятельности, а на практику в стандарте выделяется всего 12 - 15 зачетных единиц (8 - 10 недель).

С оценкой компетенций оказалось еще сложнее. По мнению З.В. Якимовой и В.И. Николаевой, проблема заключается в том, что степень их сформированности трудно измерить, так как они проявляются преимущественно в процессе профессиональной деятельности, либо требуют для своего проявления специально смоделированных заданий, имитирующих реальные рабочие ситуации. Также в условиях образовательной среды сложно оценить компетенции, которые проявляются только в коллективе, например, организаторские способности, толерантность, лидерские качества, делегирование, презентационные навыки [8].

Кроме того, введение ФГОС ВПО породило новые проблемы: определение оптимальных условий (педагогических, организационных, социальных и др.) профессиональной подготовки социальных работников; развитие преемственности между бакалавриатом и магистратурой, направленной на расширение возможностей перехода от бакалавриата к магистратуре; реализация практико-ориентированного обучения студентов по направлению «Социальная работа».

Недостатки этих стандартов, а также принятие нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» потребовали разработки ФГОС ВО, которые называют «3+». Их введение можно считать 4 этапом в развитии социального образования.

Новые стандарты должны были исправить

недостатки предыдущих до перехода к ФГОС ВО четвертого поколения. Но их введение потребовало коррекции всей учебной документации, поскольку они отменяли действие ФГОС ВПО, что создало большие проблемы для образовательных учреждений: пришлось в срочном порядке разрабатывать новые образовательные программы и учебные планы, перерабатывать учебные графики и переводить на них студентов всех курсов, даже выпускников, которые через несколько месяцев должны были закончить обучение. Произошло это потому, что, например, в новом стандарте по направлению 39.03.02 было увеличено количество зачетных единиц на практику, а на государственную итоговую аттестацию, наоборот, уменьшено. При этом, как отмечает О.А. Донских, «заведомо было известно, что эти стандарты далеки от совершенства и вводятся в действие лишь временно». «А работа эта, - продолжает он, «очень затратная: она отнимает огромное количество времени у преподавателей, которые загружены преподаванием и должны заниматься еще и научной деятельностью» [2, с.40].

Что нового предлагает ФГОС ВО? Он узаконил электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, программы подготовки по индивидуальному плану, в том числе ускоренному обучению. В новом стандарте вводятся понятия «академический» и «прикладной» бакалавриат/магистратура. Однако до сих пор так и не выделены различия в построении учебного процесса в рамках этих программ, хотя увеличено количество зачетных единиц на практику. В нем сокращены и обобщены компетенции, которыми должны обладать выпускники; появился новый вид компетенций – общепрофессиональные; дисциплины не прописаны, их набор определяется вузом самостоятельно в объеме, установленном стандартом; исчезли и требования к знаниям, умениям и навыкам; типы практик выбираются также вузом в зависимости от направленности бакалавриата/магистратуры (академический или прикладной). В новом стандарте также несколько изменены требования к педагогическому составу, материально-технической базе вуза, появились требования к финансовым условиям реализации программ.

Не успели вузы перейти на ФГОС ВО, как выходит ФЗ №122 «О внесении изменений в трудовой кодекс Российской Федерации и ст. 11 и 73 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который требует, чтобы результаты освоения основных образовательных программ в части профессиональной компетенции описывались на основе соответствующих

профессиональных стандартов. На это выделяется 1 год – до 01.07.2017 г. Другими словами, предлагается существующие стандарты «актуализировать», т.е. обеспечить их связь с профессиональными стандартами. Новые образовательные стандарты уже получили название 3+++. Таким образом, можно утверждать, что сегодня начинается пятый этап в развитии высшего, в том числе социального профессионального образования.

Изначально профстандарты задумывались для совершенствования системы профессионального образования, чтобы сблизить образовательные программы и дальнейшую профессиональную деятельность выпускника. Что касается высшего социального образования, то парадокс заключается в том, что, несмотря на то, что профессиональные стандарты для специалистов по социальной работе, в которых их деятельность описывается в трудовых функциях и действиях, были приняты еще в 2013 году, все же разрабатываются и утверждаются ФГОС ВО, в которых результаты обучения задаются в общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях.

«Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов» (2015) для определения перечня профессиональных компетенций предлагают проанализировать трудовые функции по каждой обобщенной трудовой функции и сформулировать компетенции, обеспечивающие возможность их реализации.

Мы согласны, что данные стандарты уже «оставляют множество вопросов и сомнений по их реализации, что обусловлено, в первую очередь, отсутствием в них целей подготовки, неясностью понятий компетенция и компетентность, трудностью реализации принципов целостности, системности и соответствия» [6, с.255]. Другими словами, основные проблемы предыдущих образовательных стандартов фактически остаются нерешенными.

Рассмотрим трудности согласования ФГОС ВО с профстандартами.

1. В правовых нормативных актах сферы труда отсутствует понятие компетенции, в то время как в образовательных стандартах профессиональная деятельность социального работника описывается на языке компетенций.

2. Многообразие обобщенных трудовых функций, а также связанных с ними трудовых функций и их квалификационных характеристик

в виде трудовых действий, знаний и умений не дает возможности однозначно соотнести потребности профессиональной сферы с результатами обучения в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которыми овладевают студенты по программам высшего образования.

3. На государственном уровне отсутствует четкое определение цели подготовки, в частности бакалавров. Поэтому затруднен учет таких элементов профстандарта, как, например, обобщенные трудовые функции при оценке результатов освоения программы бакалавриата, сформированности компетенций.

4. Актуализация ФГОС ВО с профстандартами в нынешнем виде может привести к тому, что результатом подготовки в высшей школе будет не образованный специалист, а всего лишь исполнитель, только и умеющий при решении реальных задач использовать готовые методы, стандарты и технологии [7, с.32]. Поэтому к работодателю придет скорее «полуфабрикат, а не продукт, готовый к употреблению по назначению» [4]. Исследователи отмечают, что «в целом соответствовать требованиям профстандарта выпускник образовательной организации может только приобретя как работник опыт, практические навыки и освоив соответствующие дополнительные образовательные программы», получив фундаментальное образование [5, с.10-11].

5. Образовательные стандарты высшего образования ориентированы на будущее, поскольку они принимаются на достаточно длительный период, и студенты, начавшие обучение на основе принятого сегодня образовательного стандарта, могут выйти на

рынок труда лишь через 4 – 6 лет. И чтобы выпускники были готовы успешно выполнять профессиональные функции в будущем, образовательный стандарт должен быть опережающим. Профессиональные же стандарты фиксируют настоящий момент и содержат очень конкретное и детальное описание трудовых функций сегодняшней профессиональной деятельности и необходимых для ее выполнения квалификаций. Поэтому, предупреждает А.В. Белоцерковский, «разрабатывать новый образовательный стандарт высшего образования, глядя только на профессиональный стандарт, было бы не просто ошибочно, но и вредно. Конечно, при разработке образовательных стандартов следует учитывать профессиональные стандарты, но не соответствовать» [1, с.31].

Итак, в социальном профессиональном образовании сегодня происходят значительные изменения, образовательные стандарты адаптируются в соответствии с требованиями стандартов профессиональных. В связи с этим возникает необходимость решения следующих задач:

- поиск рационального соотношения академических и прикладных компетенций выпускников;
- формирование новых личностных и профессиональных качеств специалистов по социальной работе;
- обеспечение практико-ориентированности высшего образования;
- организация связей с работодателями в новом формате;
- формирование новых требований к содержанию профессионального социального образования без потери его фундаментальности.

Литература:

1. Белоцерковский А.В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов / А.В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 28-31.
2. Донских О.А. Дело о стандартах / О.А. Донских // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 36-42.
3. Мардахаев Л.В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации / Л.В.Мардахаев // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. – № 1. – С. 30-37.
4. Мартынов В.Г. Теория производства полуфабрикатов в приложении к высшему профессиональному образованию / В.Г. Мартынов, В.Н. Кошелев, В.С. Шейнбаум // Инженерное образование. – 2012. – № 11. – С. 96-101.
5. Новиков П.Н. Профессиональные стандарты: проблемы и перспективы развития / П.Н. Новиков, О.Ф.

- Селиверстова, Т.Р. Новикова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». – 2014. – № 1. – С. 7-11.
6. Руковишников В.А. ФГОС ВО: «3+» или все-таки «2-»? / В.А. Руковишников // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. – Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2015. – С. 245-255.
7. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования / В.С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С.31-35.
8. Якимова З.В. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз / З.В. Якимова, В.И. Николаева // Высшее образование в России. – 2012. – № 12. – С. 13-22.

Сведения об авторах:

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

Исхакова Резеда Рифовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: isrezeda@yandex.ru

Data about the authors:

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

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



УДК 377:378

И.Н. Айнутдинова

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ И ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам популяризации и внедрения дистанционного обучения иностранным языкам в университетах России. Автор на основе анализа и синтеза отечественной и зарубежной литературы, компаративного изучения теории и практики внедрения дистанционного обучения лучшими университетами мира, а также с учётом личного опыта преподавания иностранного языка студентам Казанского федерального университета конкретизирует понятийный аппарат дистанционного обучения, обоснованно вычленяет позитивные и негативные стороны данной технологии для учебного процесса в российском вузе, предлагает пути оптимизации обучения иностранным языкам в современных условиях, опосредованных глобализацией, новациями и информатизацией.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технология, университет, студенты, сетевое взаимодействие, информационный, коммуникационный, индивидуализация обучения.

I. Ainoutdinova

PROSPECTS FOR POPULARIZATION AND IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AT RUSSIAN UNIVERSITIES

Abstract. The article is devoted to the issue of popularization and implementation of distance learning of foreign languages at Russian universities. On the basis of analysis and synthesis of domestic and foreign literature, comparative study of the theory and practice of employment of distance learning by the best universities in the world, and with the focus on personal experience of teaching a foreign language to students of the Kazan Federal University, the author concretizes the terminological apparatus of distance learning, reasonably specifies the positive and negative aspects of this technology for purposes of educational process at the Russian university, offers ways to optimize the teaching of foreign languages in modern conditions mediated by globalization, innovations and informatization.

Keywords: distance learning, technology, university, students, networking, information, communication, individualization of learning.

Сегодня Россия, как и все прогрессивное мировое сообщество, стоит на пороге глобальных перемен. Мы наблюдаем динамику позитивных изменений в экономике, техническом развитии, политике, социальной и духовной сферах жизни нашего общества. При этом взаимообусловленность происходящих преобразований касается не только структурных и функциональных основ общества. По мнению Г.В. Осипова, социальные изменения более высокого уровня обычно приводят к изменениям нижестоящего уровня, а именно в сфере взаимодействия и взаимоотношений между различными общностями, институтами и организациями (процессуальные изменения) и в сфере мотивации индивидуально-типовой деятельности (мотивационные изменения) [6].

Внедрение прорывных технологий и инноваций в экономику в условиях глобализации и интернационализации, безусловно, актуализируют рост международной интеграции и сотрудничества, меняют модели рынка труда и предпринимательства. Это в свою очередь

порождает новое мышление, новые мотивы трудоустройства и дальнейшей профессиональной деятельности, а также новые, всё возрастающие требования со стороны общества к критериям подготовки будущих специалистов. Запрос, в первую очередь, направлен на подготовку инновационно-ориентированной, критически мыслящей и функционально грамотной личности, способной к непрерывному обновлению своих знаний, быстрому переучиванию и смене области применения своих способностей для успешной жизни в быстро меняющемся мире [5]. Опыт показывает, что одним из значимых компонентов конкурентоспособности специалистов является также высокий уровень владения иностранным языком.

Сегодня всё больше университетов строят образовательные программы по различным направлениям подготовки (специальности) с учётом интенсивной подготовки по одному из иностранных языков. Возрастает количество часов, выделяемых на изучение дисциплины

Иностранный язык; улучшаются условия, и расширяется материально-техническая база вузов, позволяющая вводить в практику обучения средств, функционирующих на базе мультимедийных, информационных и коммуникационных технологий (ИКТ); меняется отношение преподавателей и студентов к инновационным техническим и программным средствам обучения и контроля, их роли и месту в учебном процессе [7].

Анализ современных трендов в высшем образовании, т.е. тенденций в его изменении, указывает на признание дистанционного или удаленного обучения одним из приоритетных направлений. Этот высокотехнологичный метод обучения, в частности иностранным языкам, в условиях избытка информации и нехватки времени при постоянно возрастающих требованиях к качеству усвоения материала заслуживает, на наш взгляд, пристального внимания. Дистанционное обучение – это, по сути, широкая категория методов обучения, которая предлагает комбинацию многообразных коммуникационных технологий, методик и средств, позволяющих преподавателям и студентам общаться друг с другом для передачи и получения знаний, не связывая их во времени и пространстве [1].

Представители академического сообщества по-разному интерпретируют понятие «дистанционное обучение». Например, авторы и участники проекта дистанционного обучения из Калифорнии, США (the California Distance Learning Project, CDLP) определяют его следующим образом: дистанционное обучение – это система доставки знаний, которая соединяет студентов с учебными ресурсами, обеспечивает доступ к образованию тем, кто не посещает учебные заведения, и расширяет возможности обучения студентов через внедрение новых технологий [10]. Профессор Калифорнийского университета (UCI School of Education, University of California) М.Варшауэр (M. Warschauer), не умаляя значения связи преподаватель-студент, отмечает другие ключевые особенности дистанционного обучения, а именно: удаленность преподавателя и студента в течение значительной части учебного процесса; удаленность преподавателя и студента в пространстве и/или времени; привлечение средств ИКТ для объединения преподавателя и студента и распространения содержания курса; поддержание обратной связи между преподавателем, учебным заведением и студентом; возложение контроля за темпом обучения на студента, а контроля за качеством обучения – на преподавателя [11]. По мнению Ф.Б. Кинга (Frederick B. King),

дистанционное обучение – это набор улучшенных возможностей для получения знаний и профессиональных навыков в результате опыта, опосредованного сетевым взаимодействием, ограниченного во времени и пространстве, позволяющего при этом студенту самостоятельно выбирать стиль и форму обучения в синхронном или асинхронном режиме [9].

Суммируя различные подходы к пониманию дистанционного обучения, можно выделить общие черты, характерные для данного явления. Это совокупность информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечивающих доставку студентам основного объема изучаемого материала; интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей на всех этапах обучения; предоставление обучаемым возможности, как самостоятельной работы, так и работы под руководством преподавателя по освоению материала в процессе обучения. Дистанционное обучение не только снижает затраты на обучение, так как студенту не нужно лично присутствовать на занятиях, но и повышает качество обучения за счет использования новейших технологий и электронных библиотек. Неудивительно, что такое обучение с каждым годом приобретает все большую популярность и становится востребованной формой как для изучения отдельных дисциплин (например, иностранного языка), так и для получения полноценного высшего образования [8].

Крайне важен, по мнению проф. Ф.Ш. Мухаметзяновой, социальный аспект дистанционного обучения. Во многих странах существуют программы для получения не только высшего, но и общего среднего образования, в частности, для детей-инвалидов и людей с ограниченными возможностями. Для этих людей дистанционное образование – это панацея, так как такие формы удаленного обучения в прямом смысле не ограничивают их мобильность, люди могут легко пересекать виртуальные национальные границы, удаленно учиться и работать, принимать участие в деятельности транснациональных корпораций и даже путешествовать [4]. Такой подход позволяет расширить понимание сущности дистанционного обучения и дать ему следующее определение. Дистанционное обучение – это формализованный метод приобретения необходимых знаний, при котором время, возраст и географическая ситуация не ограничивают возможности синхронного и асинхронного взаимодействия между людьми для обмена информацией за счет использования новейших информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), включая электронное (e-Learning), веб-

ориентированное (web-based) и сетевое (on-line Learning) обучение [10].

Следует отметить, что идея популяризации и внедрения дистанционного обучения не нова. Ещё в 1946 году впервые такую форму обучения предложил Южноафриканский университет (University of South Africa, UNISA), далее указом её величества королевы Великобритании в 1969 году был создан Британский Открытый Университет (Open University, OU), а в 1974 году – в Германии начал функционировать «FernUniversitat in Hagen». На настоящий момент, эти университеты входят в десятку крупнейших центров получения образования через Интернет. Основной целью своей деятельности они по-прежнему считают предоставление возможности получить образование всем желающим учиться в удобном для них месте и в удобное время.

В англоязычной литературе часто используется термин «open and distance learning», дословно означающее «открытое обучение на расстоянии», что только подчеркивает: по сравнению с традиционным обучением дистанционное обучение открыто для более широкой аудитории. Многие специалисты, не отрицая плюсов традиционных стационарных форм обучения, всё чаще высказываются в пользу дистанционного обучения, а некоторые из них уверены, что за дистанционным обучением – будущее всей образовательной системы. По мнению Американской ассоциации исследований в сфере образования (American Educational Research Association) уже к 2020 году более половины студентов в США будут получать образование только дистанционно, то есть on-line. Есть, конечно, и более утопические прогнозы, как, например, высказывания Себастьяна Труна (Sebastian Thrun) и Питера Норвига (Peter Norvig), авторов курса «Introduction to the Artificial Intelligence» из Стэнфорда. Они утверждают, что к 2050 году на Земле останутся всего 10 университетов, которые будут одновременно обучать миллионы студентов [11].

В России дистанционное образование начало развиваться лишь в конце 90-х годов. С 1997 по 2002 г.г. проводился всероссийский эксперимент, когда 20 учреждений высшего образования апробировали основные группы дистанционных технологий. Вузами были созданы специализированные учебные материалы и на их основе разработаны специальные методики ДО. Итогом стала утвержденная в декабре 2002 г. «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации». В январе

2003 года президент В.В. Путин подписал Закон «О внесении изменений и дополнений в действовавший на тот период Закон РФ «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»». Согласно внесенным в законодательство РФ изменениям и дополнениям, дистанционное обучение стало юридически признанным.

Российские университеты получили, таким образом, возможность легитимно использовать в учебном процессе разнообразные методы донесения учебной информации, в том числе не предполагающие непосредственного присутствия преподавателя. Важным фактором успеха стала также готовность ряда преподавателей осваивать и внедрять новые технологически сложные методы обучения в практику преподавания. Упор делался на то, что современные студенты – это, в основном, так называемое, «сетевое поколение Z», для которого электронный способ получения учебной информации является нормальной составляющей жизни. Компьютеры, плееры, видеоигры, сотовые телефоны и другие цифровые инструменты, опосредованные сетью Интернет, давно стали для них привычными атрибутами. Поэтому дистанционное обучение в целом и его отдельные элементы, например, в форме смешанного обучения (blended learning) приветствуются студентами [1].

Выделяют три вида дистанционных технологий, применяемых в процессе обучения иностранным языкам: *кейс-технология* на основе бумажных носителей или учебно-методических пособий, применяемая в сочетании с очной формой обучения; *телевизионно-спутниковая технология* с использованием учебного телевидения и соответствующих видеоматериалов; *Интернет-обучение*, включающее широкий спектр методов, средств и ресурсов обучения. Чаще всего используются все технологии, пусть и в разных пропорциях [10].

Как правило, студентам при зачислении на курс отсылается определенный комплект материалов или образовательный контент. Это могут быть электронные или бумажные учебные программы, учебники, пособия; лекционные аудио и видеокурсы, задания для групповой и самостоятельной работы, размещенные на разных носителях и др. Кроме того, студенты могут поддерживать связь с преподавателями посредством электронной почты, чатов, форумов, ICQ, видео и веб-конференций и др. Студенты могут, если это предусмотрено программой, проходить собеседование и тестирование в режиме реального (синхронно) или отложенного времени (асинхронно).

Характерными чертами дистанционного обучения иностранным языкам являются сегодня: модульность; изменение роли преподавателя (связанное с разделением функций разработчиков курсов, преподавателей, тьюторов и пр.); использование специализированных технологий, форм и средств обучения [1]. Обычно курс обучения строится на использовании следующих элементов: поисковые системы (Google, Yandex, Rambler и др.); веб-страницы и сайты; электронная почта (включая списки рассылки); форумы и блоги; чаты и ICQ; теле и видеоконференции; виртуальные классные комнаты; вики; и др. [3].

Наиболее распространённые формы занятий при дистанционном обучении – это *чат-занятия, веб-занятия или вебинары, а также видео и телеконференции*. Чат-занятия – это учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Такие занятия проводятся синхронно, все участники имеют одновременный сетевой доступ к чату. Веб-занятия включают конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимые с помощью средств телекоммуникаций и Интернет. Для веб-занятий могут использоваться специализированные образовательные веб-форумы. Эта форма включает работу пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, размещённых на одном из сайтов с заранее предустановленной программой. От чат-занятий веб-форумы отличаются возможностью более длительной, часто многодневной работы и асинхронным характером сетевого взаимодействия студентов и преподавателей. Видео и телеконференции проводятся на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Трансляция осуществляется через Skype или схожую программу, позволяющую установить мгновенную голосовую и визуальную связь с абонентом в любой точке мира.

К очевидным плюсам дистанционного обучения иностранным языкам можно отнести: создание единой образовательной среды; реализацию концепции личностно-ориентированной модели обучения через индивидуальные и персонализированные траектории обучения студентов; реализацию обратной связи между преподавателем и студентом; доступность; мобильность; технологичность; социальное равенство, партнерство и др. [1].

Минусы следующие: во-первых, это чисто технические вопросы, связанные со слабой технической оснащённостью и ограниченностью

доступа к сети Интернет. Низкий уровень компьютерных знаний студентов и преподавателей, привыкших использовать сеть Интернет только для общения в социальных сетях, может стать ещё одним препятствием для эффективного обучения он-лайн. Отсутствие мотивации и психологической готовности некоторых студентов к самостоятельному обучению без прямого контроля со стороны преподавателей делает практически невозможной индивидуальную работу с предлагаемыми сетевыми ресурсами и заданиями. Сюда же можно отнести проблему самоорганизации и тайм-менеджмента в отсутствие очного общения между субъектами учебного процесса. Для многих студентов в таких условиях теряется дух соперничества, утрачивается возможность обмена опытом и знаниями. Есть также противоречие между потребностью в ускоренном развитии российской системы дистанционного обучения и отсутствием специалистов, которые, собственно, и призваны развивать эту систему. До настоящего времени остро стоит вопрос комплексной подготовки тьюторов/ координаторов для целей дистанционного обучения. Ощутимы пробелы и в работе служб администрирования, планирования и мониторинга курсов дистанционного обучения и др. [2].

Очевидно, что при всех плюсах и минусах дистанционное обучение является методом достаточно гибким и легко реализуется даже в рамках таких традиционных образовательных учреждений как университеты. В настоящее время широкое распространение получил термин «смешанное обучение» (blended learning), который подразумевает комбинированную организацию учебного процесса, когда технологии электронного обучения (дистанционного, компьютерного и веб-ориентированного обучения) сочетаются с традиционным преподаванием иностранного языка в аудитории в очном режиме (face-to-face).

Дистанционное обучение – это одна из возможных организационных моделей, реализуемых на базе электронного обучения в вузе, которая претендует на особую форму и легко интегрируется в учебный процесс наряду с другими методами. Например, самостоятельная работа студентов с профессионально-ориентированной литературой или изучение аутентичного курса на иностранном языке, записанные на электронные носители или находящиеся на Интернет сервере, при очной форме обучения несут в себе элемент «дистанционности», поскольку студент работает со знаниями, заложенными удалённым от него по расстоянию, а зачастую и по времени автором.

Получение заданий на учебном сервере и пересылка их результатов преподавателю для проверки по e-mail или FTP протоколу; выполнение студентами тестовых работ на домашнем компьютере с последующей сдачей результатов в аудитории, а также сетевой запрос преподавателю и получение консультаций – всё это давно стало общепринятой практикой. Такой подход позволяет студенту не только работать дома, в более комфортных условиях, но и провести более подробное обсуждение работы с преподавателем [2].

Опыт преподавания в университете позволяет автору сделать вывод о целесообразности внедрения дистанционного обучения иностранным языкам или его элементов в учебный процесс вузов. Следует аккумулировать лучший отечественный и зарубежный опыт по применению дистанционного обучения, мотивировать преподавателей создавать авторские электронные дистанционные курсы, улучшать работу всех служб, ответственных за создание условий для успешного внедрения новых курсов в практику обучения иностранным языкам

Литература:

1. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт)/ Настольная книга педагога – новатора/ И.Н. Айнутдинова. – 2-е изд., испр. и доп. - Казань, Издательство Казанского ун-та, 2017. – 456 с.

2. Григораш О. В. Дистанционное обучение в системе высшего образования: преимущества, недостатки и перспективы // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета КубГАУ – Scientific Journal of KubSAU, 2014. – №101. – С.2048-2059.

3. Мишнев Б.Ф., Филь Н.П., Скворцов А.А. Опыт внедрения и перспективы развития дистанционного обучения в TSI // Научный журнал «Образовательные технологии и общество», №4, том 16. – Казань, ФГБОУ ВПО «КНИТУ», 2013. – С.475-492. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-vnedreniya-i-perspektivy-razvitiya-distantsionnogo-obucheniya-v-tsi>(дата обращения: 10.01.2017).

4. Мухаметзянова Ф.Ш., Камалева А.Р., Грузкова С.Ю., Хадиуллина Р.Р. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса при использовании платформ дистанционного обучения // Открытое образование (Open Education). – Москва, Изд-во ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», 2016. – №3, том 20. – С.36-42.

5. Некрестьянова С. Я. Мировые тренды в

современном образовании. Создание условий в соответствии с лучшими стандартами. – Сетевое издание «Учительская газета – УГ Москва», №06 от 07.02.17 URL: <http://www.ug.ru/archive/68701> (дата обращения: 10.01.2017).

6. Осипов Г. В. Социология. Основы общей теории: Учебник для вузов / Отв. ред. академик РАН Г. В. Осипов, действительный член РАЕН Л. Н. Москвичев. – М.: Норма, 2003. - 912 с.

7. Петрова Р. Г., Петров С. И., Рябова Т. В. Возможности и риски дистанционного образования в высшей школе // Научно-теоретический журнал Казанский педагогический журнал (КПЖ). – Казань, ИППО РАО, 2015. – №5-2. – С.294-299.

8. Трегубова Т.М. Концептуальные идеи и приоритеты компаративных исследований профессионального образования: основные тренды, проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал, 2016. – № 5 (118). – С.44-48

9. King, F.B., Young, M.F., Drivere-Richmond, K. & Schrader, P.G. (2001). Defining Distance Learning and Distance Education. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Journal, 9(1), pp. 1-14. – Publisher: (AACE), Chesapeake/ Norfolk, VA, USA.

10. Khan, B.H. (2001). Web-based Training. Publisher: Educational Technology Publications, Inc., Englewood Cliffs, NJ (New Jersey 07632), USA. – Pages 599.

11. Warschauer, M. (2007). The Paradoxical Future of Digital Learning. Learning Inquiry, 1(1), pp. 41-49.

Сведения об авторе:

Айнутдинова Ирина Наильевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков для социально-гуманитарного направления, Институт международных отношений, истории и востоковедения, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: iajnoutd@mail.ru

Data about the author:

I. Ainoutdinova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, Associate professor, Department of Foreign Languages for courses in social sciences and humanities, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan (Volga region) federal university, e-mail: iajnoutd@mail.ru

УДК 378

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОНСТРУКТИВНО-ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.И. Тарарина, З.Р. Ахметзадина, Б.Б. Джамалова

Аннотация. В настоящее время главным фактором эффективности деятельности вуза становится расширение видов учебной деятельности студентов, реализуемых на базе новых технологий в создаваемых ими образовательных средах с измененными функциями обучения. В связи с этим в статье обоснованы дидактическая структура и содержание конструктивно-проектировочной функции обучения студентов, экстраполированной на целевые, содержательные, процессуальные и оценочные компоненты измененных функций информационных технологий; установлены практико-ориентированные подходы экстраполяции конструктивно-ориентировочной функции на модель специалиста.

Ключевые слова: конструктивно-проектировочная функция, информационные технологии, учебный процесс, метод проектирования, модель специалиста.

STRUCTURE AND CONTENT OF CONSTRUCTIVE-DESIGN FUNCTION OF TRAINING IN THE CONTEXT OF INFORMATIZATION OF EDUCATION

L. Tararina, Z. Akhmetzadina, B. Dzhamalova

Abstract. Currently, the expansion of the types of students' educational activities, implemented on the basis of new technologies in the educational environments created by them with changed learning functions is the main factor in the effectiveness of the university's activity. In this regard, the didactic structure and content of the constructive-project function of teaching students, extrapolated to target, contextual, procedural and evaluation components of the changed functions of information technology are justified in the paper; practically-oriented approaches of extrapolating the constructive-orienting function to the model of a specialist are established.

Keywords: Constructive-design function, information technology, educational process, design method, model of a specialist.

Истоки представлений о переосмыслении традиционной структуры функций обучения студентов вуза (обучение, воспитание, организация, коммуникация, средства обучения) находятся в работах Дж. Дьюи (1997) [3], А.Н. Леонтьева [5], В. Блума [2], М.А. Чошанова [9], доказавших психологическую востребованность личностью следующих областей применения полученных знаний: овладение знаниями, осмысление знаний, применение знаний, анализ, обобщение, оценка. В перечисленных сферах применения знаний особая роль этими авторами отведена конструктивно-проектировочной функции обучения, характеризующейся тождественным конструктивным или проектным смыслом. Практическая целесообразность использования данной таксономии получила широкое распространение в современных условиях интенсификации информационных технологий.

В традиционной дидактике конструктивно-проектировочная функция осуществляется на основе профессиографического подхода (Н.В. Кузьмина [4], В.А. Сластенин [6], А.В. Хуторской [8]) в соответствии с требованиями модели специалиста по трем направлениям: 1)

профессиональный уровень молодого специалиста; 2) его личностные качества; 3) готовность личности к профессиональной деятельности. В соответствии с этими требованиями осуществляется наполнение конструктивной функции компонентами проектировочной деятельности: 1) конструктивно-целевая деятельность: предполагает анализ требований к подготовке, компетенциям и проектированию на этой основе целей обучения, развития и воспитания в процессе изучения учебных предметов; 2) конструктивно-содержательная деятельность заключается в отборе и проектировании содержания учебного материала; 3) конструктивно-процессуальная деятельность заключается в проектировании форм, методов, средств обучения, структуры и последовательности действий преподавателя и студентов, а также проектирование ресурсной базы обучения, выбор и конструирование учебных пособий, технических средств, оборудование лабораторий, кабинетов и др.; 4) конструктивно-оценочная деятельность состоит в проектировании эффективной системы контроля и оценки учебной деятельности студентов.

Раскроем более подробно эти виды деятельности:

- целевая деятельность (анализ проблем деятельности, требований к компетенциям и проектирование на этой основе гибкой адаптации к меняющимся условиям учебы и труда; самостоятельность и самоорганизация в учебе и практической деятельности; научно – обоснованное применение сформированных компетенций в творческой деятельности; профессиональное использование информационных ресурсов; совершенствование знаний о новых технологиях, источниках информационных ресурсов, электронных и цифровых технологиях и др.);

- содержательная деятельность (отбор и проектирование содержания информации, грамотная обработка полученной информации; сформированные умения систематизации фактов, необходимых для решения технологических задач, их анализа, выдвижения гипотез решения проблем; проведение обобщений, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения; формулирование аргументированных выводов о применении полученных результатов для решения новых проблем;

- процессуальная деятельность: (проектирование и реализация творческой деятельности на основе матриц взаимосвязи отдельных требований квалификационной характеристики (задачи и функции конструктивно – проектировочной деятельности), блоков учебных дисциплин (гуманитарных, профессиональных, специальных), а также междисциплинарных взаимосвязей (межкурсовых, межпредметных, на уровне конкретных внутрипредметных тем или разделов, отдельных проектов, факультативов и др.);

- оценочная деятельность: (эффективная система контроля и оценки учебной деятельности студентов). Исходным материалом для реализации такой технологии оценки является учебно – методический кейс, в котором находится информация о проблеме, заключающейся в содержании изучаемой темы. Студенты, всесторонне проанализировав и обсудив проблему, обосновывают ее решение, привлекая независимых экспертов через медиа- технологии (электронную почту, чат, видеоблог, skype). В ходе исследования доказано, что в процессе анализа и поиска оптимального решения проектируются не только профессионально – значимые компетенции личности (мотивация достижений, критичность, корпоративность и ответственность), но происходит процесс экстраполяции конструктивно – проектировочной

функции на функции информационных технологий, превращая их в дидактическое условие подготовки студентов.

Установленная иерархия функций обучения в образовательной деятельности большинства вузов по инерции определяется доминированием традиционных приоритетов, что подтверждается сохраняющейся тенденцией проектирования системы: образовательная модель специалиста - модель подготовки специалиста - прогностическая модель деятельности.

Раскроем более подробно содержание представленных моделей:

1. Модель специалиста. Доказано, что в реальной учебной практике вузов функции часто не рефлексированы или они подменяются указанием на общие, неопределенные цели, типа – «обеспечить фундаментальную подготовку в конкретной области». Кроме этого, формулируются общие цели содержания обучения или воспитания, предлагается перечень компетенций, соответствующих критериям: знать, уметь, владеть. В.П. Беспалько [1] такой способ описания функций называет диагностическим заданием цели. Для снятия сложившегося противоречия он разработал качественную шкалу оценки уровня усвоения знаний и умений студентов в зависимости от того, какой вид деятельности они могут информационно обеспечить: 1) узнавание информации; 2) воспроизведение информации; 3) совершение продуктивной деятельности по усвоенному алгоритму (репродуктивная деятельность); 4) осуществление продуктивной деятельности на основе самостоятельно построенной программы (творческая деятельность). Такой операциональный способ создания целей требует владения специальной методологией. Совокупность финальных целей – перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения, в вузовской дидактике определяется как модель специалиста.

2. Модель подготовки будущего специалиста. Установлено, что сама по себе модель специалиста не является психолого – педагогическим инструментом. В ее основе лежит квалификационная характеристика, в которой фиксируется система требований к специалисту, занимающему трудовую нишу в системе производства. В ней описывается назначение и основной характер деятельности специалиста, перечисляется, что он должен знать, уметь, какими личностными качествами обладать. Модель специалиста становится таким образом инструментом решения психолого – педагогических задач, когда на ее основе строится

модель подготовки будущего специалиста, в которой отражается проекция требований к специалисту на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к технологиям обучения. Согласно Н.Ф. Талызиной (1975), переход от модели специалиста к модели его подготовки зависит в полной мере от типовых задач будущей профессиональной деятельности, обладающих своей иерархией, которая обуславливает иерархию функций высшего образования [7]. Это: 1) задачи века; 2) экономические задачи; 3) профессиональные задачи.

3. Прогностическая модель деятельности специалиста. Создается как педагогический механизм «перезагрузки» функций обучения студентов. Доказана ее эффективность по следующим основаниям: модель деятельности специалиста быстро устаревает. Установлено, что развитие производительных сфер опережает подготовку специалистов в вузе. Нужны новые подходы к снятию такого противоречия. Возрастающая роль конструктивно – проектировочной функции радикально меняет традиционную модель специалиста и создает предпосылки для разработки прогностической модели деятельности специалиста, в которой указывается перечень предметов всех циклов дисциплин, подлежащих изучению, объем часов, формат изучения, технологии, критерии, развернутые программы конкретных дисциплин и др. На этапе реализации прогностической модели деятельности специалиста апробируются финальные или «выходные» цели вузовского образования, промежуточные или

вспомогательные, доминирующие при формулировании предметных целей. Отдельные предметы вносят неодинаковый вклад в конечные цели. Поэтому возникает необходимость проектирования целостной системы конечных и промежуточных целей – от модели специалиста до частных целей отдельных тем. На основании данной системы создается структура предметов, подлежащих изучению при подготовке профессионалов по той или иной специальности.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают актуальность проблемы экстраполяции конструктивно-проектировочной функции обучения студентов вуза на информационные технологии; ее теоретическую и практическую важность для переосмысления дидактического содержания, научно-методического и ресурсного обеспечения учебного процесса. Конструктивно-проектировочная функция как высокоточное проектирование процесса обучения студентов является объектом проектирования обучения и предметом перезагрузки его измененных функций при выполнении заранее определенных условий. Установлено, что процесс экстраполяции конструктивно-проектировочной функции на информационные технологии обусловлен интенсификацией последних, которые и определяют изменение всех функций обучения. Доказана эффективность применения конструктивно-проектировочной функции в процессе переосмысления как категорий дидактики, так и моделей подготовки студентов – будущих специалистов наукоемкого производства.

Литература:

1. Беспалько О.Б. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / О.Б. Беспалько // Педагогика. - 1995. - 145с.
2. Блум В. Таксономия / В. Блум. - СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. - Москва: Совершенство, 1997. – 208 с.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во «Знание», 1979. – 32 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. - Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - Москва: НИП «Магистр», 1997. – 224 с.
7. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. - Москва: Изд-во Московского ун-та, 1975. – 344 с.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. - СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
9. Чошанов М.А. Эволюция взгляда на дидактику: настало ли время для новой дидактики? Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / М.А. Чошанов. - Казань: Издательство «Данис», 2013. - С. 16-29.

Сведения об авторах:

Тарарина Лариса Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», e-mail: lt31@mail.ru

Ахметзадина Зульфия Рауиловна (г. Сибай, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», e-mail: zulfiya-1979@mail.ru

Джамалова Бика Багавдиновна (г. Махачкала, Россия), доктор педагогических наук, директор Юридического колледжа Северо-Кавказского Института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), e-mail: yusup1976@yandex.ru

Data about the authors:

L. Tararina (Moscow, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Linguistics and Translation, Russian State Social University, e-mail: lt31@mail.ru

Z. Akhmetzadina (Sibay, Russia), candidate of philological sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages of Sibay Institute (Branch) "Bashkir State University", e-mail: zulfiya-1979@mail.ru

B. Dzhamalova (Makhachlala, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Juridical College, North-Caucasus Institute (branch) of All-Russian State University of Justice (RPA Russian Ministry of Justice), e-mail: yusup1976@yandex.ru



ПЕДАГОГИКА БЕЗОПАСНОСТИ

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Н.Н. Шевченко

Аннотация. В условиях многообразия национального и религиозного состава населения России позитивным вектором в укреплении ее государственности является направленность на межкультурное взаимодействие всех проживающих на ее территории народов с учетом их традиций и обычаев. Сегодня, в связи с происходящими процессами мировой глобализации деструктивного характера, такими как масштабная миграция, международный терроризм, экстремизм, этнический сепаратизм актуализируется проблема формирования ценностно-смыслового отношения подрастающего поколения к поликультурному диалогу. Одним из направлений современной образовательной политики является поликультурное воспитание молодежи, целью которого выступает формирование толерантного отношения к представителям всех этнических групп и конфессий, признания их ценностей и традиций. В статье представлены результаты социологического исследования выявления толерантного/интолерантного отношения студентов к представителям других национальностей и религий, которые подтверждают актуальность заявленной в статье проблемы.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценность, смысл, ценностное отношение, ценностно-смысловое отношение, поликультурное воспитание, поликультурный диалог, образовательная среда.

FORMATION OF VALUE-SENSE RELATIONSHIP STUDENTS TO THE POLICULTURAL DIALOGUE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

N. Shevchenko

Abstract. In the context of the diversity of the national and religious composition of the population of Russia, a positive vector in strengthening its statehood is the focus on the intercultural interaction of all peoples residing on its territory, taking into account their traditions and customs. Today, in connection with the ongoing globalization processes of destructive nature, such as large-scale migration, international terrorism, extremism, ethnic separatism, the problem of formation of the value-semantic attitude of the younger generation to a multicultural dialogue is being actualized. One of the areas of modern educational policy is the multicultural education of youth, whose goal is to create a tolerant attitude towards the representatives of all ethnic groups and confessions, the recognition of their values and traditions. The article presents the results of a sociological study to identify students' tolerant / intolerant attitudes toward representatives of other nationalities and religions, the results of which confirm the relevance of the problem stated in the article.

Keywords: axiological approach, value, meaning, value attitude, value - semantic attitudes, multicultural education, intercultural dialogue, educational environment.

На современном этапе обновления содержания образования акцентируется внимание на повышении уровня общекультурной подготовки студентов, на формировании их ценностно-смысловых установок к поликультурному диалогу в условиях многонационального и многоконфессионального мироустройства. В связи с этим возникает необходимость выстраивания взаимоотношений на приоритетах культурного плюрализма и комплиментарности. Одним из направлений современной образовательной парадигмы является поликультурное воспитание, целевой установкой которого декларируется приобщение

подрастающего поколения к многогранной культуре мира на основе признания равноценности и равноправия всех этнических групп и национальностей, их обычаев, традиций, ценностей, верований, а также формирование ценностно-смыслового отношения молодежи к самореализации в межкультурном диалоге. Мы интерпретируем его как диалог культурных смыслов, на котором строится технология поликультурного воспитания. Оно предполагает нацеленность на личность, способную к эффективной созидательной деятельности в многонациональной и поликультурной среде, на человека, обладающего пониманием и уважением

других культур, способностью интегрироваться в другие культуры при сохранении самобытности своей собственной, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и верований.

Поликультурное воспитание нацелено на реализацию следующих задач:

- формирование у обучающихся представлений о многообразии культур мира и культуры многонационального российского государства;

- приобщение студентов к национальной культуре и интеграция их в лучшие образцы мировой культуры;

- создание условий для самореализации обучающихся в процессе их интеграции в другие культуры на основе межкультурного диалога;

- развитие коммуникативных компетенций студентов в различных видах продуктивной деятельности при взаимодействии с представителями других культур;

- осуществление межкультурного диалога на основе гуманизма, эмпатии и толерантности;

- формирование ценностно-смысловых установок студентов на поликультурный диалог в образовательной среде вуза.

В контексте аксиологического подхода в сфере образования особую значимость приобретает ориентация личности на деятельность, осуществляемую на основе признания ценностных жизненных смыслов. Ключевыми понятиями аксиологического подхода являются ценность, смысл, ценностное отношение, которые в своем органическом синтезе представляют ценностно-смысловой механизм личностной самореализации в жизненном пространстве. Ценностью может быть как явление внешнего мира (предмет, поступок), так и факт сознания (идеал, образ); при этом ценность выступает в виде материального или идеального объекта, который мы оцениваем. Междисциплинарное понятие «ценность» служит для «обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, выступающих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры» [1, с.41].

Ценностное отношение, представляя собой совокупность идей, сложившихся взглядов и убеждений, выступает в качестве результата отражения и осмысления явлений внешнего мира, взаимоотношений между людьми, эмоционально окрашенного личностным приятием или неприятием их ценности и значимости для личности. Ценностно-смысловое отношение человека к явлениям действительности делает его жизнедеятельность более осознанной; субъект

осмысливает свои конкретные действия, поступки, отношения, вырабатывая смысл своей жизни. Смысл как сложное и многогранное понятие определяется как идеальное содержание, идея, конечная цель, ценность чего-либо (смысла жизни, поступка, отношения, творчества и т.д.).

В. Франкл в работе «Человек в поисках смысла» утверждает, что «стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям и является основным двигателем поведения и развития личности» [5, с.10]. Он рассматривает ценности как «смысловые универсалии, кристаллизовавшиеся в результате обобщения различных ситуаций, с которыми общество или человечеству пришлось сталкиваться в истории» [там же, с.301]. Ориентируясь на те, или иные ценности, человек осуществляет поиск и обретение смысла своей жизни. В. Франкл выделяет ценности созидания, реализуемые в продуктивных творческих актах; ценности переживания, которые выступают при восприятии красоты природы, искусства; ценности общения как отношения человека к человеку, проявляющиеся в дружбе, любви и сочувствии.

Проблема организации поликультурного воспитания приобретает особую актуальность и одновременно сложность в условиях многонационального российского общества. Важно научить молодежь наряду с собственной национальной культурой понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать обучающихся в духе сотрудничества и уважения всех народов, проживающих на территории России и мира в целом. Все большую значимость в обучении и воспитании приобретают идеи народной педагогики, растет влияние гуманистических религиозных ценностей в формировании самосознания личности. Современные педагогические реалии декларируют, с одной стороны, учет в образовании национального этнокультурного фактора, а с другой, – создание условий для познания культуры других народов, приобщения к ней, развитие толерантных отношений между людьми, принадлежащих к различным этносам и конфессиям.

Каждый этнос имеет свои специфические особенности, совокупность которых образует его национальный характер, менталитет, психологический склад, которые находят отражение и в национальной культуре. Выделяют национальные различия в характере и традициях труда людей, в особенностях быта, представлениях о семейных взаимоотношениях и общении с другими людьми, о добре и зле, о

красивом и некрасивом. Этнические особенности характеризуют не отдельно взятого человека, а многочисленные этнические группы – нации, они формируются в течение веков под влиянием географической среды, исторических, экономических, социальных, культурных и других обстоятельств, «месторазвития», в которых проживает тот или иной этнос. В современных условиях необходимость поликультурного образования в России обуславливается существованием значительного количества этносов и представителей различных религий. Часто успех процесса социализации человека зависит от способности принятия им культуры других народов, с которыми ему приходится общаться в своей жизнедеятельности, от его предрасположенности к вступлению в межкультурные контакты.

В контексте проблемы исследования, как одного из его аспектов, была проведена диагностика на выявление толерантного/интолерантного отношения студентов к представителям других национальностей, рас, религий [3]. Студентам было предложено дать оценку представленным утверждениям, а именно, насколько они согласны или наоборот не согласны с этими утверждениями. Так, утверждение «Я готов принять в качестве члена своей семьи человека любой национальности» восприняли положительно 37,2% респондентов, отрицательно – 62,8%. К высказыванию «Я хочу, чтобы среди моих друзей были люди разных национальностей» отнеслись позитивно 43,2%, негативно – 56,8% студентов. Мысль о том, что «приезжие должны иметь те же права, что и местные жители» нашла положительный отклик у 43,6% опрошенных, а отрицательный – у 56,4%. Утверждение, что «любые религиозные течения имеют право на существование» было воспринято положительно 61,2% респондентов, а отрицательно – 38,8%. С высказыванием «Я хотел бы стать терпимым человеком по отношению к другим» согласились 60,3% студентов, а 39,7% из них выразили свое несогласие. Необходимо отметить, что формулировка данных высказываний отражала положительную направленность на толерантность с нацеленностью на формирование позитивных ценностно-смысловых представлений студентов о нормах межличностного взаимодействия с представителями других национальностей и конфессий.

Студентам были предложены и «обратные» утверждения, которые в смысловом контексте своего построения скорее отражали интолерантное отношение к поликультурному

диалогу. Так, утверждение «Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные» положительно воспринимают 22,8% опрошенных, а отрицательно – 77,2%. Высказывание, что «беженцам надо помогать не больше, чем всем остальным, так как у местных жителей проблем не меньше» было позитивно воспринято 36,9% студентами, а отрицательно – 63,1% из них. Положение о том, что «человек, который думает не так, как я, вызывает у меня раздражение» является характерным для 12,1% опрошенных, а не свойственным – для 87,9% из них. Утверждение, что «К некоторым нациям и народам трудно хорошо относиться» положительно отмечено 45,3% респондентов, а отрицательно – 54,7%. Полученные результаты в целом позволяют судить о недостаточном уровне сформированности ценностно-смысловых установок студентов на поликультурный диалог с представителями других национальностей и конфессий.

В ходе социологического исследования, в котором принимали участие 833 респондента (обучающиеся общеобразовательных школ, студенты сузов и вузов – 539 человек, работающая молодежь – 183 человека и неработающая молодежь – 111 человек), выявлялся индекс их интолерантности. Его общий показатель составил 25,2% [3, с.94]. Это позволяет констатировать, что 1/4 всех участников исследования не толерантны к другим национальностям, расам, религиям, что вызывает определенную тревожность и необходимость формирования ценностно-смыслового отношения молодежи, в том числе и студентов, к межкультурному диалогу в образовательной среде вуза.

Е.В. Бондаревская, раскрывая сущность «университетской среды», пишет, что она «реально моделирует целостность мира и создает условия для воспитания целостного человека, в личности которого гармонично сочетаются качества человека культуры. Это среда, которая способна производить новое знание, использовать и создавать новые технологии его применения, учит глобальному мышлению, умению мыслить и действовать на личностном уровне, помогает обрести личную свободу и социальную ответственность» [2, с.20]. Образовательную среду вуза мы рассматриваем как «системную форму бытия, создающую условия для самовыражения, самореализации и самотворчества личности, а образование с позиций философско-антропологического подхода – как процесс становления культуры человека, его духовности и субъектности, способствующих самоутверждению, проявлению

неповторимой индивидуальности, творческой активности и социализации в различных жизненных ситуациях» [6, с.35].

Одной из целевых установок современного образования в условиях многообразия национального и религиозного состава населения является формирование ценностно-смысловых установок подрастающего поколения на основе сохранения традиций межкультурного и межконфессионального взаимодействия, уважения интересов всех народов, проживающих на территории России. Это положение актуализировано и в «Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года», которая «разработана в целях обеспечения интересов государства, общества, человека и гражданина, укрепления государственного единства и целостности России, сохранения этнокультурной самобытности ее народов...

Стратегия направлена на активизацию всестороннего сотрудничества народов Российской Федерации, развитие их национальных языков и культур» [4]. В связи с этим задача педагогов состоит в том, чтобы ориентировать обучающихся на приобщение к богатствам культур других народов, не ущемляя ценностных оснований развития собственной национальной культуры. Интеллектуальная элита совместно с учреждениями образования, органами власти и общественными организациями должна разрабатывать привлекательные программы, тренинги в направлении педагогики толерантности, рассчитанные на все слои студенческой молодежи, проводить национальные и международные форумы, реализовывать практико-ориентированные проекты по проблемам культурного плюрализма.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608с.
2. Бондаревская Е.В. Смыслжизненная концепция и стратегия вузовского воспитания / Е.В. Бондаревская // Межкультурный диалог: традиции, формы, практика в поликультурном образовательном пространстве Русского Севера. – Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2008. – 348 с.
3. Молодежь Карелии: оценка современного положения, духовно-нравственного развития, общественной и социально-экономической активности:

- коллективная монография. – Петрозаводск: Изд-во «Острова», 2012. – 122 с.
4. Стратегия государственной национальной политики РФ на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70284810/>
5. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366с.
6. Шевченко Н.Н. Организация художественно-эстетической образовательной среды педагогического вуза / Н.Н. Шевченко // Научно-педагогический журнал ВАК РФ «Известия Южного федерального университета». – Ростов-на-Дону, 2011. – № 3. – С. 34-41.

Сведения об авторе:

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 author:

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 378

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ РОДНОГО ЯЗЫКА

Г.Ф. Магадиева, Р.Б. Хисматуллина

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена усилением роли образовательных организаций высшего профессионального образования в процессе взаимодействия представителей разных этносов, культур и религий. В связи с этим статья направлена на изучение вопросов этнокультурного воспитания. Авторами выделены основные компоненты содержания этнокультурного воспитания средствами родного языка, реализация которых будет способствовать формированию готовности студентов вузов к профессиональной и социальной деятельности в поликультурном пространстве.

Ключевые слова: родной язык, этнокультура, воспитание, межэтнические отношения, ценности, гражданское самосознание.

ETHNOCULTURAL EDUCATION OF STUDENTS UNIVERSITIES BY MEANS OF THE NATIVE LANGUAGE

G. Magadieva, R. Khismatullina

Abstract. The relevance of the study is due to the strengthening of the role of educational organizations of higher and professional education in the process of interaction of representatives of different ethnic groups, cultures and religions. In this regard, the article is aimed at studying the issues of ethnocultural education. The authors singled out the main components of the content of ethnocultural education by the means of the native language, the implementation of which will contribute to the formation of readiness of university students for professional and social activities in the multicultural space.

Keywords: native language, ethnoculture, upbringing, interethnic relations, values, civil self-awareness.

Происходящие в стране и мире социальные и экономические изменения требуют от высшей школы эффективных путей, разработок стратегий вуза, обновления содержания и организации обучения и воспитания будущих специалистов. В высшей школе происходит формирование специалиста, будущего профессионала, человека, который обладает не только необходимыми профессиональными навыками и знаниями, но самостоятельного в своих суждениях и действиях, с активной гражданской позицией, способного жить и работать в поликультурном мире.

Важное место занимает комплекс вопросов, связанных с умножением духовного потенциала учащейся молодежи, формированием его интеллектуальной и нравственно-эстетической культуры, развитием интереса к духовным ценностям национальной, отечественной и мировой культуры, так как именно из лучших достижений национальных культур складывается культура общечеловеческая [3].

Актуальность вопроса воспитания этнокультуры в процессе формирования личности студента, будущего специалиста обусловлена:

- этнокультурным разнообразием в современной образовательной среде;
- усилением полиэтничности в обществе;

- стремительным развитием миграционных процессов;
- необходимостью формирования этнической идентичности;
- обострением проблемы взаимоотношений этносов.

В словаре иностранных слов дается следующая дефиниция понятия «этнокультура» - это «совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных сферах самореализации людей» [4].

Воспитание является базисным элементом в формировании личности, предполагает целенаправленную передачу этических норм и правил достойного поведения старшим поколением младшему с целью нравственного совершенствования субъекта воспитания, приращения в культурном и социальном плане. Говоря об этнокультурном воспитании, мы не можем не упомянуть про этнопедагогику, которая «транслирует» социально-экономический и

нравственный опыт народа, передавая его из поколения в поколение [5].

Мы считаем, что главными ориентирами процесса этнокультурного воспитания, направленного на развитие этнокультурной компетентности учащейся молодежи и воспитание культуры межнационального общения, являются:

- ориентация на возрождение ценностей общечеловеческой и национальной культуры [1];
- важность гармонизации национального и общечеловеческого;
- учет этнокультурной специфики социального окружения.

Этнокультурное воспитание призвано сформировать у студентов вуза системное представление о регионе и этносе, показать особенности социокультурной практики, уникальные черты нации при общности культурно-исторического пути России.

Перед педагогами высшей школы, которая на современном этапе характеризуется как поликультурная образовательная среда, стоит проблема формирования «одновременно и этнической идентичности, которая отличает обучающегося одной этнической принадлежности от других, и российской идентичности, выполняющей объединяющую функцию» [6].

Статья 12 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гласит, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» [2].

Таким образом, мы считаем, что целесообразно сосредоточить усилия педагогических работников высшей школы на решение таких задач, как:

- приобщение к общечеловеческим ценностям и ценностям культуры этноса;
- формирование гражданского самосознания;
- формирование культуры межэтнических отношений.

Основу содержания процесса этнокультурного воспитания студентов вузов средствами родного языка составляет

субъективный опыт с его ценностями, социальными навыками и способами поведения, включающий следующие, выделенные нами компоненты:

- *ценностно-смысловой* (универсальные общечеловеческие ценности);
- *гражданский* (опыт гражданского поведения);
- *этнокультурологический* (ценности и традиции национальной культуры);
- *личностный* (рефлексия поведения, самооценка, самовоспитание, личностное развитие).

Современные вызовы времени предъявляют повышенные требования к сформированности у выпускников вузов способности и готовности к профессиональной и социальной деятельности в поликультурном пространстве.

Родной язык, родная литература, народные традиции и обычаи имеют большое воспитательное значение, которое высоко было отмечено такими выдающимися педагогами, как А. Дистервег, Л.А. Каменский, К.Д. Ушинский. Изучение родного языка способствует решению вышеперечисленных задач, так как средства родного языка дают возможность расширить этнокультурное поле воспитания личности, а именно:

- *введение этнокультурных компонентов* в содержание преподавания родного языка (изучение родного языка рассматривается как образовательно-воспитательный процесс, который протекает в «триединстве» личности, культуры и общества);

- *формирование межкультурных умений* у студентов в процессе вербального и невербального общения в социальном и профессиональном контекстах;

- *введение в образовательный процесс тем этнокультурной направленности*, что будет способствовать формированию этнокультуры, культуры межэтнических отношений;

- *реализация* в воспитательном процессе *элементов этнокультуры* (словесный, художественный, декоративно-прикладной и др.), что способствует формированию этнокультурной компетентности обучающегося, ценностного отношения к большой и малой Родине.

Этнокультурное воспитание и, как следствие, этнокультурное поведение выпускников вузов будет находить отражение в таких сферах, как профессия, общественная деятельность, непрерывное профессиональное образование, социальное окружение личности, быт.

Нами выделены нижеследующие положения, являющиеся, на наш взгляд, значимыми в поле исследования этнокультурного воспитания

учащейся молодежи средствами родного языка в образовательной среде вуза:

- роль родного языка в воспитании и социальной поддержке становления и развития будущего специалиста, высоконравственного гражданина России, в укреплении общегражданской идентичности и формировании культуры межкультурного общения, в профилактике идей радикализма и национализма;
- этнокультурное воспитание, вектор которого направлен на развитие и

совершенствование мировоззрения на основе культуры родного этноса и культуры других народов, этнокультурное многообразие и взаимодействие культур;

- формирование культуры межкультурных отношений как составляющей общекультурных компетенций студентов вуза и необходимое условие для взаимодействия студентов и будущих специалистов в условиях поликультурного пространства.

Литература:

1. Гукаленко О.В. Образовательное пространство России: единство в многообразии: монография / О.В. Гукаленко. – М., ООО ИД «ЭНЕРГИЯ», 2016. – 168 с.
2. Закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-obobrazovanii-v-rf/>
3. Зименкова Ф.Н., Талых А.А. Этнокультурное воспитание студентов в вузе / Ф.Н. Зименкова, А.А. Талых // Наука и школа. – 2016. – № 2. – С. 91-95.
4. Словарь иностранных слов. - СПб.: Изд. Полиграфсервис, 2005.
5. Шаваева М.О. Этнокультура как многофункциональная система взаимодействия: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / Шаваева Марина Олиевна. - Ростов н/Д, 2004. - 159 с.
6. Шибанкова Л.А. Педагогические условия коррекции межкультурных отношений в образовательной среде / Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – Ч. 3. – С. 42-47.

Сведения об авторах:

Магадиева Гульзида Фаршатовна (г. Набережные Челны, Россия), старший преподаватель кафедры массовых коммуникаций, Набережночелнинский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: Gulzida@mail.ru

Хисматуллина Регина Борисовна (г. Набережные Челны, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры массовых коммуникаций, Набережночелнинский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: tima26@bk.ru

Data about the authors:

G. Magadieva (Naberezhnye Chelny, Russia), senior lecturer of the Department of Mass Communications, Naberezhnye Chelny Institute (branch), Kazan (Privolzhsky) Federal University, e-mail: Gulzida@mail.ru

R. Khismatullina (Naberezhnye Chelny, Russia), Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Mass Communications, Naberezhnye Chelny Institute (branch), Kazan (Privolzhsky) Federal University, e-mail: tima26@bk.ru



УДК 37.01

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОСНОВА ДИАЛОГА КУЛЬТУР В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

А.С. Кац

Аннотация. В данной статье рассмотрены актуальные вопросы формирования межэтнической толерантности студентов в условиях поликультурного образования в вузе. Выделены характеристики формирования межэтнической толерантности в контексте поликультурной образовательной среды современного вуза; раскрывается взаимосвязь поликультурного образования и межэтнической толерантности. Автором рассматривается влияние поликультурной образовательной среды на осуществление конструктивного межэтнического взаимодействия. Автор представляет также результаты анкетирования студентов гуманитарных вузов по вопросу диагностики уровня сформированности у них толерантности на основе методики «Индекс толерантности».

Ключевые слова: высшее образование, студенты вуза, поликультурное образование, поликультурная образовательная среда, межэтническая толерантность, конструктивное межэтническое взаимодействие.

THE FORMATION OF INTER-ETHNIC TOLERANCE AS THE BASIS OF DIALOGUE OF CULTURES IN THE CONTEXT OF MULTI-CULTURAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

A. Kats

Abstract. This article issues actual problems of the formation of inter-ethnic tolerance of students in the conditions of multi-cultural education in the university. The characteristics of the formation of inter-ethnic tolerance in the context of multi-cultural educational environment of the modern university are highlighted here, this article reveals the interconnection between multi-cultural education and the formation of inter-ethnic tolerance. The author of the article studies the influence of multi-cultural educational environment on realization of constructive inter-ethnic interaction. The author also shows the results of questionnaire of students of humanitarian universities on the question of diagnosing the level of formation of their tolerance based on the questionnaire "Index of tolerance".

Keywords: higher education, university students, multi-cultural education, multi-cultural educational environment, constructive inter-ethnic interaction, inter-ethnic tolerance.

В современных условиях глобализации и интеграции общественных отношений «меняется парадигма современного образования» [9, с.194]: появляются новые приоритеты и образовательные ориентиры, идет поиск путей эффективного функционирования вуза в условиях международной образовательной интеграции. В результате исследования и актуализации международного научного и образовательного опыта на первый план выходит задача развития «диалога культур», который является «важным созидательным ресурсом высшего профессионального образования в процессе интеллектуального развития личности» [8, с.13].

Российские и зарубежные исследователи [3;7;8;9], анализируя понятие «межэтнической толерантности», расходятся в определении её характеристик. Г. Олпорт рассматривает межэтническую толерантность как психологическую установку на процесс поиска свободы личности, её ориентированность на себя. Б.З. Вульффов рассматривает межэтническую

толерантность как способность гармоничного, мирного сосуществования с людьми разных этнических групп. С.Д. Щеголкина понимает межэтническую толерантность как качество личности в своем стремлении сравнивать и сопоставлять себя с другими. А.Г. Асмолов рассматривает межэтническую толерантность как отказ от насилия и конфликтов, агрессии и ссор. П.В. Степанов рассматривает межэтническую толерантность в контексте «я» и «другой».

Анализ характеристик толерантности, а также собственные исследования автора позволили дать следующее определение: *межэтническая толерантность – это психологическая установка на терпимое отношение к чужой культуре, к другой национальности, к ее ценностям, достоинствам и недостаткам, а также конструктивное межэтническое взаимодействие с представителями других этнических групп на основе уважения и равноправия.* Задача формирования межэтнической толерантности в условиях

поликультурной образовательной среды ВУЗа - это «обеспечить готовность студенческой молодежи к жизни в многомерном социуме». [1, с.80].

На основе анализа педагогической литературы по вопросам формирования различных видов толерантности [1;3;7;8], выделим основные характеристики понятия *межэтнической толерантности*: это признание права партнера по общению на открытое проявление культурных различий; готовность личности к вступлению в межэтническое взаимодействие; прогнозирование и моделирование кризисных ситуаций межэтнического общения; развитие межкультурной компетенции личности, основанной на формировании базовых ценностей человека; формирование активной нравственной позиции личности по профилактике деструктивных идеологий.

Ряд авторов [2;4-6;9] считают, что в российских вузах надо также уделять внимание вопросам эффективной подготовки педагогов для осуществления и управления поликультурным образованием.

Исследователи международного опыта организации поликультурного образования в европейских вузах [2;5-7;9] указывают, что зарубежные эксперты активно изучают следующие вопросы: каким образом происходит взаимодействие социальных институтов, в особенности вузов с этнически-неоднородным составом студенчества? Как они относятся к культурному многообразию мира? Следует ли в высшей школе поощрять данное явление? По их мнению, ключевую роль в отборе содержания и технологий организации поликультурного образования в вузе играют традиции, образовательная политика вуза и его особенности.

Нами было разработано и проведено анкетирование студентов в ЧОУ ВО «Академия социального образования» (АСО) и в Казанском Приволжском Федеральном Университете (К(П)ФУ) с использованием анкеты Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой «Индекс толерантности» [3], согласно которой выделяют 4 уровня (высокий, средний, низкий, отсутствующий). В опросе участвовало 302 респондента. По 105-бальной шкале уровни сформированности толерантности распределяются следующим образом: 105 – 90 - высокий уровень; 89 – 69 - средний уровень; 68 – 48 - низкий уровень; ниже 48 - отсутствующий уровень.

Результаты анкетирования показали, что общий средний уровень сформированности толерантности - 82,24 балла (максимальное

количество баллов - 105). Для качественного анализа аспектов толерантности было использовано деление на субшкалы: межэтническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Был подсчитан результат по субшкале межэтническая толерантность – 35,75балла (максимальное количество 45), что соответствует среднему уровню.

Данные результаты показывают, что в учебных заведениях ведется эффективная социально-воспитательная работа по формированию толерантности, например, 3 марта 2017 года в КФУ прошел студенческий форум «Объединяя языки и эпохи», в котором приняли участие лучшие студенческие работы, посвященные актуальным вопросам языкознания и лингвострановедения, которые актуализируют значимость межкультурной коммуникации в современном мире. На форуме подчеркивалась значимость владения иностранными языками для достижения конструктивного межнационального общения представителей разных культур. Также для школьников г. Казани и районов республики Татарстан и студентов в КФУ 16.02.2017 была проведена конференция «Языковой вкус эпохи», где рассматривались школьные и студенческие работы по секциям: «Лингводидактика», «Лингвострановедение», «Общая педагогика», «Интегрированное изучение предметов». 28.02.2017 г. на базе ЧОУ АСО прошла международная конференция для преподавателей вузов РТ «Формирование гражданской идентичности молодежи в условиях социально-экономических реалий российского общества», где особо была подчеркнута значимость исследования конструктивного международного опыта по построению гармоничных межэтнических отношений.

Однако 41,64% опрошенных студентов считают что, мероприятий, проводимых силами только учебных заведений АСО и К(П)ФУ по формированию толерантности, недостаточно, поэтому требуется консолидация усилий вузов города Казани в данном направлении. Необходимо так организовать социально-педагогическую работу со студентами, чтобы каждый из них мог принять участие в межэтническом общении и взаимодействии, а координатором всей этой работы должен быть толерантно-мыслящий педагог - воспитатель-тьютор учебной группы. Следовательно, требуется вовлекать активнее студентов в межнациональное общение, активизировать деятельность студентов по участию в мероприятиях, посвященных данному вопросу: в проведении специальных семинаров, диспутов,

круглых столов в ходе городских и республиканских мероприятий с учащейся молодежью.

В заключение укажем, что, в данной статье мы рассмотрели сущностно-содержательную характеристику понятия *межэтнической толерантности* и охарактеризовали процесс ее формирования. Межэтническая толерантность

была рассмотрена в контексте поликультурного образования, где ведущую роль в вопросе формирования толерантности и конструктивных межэтнических отношений отводится специально-организованной воспитательной работе в учебном заведении.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н., Мусхаджиева Т.А. Полиэтническая образовательная среда вуза как условие формирования межэтнической толерантности / Ф.Н. Алипханова, Т.А. Мусхаджиева // Мир образования - образование в мире. - Москва. - 2016. - С. 75-81.
2. Гаганова О.К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание / О.К. Гаганова // Педагогика. - Москва. - 2005. - С. 86-95.
3. Голендухина Т.Р. Формирование межэтнической толерантности студентов вуза в процессе преподавания иностранного языка / Т.Р. Голендухина // Человек. Спорт. Медицина. - Южный Урал. - 2007. - С. 80-85.
4. Данилова М.В. Поликультурное образование: практикум / М.В. Данилова. - Владимир: Издательство ВлГУ, 2014. - 63 с.
5. Джурицкий А.Н. Воспитание в России и за рубежом / А.Н. Джурицкий. - Москва: Просвещение, 2005. - 105 с.
6. Зарецкая И.И. Поликультурное образование: сущность и социально-педагогическое значение / И.И. Зарецкая // Образование личности. - Москва. - 2016. - С. 20-27.
7. Мухаметзянова Ф.Ш., Гильмеева Р.Х., Грузкова С.Ю., Грязнов А.Н. Камалеева А.Р., Левина Е.Ю., Масленникова В.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Прокофьева Е.Н., Трегубова Т.М., Угарова Н.М.,

Хусаинова С.В., Чеверикина Е.А., Шайхутдинова Г.А., Шибанкова Л.А., Щербаков В.С. Научные основы безопасного образования: теория и практика: коллективная монография. - Казань: «Данис», 2016. - 268 с.

8. Трегубова Т.М. Международные проекты поликультурного образования студентов в условиях современных проблем глобализации / Т.М. Трегубова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - Нижний Новгород. - 2015. - С. 194-199.

9. Трегубова Т.М. Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства / А.Р. Масалимова, Р.Г. Сахиева, Т.М. Трегубова, А. Фахрутдинова, Э.Х. Тазутдинова // Казанский педагогический журнал. - 2008. - № 8. - С. 80.

10. Elfstrom J., Vanderzee K., Cuellar R., Sink H., Volz A. The case for programs that address school climate. Oxford, OH: Miami University Department of Psychology Center for School-Based Mental Health Programs [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept13/vol71/num01/Havens-of-Resilience.aspx>

11. Jerstein J. Ed. The Branches of the Other 21st Skills [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/02/02/the-branches-of-the-other-21st-century-skills>

Сведения об авторе:

Кац Александра Семеновна (г. Казань, Россия), аспирант, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: cats.schura@yandex.ru

Data about the author:

A. Kats (Kazan, Russia), post-graduate student, FSBSI "Institute of Pedagogy, Psychology and social problems", e-mail: cats.schura@yandex.ru



ПЕДАГОГИКА ЗДОРОВЬЯ

УДК 377:378

МЕДИЦИНСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧАЩЕГОСЯ

И.Ш. Мухаметзянов

Аннотация. Деятельность современного учащегося реализуется в рамках информационного образовательного пространства, что сопровождается увеличением учебной нагрузки и снижением уровня их здоровья. В статье рассматриваются медицинские требования к организации и функционированию информационно-образовательного пространства учащегося; приводятся основные нормативные акты, регулирующие данный вид деятельности. Рассматриваются особенности реализации отдельных нормативных актов в учреждениях образования.

Ключевые слова: информационно-образовательное пространство, образовательное учреждение, здоровье обучаемых.

MEDICAL REQUIREMENTS FOR THE ORGANIZATION AND FUNCTIONING OF THE INFORMATION-EDUCATIONAL SPACE OF THE STUDENT

I. Mukhametzyanov

Abstract. The article discusses medical requirements for the organization and functioning of the information-educational space of the student, the principal normative acts that regulate this activity. The implementation of separate laws and regulations in educational institutions is also discussed in this work.

Keywords: information-educational space, educational institution, health of the students.

В настоящее время средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) являются не только и не столько средством обучения, сколько средством социализации личности и средством реализации его знаний, умений и навыков [16]. Деятельность современного учащегося уже реализуется в рамках информационного образовательного пространства. Естественно, что новые формы обучения, педагогические технологии, новые формы представления информации и организация ее обработки в интерактивном режиме сопровождаются увеличением учебной нагрузки и снижением уровня здоровья учащихся [14]. На сегодня достаточно четко сформулированы основные направления оптимизации напряженности образовательной деятельности (обеспечение оптимального уровня информатизации обучения и воспитания, выполнение современных гигиенических рекомендаций по режиму учебной и физкультурно-оздоровительной деятельности, отдыху, сну детей). Хотя ранее и предпринимались попытки гигиенической оценки влияния информатизации обучения и воспитания на здоровье учащихся, но они носили преимущественно общий характер. Констатировался значительный рост нагрузки на

зрительный анализатор, рост числа ошибок при обработке информации. Кроме того, было отмечено изменение механизмов формирования тревожности у учащихся на фоне роста агрессивности и формирования немотивированных страхов вне привычной среды обитания [7]. Вместе с тем, до настоящего времени недостаточно изучена структура нарушений здоровья участников процесса обучения, особенно с учетом новых средств обучения и инновационных программ, инклюзивного обучения. Это обуславливает потребность в формировании системы дифференцированного медико-психолого-педагогического сопровождения учащихся в различных условиях и режимах обучения и с учетом выхода его за традиционные рамки образовательной организации. Существующая направленность на раннюю профилизацию обучения проводится без учета медицинских и психологических особенностей конкретных учащихся, без действенной системы медицинского контроля за динамикой основных показателей их здоровья в процессе обучения по программам повышенной сложности. Интенсификация учебного процесса в настоящее время неоспорима и является прямым продолжением и развитием общей

информатизации и глобализации жизни общества. Вместе с тем, формируется и порочная система несоответствия методик и технологий обучения возрастным, половым и функциональным возможностям учащихся. В ряде исследований показано, что организация процесса обучения в современных условиях нуждается в гигиенической регламентации для снижения объема учебной нагрузки в соответствии с действующими гигиеническими регламентами, в оптимизации режима обучения и расписания занятий с учетом меньшей подготовленности учащихся, психолого-педагогической поддержки для адаптации учащихся к новым условиям обучения [8]. С появлением новых средств представления информации (интерактивные доски, системы мультимедиа и др.) общая практика объяснительно-иллюстративного метода обучения перенесена и на вопросы здоровьесбережения, что без реальной практики приводит к неэффективности существующих подходов к формированию навыков здорового образа жизни у учащихся [18]. В ряде исследований отмечено, что стрессогенное воздействие педагогов на учащихся приобретает виктимогенный характер, что приводит к развитию у них коммуникативно-педагогического травматизма. Некоторые обучающиеся начинают компенсировать эмоциональный дискомфорт посредством табакокурения, употребления алкоголя и наркотиков [10]. Система физического воспитания ориентирована на учащихся с первой и второй группой здоровья и не предусматривает применения специальных реабилитационных и поддерживающих курсов для учащихся с иными группами здоровья. До настоящего времени достаточно условно определены требования к структуре и содержанию образования с учетом здоровья учащихся (лично ориентированное обучение), требования к «бумажным» образовательным технологиям экстраполированы на дистанционное образование и информационно-коммуникационную составляющую образования без учета их специфических негативных последствий для здоровья учащихся и реализации обучения вне классно-урочной системы. В сравнительном исследовании Кучма В.Р. и Ткачук Е.А. отмечено, что детская заболеваемость на современном этапе достоверно в полтора раза выше. В данной же пропорции отмечается снижение адаптационных способностей детей и подростков к физическим нагрузкам. Среди причин тревожности в данной группе отмечается смещение от акцента внутрисемейных отношений к акценту

повышенной агрессивности внешнего окружения [5].

Говоря о информационно-образовательном пространстве [29] необходимо отметить значение не только его нормируемой части в рамках образовательной организации, но и значение его части вне него, по месту пребывания или проживания учащегося. ИКТ выступают в роле интегратора всей образовательной деятельности учащегося, как ключевой элемент его безопасной среды используемой в целях обучения [38]. Здоровьесберегающая компонента в данной деятельности реализуется в рамках образовательного пространства учащегося, представляющего собой совокупность условий, обеспечиваемых участниками педагогического процесса, педагогами, психологами и медицинскими работниками, и оказывающими влияние на формирование и развитие учащегося в образовательной организации, в достижении ими принципиально новых образовательных результатов [13]. Привнесение в традиционное образовательное пространство элементов ИКТ позволяет реализовать индивидуализацию образовательного процесса с целью развития личности учащегося, достижения им профессиональной, информационной и социальной компетенций [17]. При этом если образовательное пространство проектируется как открытая система, позволяющая интегрировать в себя результаты деятельности самих учащихся, то она обеспечивает лично ориентированный подход к организации процесса обучения [12].

Лично ориентированное образовательное пространство включает в себя не только пространство учебного заведения, но и место пребывания или проживания учащегося. При этом считаем необходимым еще раз отметить, что какое-либо нормирование на сегодня есть только в части одного из элементов данного пространства, это самого учебного заведения. При этом в условиях развития открытого образования и обучения с применением дистанционных технологий сам процесс обучения реализуется вне образовательного учреждения. Единственным нормируемым элементом данного пространства являются используемые электронные образовательные ресурсы.

Согласно данным Федеральной службы статистики за 2015 год, в возрастной группе 15 - 24 года персональные компьютеры использовались по месту обучения 37.3% учащихся, а по месту проживания 85.2% учащихся. При том, что общий охват компьютеризацией в данной возрастной группе наибольший из всех групп и составляет 92.2% [34]. Если в рамках учебного заведения

существует определенное санитарно-гигиеническое нормирование, то вне такового нормирования, применительно к каждому гражданину, выглядит достаточно условно. Вместе с тем, рядом авторов прямо указано влияние жилищных условий и иных факторов окружающей среды на здоровье человека. Показано, что неудовлетворительные условия проживания и низкое качество окружающей среды прямо или опосредованно связаны с заболеваниями, травмами и другими нарушениями здоровья, приводят к снижению качества жизни, развитию хронического болевого синдрома и дискомфорта, обуславливают дополнительную потребность в медицинских услугах, отставание в уровне образования [39].

Собственно медицинские требования к информационно-образовательному пространству включают в себя элементы нормирования, определяемого рядом нормативных актов [1]. Федеральный закон от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [36], в ст. 2 говорит о том, что «охрана здоровья граждан представляет собой систему мер политического, экономического, правового, социального, научного, медицинского, в том числе санитарно-противоэпидемического (профилактического), характера, осуществляемых органами государственной власти Российской Федерации, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, организациями, их должностными лицами и иными лицами, гражданами в целях профилактики заболеваний, сохранения и укрепления физического и психического здоровья каждого человека, поддержания его долголетней активной жизни, предоставления ему медицинской помощи». «Медицинская помощь – комплекс мероприятий, направленных на поддержание и (или) восстановление здоровья и включающих в себя предоставление медицинских услуг. Медицинская услуга – медицинское вмешательство или комплекс медицинских вмешательств, направленных на профилактику, диагностику и лечение заболеваний, медицинскую реабилитацию и имеющих самостоятельное законченное значение. Медицинская деятельность – профессиональная деятельность по оказанию медицинской помощи, проведению медицинских экспертиз, медицинских осмотров и медицинских освидетельствований, санитарно-противоэпидемических (профилактических) мероприятий и профессиональная деятельность, связанная с трансплантацией (пересадкой)

органов и (или) тканей, обращением донорской крови и (или) ее компонентов в медицинских целях». Медицинская деятельность является лицензируемым видом деятельности (п.46 ч.1 ст.12 Федерального закона «О лицензировании отдельных видов деятельности») [35]. Вместе с тем, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст.41. п.3) «организация охраны здоровья учащихся (за исключением оказания первичной медико-санитарной помощи, прохождения медицинских осмотров и диспансеризации) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, осуществляется этими организациями» (в ред. Федерального закона от 03.07.2016 № 286-ФЗ). Организация оказания первичной медико-санитарной помощи учащимся осуществляется органами исполнительной власти в сфере здравоохранения. Первичная медико-санитарная помощь оказывается учащимся медицинскими организациями, а также образовательными организациями, осуществляющими медицинскую деятельность в порядке, установленном законодательством в сфере охраны здоровья. Оказание первичной медико-санитарной помощи учащимся в образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы, образовательные программы среднего профессионального образования, программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры, дополнительные предпрофессиональные образовательные программы в области физической культуры и спорта и дополнительные предпрофессиональные образовательные программы в области искусств, осуществляется в образовательной организации в случаях, установленных органами государственной власти субъектов Российской Федерации, в медицинской организации. При оказании первичной медико-санитарной помощи учащимся эта образовательная организация обязана предоставить безвозмездно медицинской организации помещение, соответствующее условиям и требованиям для оказания указанной помощи (часть 3 в ред. Федерального закона от 03.07.2016 № 313-ФЗ). В части лицензирования медицинских кабинетов образовательных организаций необходимо отметить, что ему подлежит не материальная база, а именно медицинская деятельность, одним из условий осуществления которой является наличие необходимых условий (отвечающих лицензионным требованиям). Иначе говоря, медицинские организации, осуществляющие медицинскую деятельность в образовательных организациях, в т.ч. с использованием специально

оборудованных кабинетов, должны при подаче в лицензирующий орган заявления о получении лицензии указывать эти образовательные организации в качестве мест осуществления своей деятельности (подпункт «б» п.7, п.8 «Положения о лицензировании медицинской деятельности»). Образовательные организации должны представить сведения о наличии выданного в установленном порядке санитарно-эпидемиологического заключения о соответствии санитарным правилам зданий, строений, сооружений и (или) помещений, необходимых для выполнения соискателем лицензии заявленных работ (услуг). Более подробно требования к медицинским кабинетам представлены в ряде специализированных документов [11]. В соответствии с СанПиН 2.4.2.1178-02 «Все общеобразовательные учреждения укомплектовываются квалифицированными кадрами средних медицинских работников, врачей-педиатров» (п.2.10). Вместе с тем, наличие в образовательной организации врача-педиатра это скорее исключение [28]. Кроме того, фактически имеющийся персонал, а это, как правило, медицинские сестры, не в состоянии исполнять полностью свои функциональные обязанности в части контроля за условиями обучения и воспитания, физкультурно-оздоровительной работой, трудовым обучением, организацией и качеством питания. Связано это со значительным превышением числа учащихся нормативной нагрузке медперсонала. Существуют недостатки и в ведении профилактической и оздоровительной работы среди учащихся. Норматив нагрузки на одного врача в детских садах превышает: врачей в ДООУ нагрузка в 2 – 9 раз, нагрузка медицинских сестер в 2 – 39 раз; в школах нагрузка врачей выше должного показателя в 2 – 28 раз, медицинских сестер – в 1,2 – 2,4 раза [6]. Деятельность врача-педиатра регулируется Приказом Минздравсоцразвития РФ от 18.01.2006 № 28 «Об организации деятельности врача-педиатра участкового» [24]. Рассмотрим более подробно требования к организации рабочего места, безопасности и медицинского обслуживания пользователей ПЭВМ. К основным вредным факторам при работе с ПЭВМ относятся (СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03.):

- высокая степень электромагнитного воздействия;
- высокий уровень наличия статического электричества;
- низкая степень ионизации воздуха;

- нагрузки, связанные с длительным сидячим положением тела;

- крайне высокая нагрузка на органы зрения;

- сопутствующие длительной сидячей работе факторы: болевые симптомы в пояснице и позвоночнике, венозная недостаточность, стресс и депрессии.

В части обеспечения безопасности для пользователя предусмотрено следующее. В разделе 13 СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 предусматривается: «13.1. Лица, работающие с ПЭВМ более 50% рабочего времени (профессионально связанные с эксплуатацией ПЭВМ), должны проходить обязательные предварительные при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры в установленном порядке». Порядок нормируется приложением № 3 к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 12.04.2011 г. № 302н «Порядок проведения обязательных предварительных (при поступлении работы) и периодических медицинских осмотров (обследований) работников, занятых на работах с вредными и (или) опасными условиями труда». Вместе с тем подготовлено и обновление данного приказа [26]. Пунктом 13.2. Проекта нормируется труд женщин. Со времени установления беременности они переводятся на работы, не связанные с использованием ПЭВМ, или для них ограничивается время работы с ПЭВМ (не более 3-х часов за рабочую смену) при условии соблюдения гигиенических требований, установленных настоящими санитарными правилами. Трудоустройство беременных женщин следует осуществлять в соответствии с законодательством Российской Федерации. Для учащихся в рамках дошкольного, общего и профессионального образования нормирование представлено в п. 13.3. «Медицинское освидетельствование студентов высших учебных заведений, учащихся средних специальных учебных заведений, детей дошкольного и школьного возраста на предмет установления противопоказаний к работе с ПЭВМ проводится в установленном порядке». Порядок устанавливается целым рядом нормативных актов. Это «Категория работ по тяжести (ГОСТ 12.1.005-88)»; приказ Минздравсоцразвития России № 302н от 12.04.2011 г. «Об утверждении перечней вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся предварительные и периодические медицинские осмотры (обследования), и Порядка проведения предварительных и периодических медицинских осмотров (обследований) работников, занятых на

тяжелых работах и на работах с вредными и (или) опасными условиями труда».

Непременным условием безопасной деятельности с применением ПЭВМ является аттестация рабочих мест. С 1.01.2014 г. вместо аттестации рабочих мест введена специальная оценка условий труда, которая должна проводиться в соответствии с Федеральным законом от 28.12.2013 № 426-ФЗ. Закон регламентирует проведение спецоценки, если деятельность работников предприятия предусматривает непрерывную работу за компьютеризированными системами. Работодатели, которые произвели специальную оценку до 2014 года, могут не проводить ее в течение 5 лет после ее проведения, но не более чем до 31.12.2018 года. Законом определяется четыре класса (по степени вредности): оптимальные, допустимые, вредные и опасные (1, 2, 3 и 4-й классы соответственно). В свою очередь, вредные условия могут быть четырех степеней (подклассов). Статья 16 Закона «Особенности проведения специальной оценки условий труда на отдельных рабочих местах» говорит о том, что «при выявлении аналогичных рабочих мест специальная оценка условий труда проводится в отношении 20 процентов рабочих мест от общего числа таких рабочих мест (но не менее чем двух рабочих мест) и ее результаты применяются ко всем аналогичным рабочим местам». Но, в то же время пункт 5 данной статьи говорит о том, что «В случае выявления в ходе проведения специальной оценки условий труда хотя бы одного рабочего места, не соответствующего признакам аналогичности, установленным статьей 9 настоящего Федерального закона, из числа рабочих мест, ранее признанных аналогичными, специальная оценка условий труда проводится на всех рабочих местах, признанных ранее аналогичными».

Письмом Министерства труда и социальной защиты РФ от 21.03.2014 г. № 15-2/ООГ-242 прямо указано, что «в соответствии с пунктом 3.2.2.4 Перечня обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры проводятся при наличии на рабочем месте электромагнитного поля широкополосного спектра частот от ПЭВМ в том случае, если работы по считыванию, вводу информации в режиме диалога составляют в сумме не менее 50% рабочего времени, вне зависимости от результатов аттестации рабочих мест по условиям труда или специальной оценки условий труда» [20]. Вместе с тем, другим письмом, не отменяющим представленное выше определяется, что «предварительные и периодические медицинские осмотры (обследования)

работников, занятых на работах с ПЭВМ, должны проводиться при выявлении по результатам аттестации рабочих мест по условиям труда, результатам специальной оценки условий труда, данным производственного контроля вредных и (или) опасных производственных факторов, в том числе электромагнитного поля широкополосного спектра частот от ПЭВМ (величина которого превышает допустимый уровень), являющегося вредным производственным фактором – физическим фактором (подпункт 3.2.2.4 Перечня). Если по результатам оценки условий труда вредных и (или) опасных производственных факторов не выявлено, в том числе уровень электромагнитного поля широкополосного спектра частот от ПЭВМ не превышает допустимые нормы, работник не подлежит включению в поименный список лиц, подлежащих обязательным предварительным (при поступлении на работу) и периодическим (в течение трудовой деятельности) медицинским осмотрам (обследованиям) работников» [21]. В соответствии с Правилами подготовки нормативных правовых актов федеральных органов исполнительной власти и их государственной регистрации, утвержденными Постановлением Правительства РФ от 13.08.1997 № 1009, нормативные правовые акты издаются федеральными органами исполнительной власти в виде постановлений, приказов, распоряжений, правил, инструкций и положений. Издание нормативных правовых актов в виде писем и телеграмм не допускается. Тем не менее, на местах возможно использование обоих вариантов писем. Некоторыми правоведами, с опорой на определение Верховного суда РФ от 24.09.2015 № 302-КГ15-11278 по делу № А33-3164/2014, который установил: «...наличие у Компании обязанности по проведению предварительных и периодических медицинских осмотров в отношении соответствующих работников вне зависимости от отсутствия превышений на рабочих местах предельно допустимых уровней электромагнитного поля широкополосного спектра частот по данным аттестации рабочих мест, так как правовое значение для возникновения обязанности по проведению медицинских осмотров имеет сам факт осуществления работником вышеперечисленных работ с ПЭВМ не менее 50% рабочего времени, пришли к выводу о законности предписания и обязывающих Компанию осуществить соответствующие действия». Данное решение было после издания письма Роспотребнадзора от 2015 года.

К основным противопоказаниям для работы со средствами ИКТ относятся: миопия высокой

степени, эпилепсия и эпилептиформные приступы, заключение о возможности работы определяет офтальмолог и невропатолог. При миопии средней степени ребенок должен работать за компьютером в очках на 1 – 1,5 диоптрии слабее и соблюдать щадящий режим зрительной работы [32].

Одним из основных условий реализации профессиональной и образовательной деятельности с применением средств ИКТ является ознакомление с типовыми инструкциями по охране труда. В нашем случае это: ТОО Р-45-084-01 Типовая инструкция по охране труда при работе на персональном компьютере [33]; инструкция по охране труда при работе на видеодисплейных терминалах (ВДТ) и персональных электронно-вычислительных машинах (ПЭВМ) ИОТ-015-2001 [4] и непосредственно для образовательных организаций это «Инструкция по охране труда для учащихся образовательных учреждений общего образования при работе с ВДТ и ПЭВМ» [3].

Говоря о режиме труда и отдыха при работе со средствами ИКТ, вернемся к Типовой инструкции ТОО Р-45-084-01 согласно которой длительность работы с компьютером без перерыва может быть не более двух часов. Целью перерывов является уменьшение напряжения, усталости глаз и т.д. При этом предусмотрена зависимость времени перерывов от вида и времени осуществляемой работы путем деления на группы: а – чтение информации с монитора по сделанному запросу; б – печатание на клавиатуре с целью ввода информации; в – творческая работа. Существует и категорирование сложности работ:

- для группы А (не свыше 60000 считываемых знаков за смену) перерыв составляет 15 минут, предоставляется два раза – через два часа после начала работы и перерыва на обед;

- для группы Б (не свыше 40000 напечатанных знаков за смену) перерыв составляет 10 минут через каждый трудовой час;

- для группы В (не свыше шести 6 часов за смену) перерыв составляет 15 минут через каждый трудовой час.

Статья 22 ТК РФ обязывает работодателя обеспечивать безопасность и соответствие условий труда всем необходимым требованиям (в т.ч. при работе за компьютером). Порядок организации работы для лиц, труд которых связан с компьютерной техникой, регулируют, в частности, 2.2.2/2.4.1340-03. В зависимости от вида работ и степени нагрузки Приложение 7 к СанПиН указано, что время отдыха при рассматриваемом виде работ должно составлять в

течение рабочего дня от 50 до 140 мин. И это с учетом того, что данные перерывы длительность работы увеличивать не должны. В тоже время, за нарушение действующих санитарных правил статьей 6.3 КоАП РФ (Нарушение законодательства в области обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия населения) предусмотрена административная ответственность в виде штрафа для физических и юридических лиц.

В последнее время в практику образовательных учреждений, наряду с традиционными компьютерными классами, внедряются и интерактивные доски, планшеты, ридеры, копиры. Необходимо отметить, что согласно действующему СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 п. 1.6 «Требования санитарных правил не распространяются на проектирование, изготовление и эксплуатацию: ПЭВМ, перемещающихся в процессе работы». В тоже время в п. 14.2 СанПиН указано, что «Не допускается реализация и эксплуатация на территории Российской Федерации типов ПЭВМ, не имеющих санитарно-эпидемиологического заключения». Таким образом, если на сам перемещаемый в процессе эксплуатации ПЭВМ (ноутбуки, планшеты, ридеры, смартфоны и т.д.) должно быть гигиеническое заключение или сертификат соответствия. Гигиенический сертификат ранее выдавался органами Роспотребнадзора. Теперь органами по сертификации выдается сертификат соответствия («Сертификат соответствия ГОСТ Р» и «Сертификат соответствия техническому регламенту»). Данный вид техники чаще всего сертифицируется на соответствие регламенту «ТР ТС 004/2011 О безопасности низковольтного оборудования». И если наличие сертификата позволяет использовать его на территории страны (ТР ТС 007/2011 «О безопасности продукции, предназначенной для детей и подростков»), то на методику применения до настоящего времени нормирования практически не существует. Из имеющихся нормативных актов необходимо отметить нормируемость использование ксероксов [31] и части иной техники в рамках СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» и СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях». Хотя надо отметить, что, например, ридеры нам представляются более предпочтительны, особенно монохромные, так как текстовую информацию пользователь видит в отраженном

свете, как и при чтении обычной книги. Таким образом, при условии нормального освещения (не менее 200 люкс) и скорректированного зрения нагрузка на зрение как при чтении бумажной книги. Пожалуй, впервые серьезную гигиеническую оценку использования ридеров в обучения было дано Петренко А.О. [19]. По итогам исследований определено, что более половины учащихся предпочитают ридеры в большей степени, чем бумажные носители и стационарные компьютеры. Сравнивая удобочитаемость (продолжительность чтения, количество ошибок при чтении, интегральный показатель - степень сложности зрительной задачи) определено, что они практически не отличаются. Кроме того, отмечено, что ридеры в гигиенической классификации технических средств обучения характеризуются индексом безопасности 0,69 отн. ед. при их использовании в начальной школе, 0,77 отн. ед. – в основной и 0,85 отн. ед. в старших классах. Для всех возрастных групп школы ридеры по воздействию на зрение относятся ко 2-ой группе риска, в которой ограничение непрерывной продолжительности работы может быть ослаблено по сравнению с персональным компьютером и приближено к традиционному учебнику.

Но это мы говорили о носителях информации. Вместе с тем, в настоящее время существует нормирование по способам и формам представления информации на данных носителях. Наиболее значимым из них являются регулирующие педагогическую продукцию, реализованную на базе ИКТ, позволяющей обеспечить возможность интерактивности, виртуализации и дистанционного обучения. Основными требованиями к продукции является ее ориентация на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания [2;18]. Под электронным образовательным ресурсом (ЭОР) будем понимать научно-педагогические, учебно-методические материалы, представленные в виде электронных изданий образовательного назначения (ЭИОН) или электронных средств образовательного назначения (ЭСОН), реализующие дидактические возможности ИКТ [27]. Под информационно-методическим обеспечением учебного процесса, в состав которого входит электронный образовательный ресурс, будем понимать совокупность научно-педагогических, учебных, методических, организационно-инструктивных, нормативно-регламентирующих, информационно-справочных, контролирующих материалов, представленных, в том числе в электронном виде, а также распределенные электронные образовательные ресурсы

локальных и глобальной сетей. Рассматривая более подробно необходимо отметить, что когда мы говорим об электронном издании учебного назначения (ЭИУН) или электронном средстве учебного назначения (ЭСУН), то подразумеваем учебное средство, реализующее возможности средств информационных и коммуникационных технологий, ориентированное на достижение приоритетных целей: предоставление учебной информации с привлечением средств технологии мультимедиа; осуществление обратной связи с пользователем при интерактивном взаимодействии; контроль результатов обучения и продвижения в учении; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением. Электронное учебное пособие – электронное издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник или учебное пособие. Электронное учебное пособие не может быть сведено к бумажному варианту без потери дидактических свойств. Электронный учебник (ЭУ) – это информационная система (программная реализация) комплексного назначения, обеспечивающая посредством автоматизированного управления, без обращения к бумажным носителям информации, реализацию дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий во всех звеньях дидактического цикла процесса обучения. При этом ЭУ, обеспечивая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, предоставляет теоретический материал, организует тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, информационно-поисковую деятельность, математическое и имитационное моделирование, компьютерную визуализацию и сервисные функции. По тексту далее мы объединим все многообразие педагогической продукции, реализованной с использованием ИКТ под одним наименованием – электронный образовательный ресурс (ЭОР).

Далее нами будут рассмотрены непосредственно гигиенические требования к педагогической продукции, реализованной на базе ИКТ.

Необходимость применения в обучении педагогической продукции с использованием ИКТ закреплен в статье 16 Закона № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» «... Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [37] в части периодических медицинских осмотров работников, занятых педагогической деятельностью – педагоги (п. 9 ч. 1 ст. 48 Закона

от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ). Пункт 3 данной статьи говорит о необходимости создания условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения учащихся. Вместе с тем, до настоящего времени нормирование в части требований, отражающих подход государства в вопросах разработки и использования педагогической продукции, реализованной на базе ИКТ крайне незначительно. Говоря об использовании, необходимо отметить, что до настоящего времени нет и достаточно обоснованных норм использования таких средств представления информации как ноутбуки, ридеры, планшеты, смартфоны и т.д. [15]. Любые ограничения в данной части носят скорее декларативный характер, так как нормирования не обосновано проведением научно-обоснованных исследований.

Заключение. Таким образом, можно констатировать, что на настоящее время не

существует единой концепции нивелирования негативных аспектов использования современных информационных и коммуникационных технологий вне учебного заведения. Существующее санитарно-гигиеническое нормирование и предлагаемый образовательным организациям комплекс гигиенических и здоровьесберегающих мероприятий реализуем исключительно в условиях самой организации и неприменим вне нее. Вместе с тем, само понятие информационно-образовательного пространства выводит процесс обучения за традиционные рамки образовательной организации. И как нормировать и контролировать данный элемент образовательного пространства учащегося не представляется понятным. Опора только на уровень организационной культуры самого учащегося в части формирования безопасной для себя образовательной среды вне образовательной организации сомнительна. Использование в данной области компетенций родителей еще более сомнительно, так как зачастую они менее компетентны в данном вопросе, чем их дети. Несомненно, данная проблема будет все более актуализироваться по мере расширения спектра используемых в образовании ИКТ и входе его за пределы формального образовательного пространства образовательной организации.

Литература:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12191967/4/#ixzz4YpRfDvE4/>

2. Димова А.Л. Требования к электронному образовательному ресурсу для диагностических комплексов оздоровительного назначения, сопрягаемых с компьютером / А.Л. Димова // Сборник трудов IV Международного Научно-методического симпозиума «Электронные ресурсы в непрерывном образовании «ЭРНО-2015»». - С. 224-228.

3. Инструкция по охране труда для обучающихся образовательных учреждений общего образования при работе с ВДТ и ПЭВМ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://okt-prof.ru/instrukcii-po-oxrane-truda/162-obuchayushhiesya-obr-uchrezhdenij-srednego-i-nachalnogo-prof-obrazovaniya-pri-rabote-s-vdt-i-pevm>

4. ИОТ-015-2001. Инструкция по охране труда при работе на видеодисплейных терминалах (ВДТ) и персональных электронно-вычислительных машинах (ПЭВМ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://focdoc.ru/down/o-1482.html>

5. Кучма В.Р., Ткачук Е.А. Гигиеническая оценка информатизации обучения и воспитания / В.Р. Кучма, Е.А. Ткачук // Гигиена и санитария. - 2015; 94(7). – С. 16-20.

6. Кучма В.Р., Макарова А.Ю., Рапопорт И.К. Медицинское обеспечение детей в образовательных учреждениях в Российской Федерации: проблемы и пути решения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2FCyberLeninka.ru%2Farticle%2Fn%2Fmeditsinskoe-obespechenie-detey-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-v-rossiyskoy-federatsii-problemy-i-puti-resheniya.pdf&name=meditsinskoe-obespechenie-detey-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-v-rossiyskoy-federatsii-problemy-i-puti-resheniya.pdf&lang=ru&c=58a2decaed4b>

7. Кучма В.Р., Ткачук Е.А. Оценка влияния на детей информатизации обучения и воспитания в современных условиях / В.Р. Кучма, Е.А. Ткачук // Российский педиатрический журнал. - 2015; 18(6). – С. 20-24.

8. Кучма В.Р., Шубочкина Е.И., Ибрагимова Е.М. Гигиенические проблемы организации обучения в профильных классах колледжей / В.Р. Кучма, Е.И. Шубочкина, Е.М. Ибрагимова // Гигиена и санитария. - 2015; 94(4). - С. 8-10.

9. Малярчук Н.Н. Проблемы сохранения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. -

2013. - № 9. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sohraneniya-zdorovya-detey-i-podrostkov-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah>

10. Малярчук Н.Н. Проблемы сохранения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sohraneniya-zdorovya-detey-i-podrostkov-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah#ixzz4YHOQgokb>

11. Медицинские кабинеты в образовательных учреждениях: требования к составу, персоналу, производственный контроль [Электронный ресурс] / «Санэпидконтроль. Охрана труда» // Образование. – 2016. - № 6. – Режим доступа: http://www.profiz.ru/sec/6_2016/medkabinet_v_OU/

12. Медосмотр работников на ПЭВМ и специальная оценка условий труда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mostrudexpert.ru/sout/medosmotr-rabotnikov-na-pevm-i-spetsialnaya-osenska-usloviy-truda.php>

13. Морозов А.В., Мухаметзянов И.Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды / А.В. Морозов, И.Ш. Мухаметзянов // Человек и образование. – 2016. – № 4(49). – С. 49-55.

14. Морозов А.В., Чебыкина А.В. Значение здоровьесберегающих образовательных технологий для современной психолого-педагогической практики / А.В. Морозов, А.В. Чебыкина // В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности / Материалы VII Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 83-85.

15. Мухаметзянов И.Ш. Концепция формирования и функционирования здоровьесберегающей информационно - коммуникационной образовательной среды учебного заведения / И.Ш. Мухаметзянов. - М.: ИИО РАО, 2013. - 20 с, ил.

16. Мухаметзянов И.Ш. Социальные последствия информатизации образования / И.Ш. Мухаметзянов // Казанский педагогический журнал. - 2011. - № 3. - С. 109-116.

17. Мухаметзянов И.Ш. Формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды в условиях глобальной информатизации / И.Ш. Мухаметзянов // Казанский педагогический журнал. - 2015. - Т. 2. - № 5(112). - С. 239-245.

18. Орешкина Е.И., Щеголькова Д.В., Лисица А.С. Организация виртуальной интерактивной доски с управлением / Е.И. Орешкина, Д.В. Щеголькова, А.С. Лисица // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – Вып. № 9. - Том 1. - 2013. – С. 375-376.

19. Петренко А.О. Гигиеническая оценка удобочитаемости текстов, предъявляемых на экранах ридеров: автореф. дисс. ... канд. мед. наук: 14.02.01 / Петренко Александр Олегович. - ФГБУ «Научный центр здоровья детей» МЗ РФ. – Москва. – 2016. – 24 с.

20. Письмо Министерства труда и социальной защиты РФ от 21 марта 2014 г. № 15-2/ООГ-242 «О прохождении работниками обязательных

периодических медицинских осмотров» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70524094/>

21. Письмо Роспотребнадзора от 7 июля 2015 г. №01/7890-15-27 «О порядке проведения медицинского осмотра пользователей ПЭВМ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://alexwolga.ru/novye-dokumenty/109-o-poryadke-provedeniya-meditsinskogo-osmotra-polzovatelej-pevm>

22. Письмо Роспотребнадзора РФ от 07.07.15 № 01/7890-15-27 «О порядке проведения медицинского осмотра пользователей ПЭВМ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mvf.klerk.ru/nb/521_05.htm

23. Письмо Роспотребнадзора РФ от 20.01.2015 года «Гигиенические требования к размещению, устройству, оборудованию и содержанию медицинских пунктов (кабинетов) в детских образовательных учреждениях» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420246303>

24. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 18.01.2006 № 28 «Об организации деятельности врача-педиатра участкового» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitija-rf-ot-18012006-n-28/>

25. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 21 декабря 2012 г. № 1346н «О Порядке прохождения несовершеннолетними медицинских осмотров, в том числе при поступлении в образовательные учреждения и в период обучения в них» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70255102/#ixzz4YemRTHZS>

26. Проект Приказа Министерства здравоохранения РФ «Об утверждении порядка проведения обязательных предварительных при поступлении на работу и периодических медицинских осмотров работников, занятых на работах с вредными и/или опасными производственными факторами, а также работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры работников» (подготовлен Минздравом России 17.11.2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56591268/#ixzz4YpVVJInW>

27. Рекомендации по рецензированию электронных изданий образовательного назначения, используемых в образовательном процессе образовательных учреждений начального общего, основного общего, общего среднего образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ИИО РАО, 2013. – 25 с

28. Ресурсы и деятельность учреждений здравоохранения. I Часть (Медицинские кадры) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fpsychiatr.ru%2Fdownload%2F1279%3Fname%3D%25D0%2592%25D1%2580%25D0%25B0%25D1%2587%25D0%25B8%2520%25D0%25B2%2520%25D0%25A0%25D0%25A4%25202012.pdf%2F>

29. Роберт И.В., Касторнова В.А. Концепция «Теоретическая модель организации образовательного пространства» / И.В. Роберт, В.А. Касторнова //

Хроники объединенного фонда электронных ресурсов / Наука и образование. - 2015. - № 8(75). - С. 186.

30. Санитарные требования и требования к медицинскому обслуживанию учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.7ya.ru/article/Gigienicheskie-trebovaniya-k-usloviyam-obucheniya-v-obweobrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-Chast-8-Sanitarnye-trebovaniya-i-trebovaniya-k-medicinskomu-obsluzhivaniyu-uchawihhsya/>

31. СанПиН 2.2.2.1332-03 «Гигиенические требования к организации работы на копировально-множительной технике» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/4179327/#ixzz4YewkTnz0>

32. Силаев А.А., Кузнецова Л.Ю., Бобрищева-Пушкина Н.Д., Попова О.Л. Гигиенические требования к организации работы детей и подростков с компьютером [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://apteka-doma.ucoz.ru/load/stati/gigienicheskie_trebovaniya_k_organizacii_raboty_detej_i_podrostkov_s_kompjuterom/2-1-0-7

33. ТОИ Р-45-084-01 Типовая инструкция по охране труда при работе на персональном компьютере [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://meganorm.ru/Index2/1/4293792/4293792052.htm>

34. Федеральная служба государственной статистики. Использование персональных компьютеров населением по месту его использования, по половозрастным группам и типам поселения, по Российской Федерации (ноябрь-декабрь 2015 года) (в процентах от общей численности населения в возрасте 15-72 лет) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/business/it/fed_nabl-croc/index.html

35. Федеральный закон от 04.05.2011 N 99-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «О лицензировании отдельных видов деятельности» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). Статья 12. Перечень видов деятельности, на которые требуются лицензии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_113658/6a4a5b5468ba8b99831699f7d048d2a5d7710610/

36. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. N 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12191967/4/>

37. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) в части периодических медицинских осмотров работников, занятых педагогической деятельностью - педагоги (п. 9 ч. 1 ст. 48 Закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

38. Шихнабиева Т.Ш. Использование интеллектуальных методов и моделей в системе обучения и контроля знаний при подготовке специалистов в области информационной безопасности / Т.Ш. Шихнабиева // Сборник трудов по материалам II Международной научно-практической интернет - конференции «Инновационные технологии в современном образовании». - Московская область, г. Королёв, 2015. - С. 437-443.

39. Braubach M., Héroux M.E., Korol N., Paunovic E., Zastenskaya I.A. – The value of housing conditions and urban environment for the health // Гигиена и санитария. - 2014. - № 1. - С. 9-15.

Сведения об авторе:

Мухаметзянов Искандар Шамилович (г. Москва, Россия), доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории теории и методики подготовки кадров информатизации образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», e-mail: ishm@inbox.ru

Data about the author:

I. Mukhametzyanov (Moscow, Russia), doctor of medical sciences, professor, chief researcher of laboratory of the theory and technique of training of informatization of education The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», e-mail: ishm@inbox.ru



ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

УДК 378

О ПОДХОДАХ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

О.И. Акимова

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к пониманию понятия «качество высшего образования» в образовательном контексте. Дана оценка гуманистическому и технологическому подходам к оценке качества образования. На основе теоретических понятий выделены положения оценки качества образования. Анализируются результаты мониторинга в Институте педагогики и психологии ОГПУ.

Ключевые слова: образование, качество образования, мониторинга качества образования.

ON APPROACHES TO THE ASSESSMENT OF QUALITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE MODERN UNIVERSITY

O. Akimova

Abstract. The approaches to the understanding of the concept "quality of higher education" in the educational context. The estimation of the humanistic and technological approaches to the assessment of the quality of education. Based on the theoretical concepts highlighted in the provisions of the education quality assessment. Analyzes the results of monitoring at the Institute of pedagogy and psychology of the OGPU.

Keywords: education, quality of education, monitoring the quality of education.

За последнее десятилетие в международном сообществе система учреждений высшего образования развивается очень быстро. Это обязывает вузы постоянно доказывать свою многогранную состоятельность, выражающуюся в способности реализации высококачественных учебных программ, удовлетворении студентов, рынка труда и общества в целом [1].

Качество образования определяется в виде сбалансированного соответствия совокупности определенных характеристик и свойств и результатов образовательного процесса. В обеспечении качества образования заинтересованы все субъекты образовательного процесса (педагог, учащиеся, родители, администрация и пр.).

«Качество образования» имеет несколько аспектов: педагогический (дидактический), экономический, социальный, структурный и т.д. В силу этого получить одномерную оценку качества невозможно [3]. Выделяют два основных направления – внешняя и внутренняя оценка качества образования.

Внешняя оценка качества образования должна фиксировать преимущественно результативную сторону образования. Качество образования рассматривается как социальная категория, описывающая условия, влияющие на результативность процесса образования в обществе, указывающая на его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских и профессиональных компетенций личности [2].

На первый план выходит результативный аспект качества образования. В настоящее время наиболее часто можно встретить два подхода к оценке качества образования: гуманистический и технологический.

Гуманистический подход заключается в обеспечении потребности обучающегося в объективной оценке качества его образования. Главным критерием качества образования выступает уровень самореализации личности в профессиональной деятельности.

Технологический подход ориентирован на технологию оценивания, где основные критерии качества – организация образовательного процесса, успеваемость, число научно-исследовательских работ.

Измерить качество образования, дать его целостную, объективную оценку в настоящее время очень сложно, так как все имеющиеся сегодня подходы ограничены и имеют свои недостатки [4, 5].

При оценке качества образования выделяются *положения:*

1. Оценка качества образования не должна сводиться только к тестированию знаний.

2. Оценка качества образования должна осуществляться комплексно, рассматривая образовательную организацию по всем направлениям деятельности.

Методология оценки качества педагогического образования имеет свою специфику, рассматривается нами в виде совокупности системно-деятельностного и среднего подходов. Реализация данной

методологической позиции целесообразна и эффективна, если использовать комплексный мониторинг качества непрерывного педагогического образования с помощью средств количественного и качественного анализа [2].

В октябре 2016 года в Институте педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

проводилось исследование удовлетворенности обучающихся качеством образовательных услуг. Всего приняли участие 192 человека, из них студентов направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» 75 человек (1 курс – 10 чел., 2 курс – 23 чел., 3 курс – 21 чел., 4 курс – 21 чел.). Рассмотрим результаты (см. табл.1).

Таблица 1. – Параметры удовлетворенности обучающихся качеством образовательных услуг

| Параметры оценки | Индексы удовлетворенности | |
|--|---------------------------|--------------|
| | Февраль 2016 | Октябрь 2016 |
| График учебного процесса | 89 | 84 |
| Формируемые компетенции | 89 | 80 |
| Качество учебных занятий | 94 | 90 |
| Производственная практика | 87 | 90 |
| Информационно-образовательное обеспечение обучения | 97 | 97 |
| Информационно-образовательная среда | 90 | 76 |
| Материально-техническое обеспечение | 85 | 86 |

График учебного процесса. Около трети опрошенных студентов не устраивает расписание занятий, с точки зрения его удобства для самих студентов.

Формируемые компетенции. Наиболее низкий показатель удовлетворенности в области приобретения опыта профессиональной деятельности.

Качество учебных занятий. Наиболее низкий показатель удовлетворенности – практическая значимость изучаемого материала; высокий – содержание занятий.

Производственная практика. Наиболее низкий показатель удовлетворенности определен по критерию «наличие альтернатив в базах практики».

Информационно-образовательное обеспечение

обучения. Наиболее низкий показатель удовлетворенности определен по критерию «доступ к электронно-библиотечным системам».

Информационно-образовательная (электронная) среда. Наиболее низкий показатель удовлетворенности определен по критериям «фиксация результатов обучения на сайте; информация о расписании, новостях и др.».

Материально-техническое обеспечение. Около трети студентов отметили невозможность заниматься в компьютерном классе в рамках подготовки к занятиям при необходимости использования ПК и Интернет.

Представим сводные показатели наглядно в таблице (см. табл.2).

Таблица 2. – Результаты ранжирования потребностей и удовлетворенности студентов образовательными услугами вуза

| Параметры оценки | Ранг | |
|--|-------------|-------------------|
| | потребность | удовлетворенность |
| Качество учебных занятий | | I |
| Производственная практика | I | V |
| Материально-техническое обеспечение | II | VII |
| График учебного процесса | | IV |
| Информационно-образовательная среда | | VI |
| Информационно-образовательное обеспечение обучения | | II |
| Социокультурная среда | IV | III |
| Формируемые компетенции | | I |
| Социальная поддержка студентов | V | VIII |
| Научно-исследовательская работа студентов | VI | V |

Таким образом, в плане текущей организации учебного процесса, в качестве рекомендаций, может быть предложено:

1. Обратить особое внимание на организацию практики студентов: требуется постоянное курирование практики ответственным на местах, соблюдение договоренностей с руководителями предприятий по вопросам прохождения практики студентами.

2. Пересмотреть механизм организации консультативной и самостоятельной работы студентов.

3. В своих оценках материально-технического обеспечения и доступности информационно-технической ресурсной базы, респонденты отметили несколько недостатков: несвоевременное обновление фонда учебной и научной литературы.

4. Положительно оценено качество обучения в Институте педагогики и психологии. Основные факторы, определяющие «качественное» обучение и получение «качественного образования» выражены в личной заинтересованности обучающегося, личных качествах преподавателей, достаточном уровне сложности изучаемых учебных дисциплин, важности для получаемой профессии.

5. Важнейшим компонентом, формирующим оценку студентами качества получаемого образования, является работа профессорско-преподавательского состава. В целом большинство студентов хорошо оценивает

проведение занятий преподавателями. Респонденты указывают, прежде всего, на необходимость того, чтобы преподаватель больше времени уделял практическому применению теоретического материала.

Таким образом, проблема качества педагогического образования – одна из центральных в тематике педагогических исследований. Качество образования становится основой для разработки, внедрения и применения стратегии развития образовательных организаций, в том числе высших учебных заведений.

Результаты исследования позволяют нам отметить, что студенты должны знать как конечные, так и промежуточные цели своей учебной деятельности, которые согласуются с овладением системой профессиональной, общекультурной и социально-экономической деятельности педагога. Профессорско-преподавательскому составу необходимо формировать ту технологию обучения студентов, которая позволит повысить качество обучения. Внутривузовская система оценки качества в педагогическом вузе рассматривается нами как планомерный процесс, состоящий из совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих структурных компонентов, образующих единство, а главное – объединенных единой целью обеспечения качества подготовки будущего педагога.

Литература:

1. Акимова О.И. К вопросу об оценке качества педагогического образования в современном вузе / О.И. Акимова // Экономика и современный менеджмент; сб. ст. по материалам LVIII междунар. науч.-практ. конф. – № 2(56). –Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2016. – 106 с.

2. Болотов В.А. Развитие системы оценки качества образования / В.А. Болотов, В.И. Крутлов, В.Н. Шаулин, О.Д. Трифонова, Б.Б. Соловьев. – «ОКО. Оценка качества образования». - 2007. - № 2. - С. 3-8.

3. Матвиевская, Е.Г., Тавстуха, О.Г. Современные тенденции в российском образовании: решение проблемы повышения качества образования [Электронный ресурс]. /

Е.Г. Матвиевская, О.Г. Тавстуха. Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/77/148/3684.php>. Загл. с экрана.

4. Станкевич, Е.Ю. К вопросу оценки качества образования / Е.Ю. Станкевич // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/01/2215> (дата обращения: 12.11.2015).

5. Левина Е.Ю. Диагностика качества обучения в современном вузе на основе информационно-экспертной системы / Е.Ю. Левина, В.С. Щербаков // Казанский педагогический журнал. 2008. – № 3. -С. 42-46.

Сведения об авторе:

Акимова Ольга Ильинична (г. Оренбург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», e-mail: akimovaolga_72@mail.ru

Data about the author:

O. Akimova (Orenburg, Russia), PhD in Pedagogy, associate professor of Special Psychology, FGBOU IN «Orenburg State Pedagogical University», e-mail: akimovaolga_72@mail.ru

УДК 372.893:37.018.48

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИИ В РАМКАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В.И. Варющенко, О.В. Гайкова

Аннотация. В статье рассматривается вариант организации занятий в системе повышения квалификации учителей истории по вопросу о роли насилия в процессе осуществления реформ в России. Предлагаемый вариант может быть встроен в модульный курс «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки», разработанный авторами для системы дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: административно-командная система, насилие, реформы, тоталитаризм, свобода личности, государство, право.

TRAINING OF TEACHERS FOR TEACHING DEBATABLE QUESTIONS OF HISTORY WITHIN PROFESSIONAL DEVELOPMENT

V. Varyuschenko, O. Gaikova

Abstract. The article considers the variant of the organization of classes in the training system of history teachers on the question of the role of violence in the process of implementing reforms in Russia. The proposed option can be built into modular course «Didactic bases of formation of readiness of teachers for teaching controversial issues social Sciences and Humanities», developed by the authors for the system of additional professional education.

Keywords: the administrative-command system, violence, reform, totalitarianism, individual freedom, state, law.

Российское общество всегда волновали проблемы жизни по «правде», обеспечения справедливости и достижения всеобщего счастья. Не случайно на всех уровнях образования вызывают повышенный интерес аудитории именно те разделы истории, в которых рассматриваются эти сюжеты. Неудивительно, что это же относится и к рассмотрению дискуссионных вопросов исторической науки. Поскольку к настоящему времени накопилась масса трактовок, суждений, инсинуаций и фальсификаций по этой тематике, требуется уделить должное внимание подготовке учителей к освещению этой проблематики при организации изучения дискуссионных вопросов исторической науки в системе общего образования. Такая работа может быть успешно проведена в рамках курсовой подготовки учителей в системе дополнительного профессионального образования [3-5]. Именно проблема разработка учебно-методических комплексов подготовки и повышения квалификации работников образования на основе создания условий для повышения мотивации к новой поликультурной деятельности, актуализируется потребностью осуществления межкультурного и межконфессионального диалога [6].

Начать можно с констатации того, что время преобразований Петра I является одним из наиболее ярких примеров сосуществования

диаметрально противоположных представлений о нём и оценок его реформаторской деятельности. Часто критики Петра I и его преобразований акцентируют внимание на роли насилия в проведении преобразований. Они констатируют, что насилие, составлявшее суть экстраординарных мер, было зафиксировано в законах, заложено в устройстве государственного аппарата административно-репрессивного типа, отражено во всей системе иерархической власти. И именно в разнообразных формах насилия, ставших регулятором жизни созданной Петром I системы, проявлялся её тоталитаризм. Это время запуска отечественной бюрократической машины, работавшей по своим внутренним и чуждым обществу законам. Это всеобъемлющая система контроля, паспортного режима, доносительства, без которых не могла существовать административно-командная система. Время Петра I – это и столь характерные для общества страх, внешняя и внутренняя несвобода личности [1, с.8–9].

Этот пассаж позволяет развернуть весьма интересную дискуссию, которая позволит всем участникам актуализировать собственное видение ситуации и озаботиться поиском аргументов в его подтверждение. Прежде всего, необходимо избавиться от модернизации истории. Во времена Петра I никакой проблемы тоталитаризма не было, да и самого термина тоже. Обращение к истории с морализаторских позиций также вряд

ли может быть продуктивным. Обращение к внутренней или внешней свободе или несвободе личности тогдашнего мира ничем кроме красивой фразы быть не может. В эпоху абсолютных монархий, создания Российской империи полная утопия мечтать о свободе личности.

Более продуктивно акцентировать внимание на вопросах возможности реализовать поставленные цели иными методами. Такой подход позволит более серьёзно ответить на вопрос, почему силовые методы реформирования

в России не исключение из правил, как в прошлом, так и в настоящее время.

Продуктивной может оказаться групповая работа с рабочим листом, заранее подготовленным к занятию преподавателем и включающим основные пункты приведённого пассажа и предложение сформулировать альтернативы им, которые соответствовали бы реалиям того времени и могли бы быть реализованы в тех исторических условиях. Рабочий лист мог бы иметь такую форму, представленную в таблице 1.

Таблица 1. – «Форма рабочего листа»

| № | Анализируемые положения | Предлагаемая альтернатива и аргументы в пользу её реалистичности |
|---|--|--|
| 1 | Насильственный характер проведения преобразований | |
| 2 | Насилие, составлявшее суть экстраординарных мер, было зафиксировано в законах, заложено в устройстве государственного аппарата административно-репрессивного типа, отражено во всей системе иерархической власти | |
| 3 | В разнообразных формах насилия, созданной Петром I системы, проявлялся её тоталитаризм | |
| 4 | Отечественная бюрократическая машина, работавшая по чуждым обществу законам | |
| 5 | Система контроля, паспортного режима, доносительства, без которых не могла существовать административно-командная система | |
| 6 | Характерные для общества страх, внешняя и внутренняя несвобода личности | |

Работа осуществляется в рамках шести малых групп с последующей презентацией предлагаемых альтернатив и коллективным построением альтернативного варианта реформирования. Приоритетом при оценивании пользуется исчерпывающая аргументация реализуемости предлагаемого варианта.

Обязательной составляющей успешности занятия является мониторинг результативности работы участников на основе самооценивания и

сооценивания пошаговой деятельности и проведение итоговой рефлексии по окончании работы.

Поскольку основной задачей занятия является поиск аргументов реализуемости предлагаемого варианта, следует организовать контроль творческой активности членов малой группы. Для этого может использоваться форма 2, которая представлена в таблице 2.

Таблица 2. – «Контроль творческой активности членов малой группы». Обсуждаемый вопрос _____

| № | Автор | Содержание предложения | Плюсы предложения | Минусы предложения | Общее решение |
|-----|-------|------------------------|-------------------|--------------------|---------------|
| 1. | | | | | |
| 2. | | | | | |
| ... | | | | | |
| n. | | | | | |

Сама по себе творческая активность членов малой группы не даёт представления о качестве проделанной работы. Использование формы 3

позволяет отследить эффективность творческой активности каждого члена малой группы, которая представлена в таблице 3.

Таблица 3. – «Контроль эффективности творческой активности членов малой группы». Обсуждаемый вопрос _____

| № | Автор предлагаемого решения вопроса | Количество предложений решения вопроса | Количество принятых предложений решения вопроса | Процент эффективности работы автора $D = G \times 100 : B$ |
|-----|-------------------------------------|--|---|---|
| А | Б | В | Г | Д |
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| ... | | | | |
| п. | | | | |

В результате такой организации работы на занятии значительно возрастает эффективность итоговой рефлексии, позволяющей понять учителю историю и свою ответственную роль в организации преподавания дискуссионных вопросов исторической науки и создания социальной среды. А создание социальной среды в процессе своей профессиональной деятельности

зависит от повышения уровня его культуры, которая «сегодня является актуальной проблемой гуманитаризации профессионально-педагогического образования и актуализации культурологических возможностей вузовского профессионально-педагогического образования» [2, с. 85].

Литература:

1. Анисимов В.А. Время петровских реформ / В.А. Анисимов. - Л.: Политиздат, 1985. – 476 с.
 2. Арябкина И.В., Нестеров А.А. Культурологические аспекты подготовки студентов педагогических вузов к решению задач экологического образования младших школьников / И.В. Арябкина, А.А. Нестеров // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1(114). – С. 81-86.
 3. Варющенко В.И, Гайкова О.В. Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки: Программа модульного курса / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2015. – 100 с.
 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 / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1(114). – С. 87-92.
 5. Гайкова О.В. Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10–11 классах профильной школы: учебно-методическое пособие для учителей истории / О.В. Гайкова. – Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2006. – 153 с.
 6. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянов И.Ш., Храпаль Л.Р. Идеи толерантности, межкультурного и межконфессионального диалога в условиях развития национального образования в поликультурном пространстве российского общества / Ф.Ш. Мухаметзянова, И.Ш. Мухаметзянов, Л.Р. Храпаль // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 5–10.

Сведения об авторах:

Варющенко Виктор Иванович (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Почетный работник общего образования Российской Федерации, Президент общественного фонда г. Новосибирска «Партнеры в образовании».

Гайкова Оксана Викторовна. (г. Новосибирск, Россия), кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории МБОУ СОШ № 26 г. Новосибирска, 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. President of Partners in Education Fund of Novosibirsk.

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 377:378

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

А.Э. Исламов

Аннотация. В современных социально-экономических условиях вектор развития системы общего образования направлен на разностороннее развитие способностей и потенциала учащихся, способных впоследствии стать конкурентоспособными специалистами. Ответом на этот социальный заказ стало введение в федеральный базисный учебный план предметной области «Технология», которая обобщая фундаментальные знания естественных и гуманитарных наук, предпринимательские идеи, отвечает поставленной социальной задаче подготовки компетентного профессионала. Автором представлена структура предметной области «Технология» и этапы подготовки школьников, обуславливающие выделение ее специфики для совершенствования профессиональной подготовки учителей технологии в педагогическом вузе.

Ключевые слова: высшее образование, общее образование, предметная область «Технология», учитель, профессиональная подготовка.

FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY THE MODERN TEACHER OF THE SUBJECT "TECHNOLOGY"

A. Islamov

Abstract. In the modern socio-economic conditions, the vector of development of the system of General education aimed at all-round development of abilities and potential of students who can later become competitive specialists. The answer to this social order was the introduction of the Federal basic curriculum subject area "Technology", which sum up the fundamental knowledge of natural Sciences and Humanities, entrepreneurial ideas to meet the social task of training competent professionals. The author presents the structure of the subject area "Technology" and the stages of preparation of pupils, conditional release its specificity to improve the training of teachers of technology in pedagogical higher education institution.

Keywords: higher education, General education, subject area «Technology», teacher, training.

Необходимость получения школьниками основ технологического образования является объективной закономерностью, отвечающей задачам развития социума, творческому и организационному развитию личности, привитию трудовых и бытовых навыков, готовности к деятельности в рыночных условиях, сохранению национальных традиций и ремесел. В отечественной системе общего образования предметная область дисциплины «Технология» охватывает все этапы обучения с 1 по 11 класс, осуществляя функции адаптации, самоопределения, реализации склонностей и способностей ученика, основанных на полученных знаниях и способах деятельности отвечая задачам «участия школьников в социальной, непрофессиональной деятельности, формируя их мировоззрение, систему ценностей и идеалов» [1]. Необходимость получения основ технологического образования является объективной закономерностью, отвечающей задачам развития социума, творческому и организационному развитию личности, привитию трудовых и бытовых навыков, готовности к

деятельности в рыночных условиях, сохранению национальных традиций и ремесел.

Широта охвата предметной области, длительность педагогического воздействия обеспечивают пристальный интерес и значительное количество научных работ педагогов в области «Технология». В частности, разработана Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе [2], определяющая «Технологию» как область знаний, методов и средств, используемых для оптимального преобразования и применения материи (материалов), энергии и информации по плану и в интересах человека, общества, окружающей среды».

Предметная область «Технология» обобщает фундаментальные знания естественных и гуманитарных наук, технико-технологические знания и навыки, предпринимательские идеи, бизнес-способности, демонстрируя способы разработки конкурентоспособного товара или услуги для дальнейшей созидательной деятельности учащегося, отвечая социальной задаче подготовки компетентного профессионала

на основе синтеза знаний и навыков, которые обеспечивают спектр функций человека (гражданин, труженик, собственник, семьянин) и способствуют его воспитанию. Специфика дисциплины «Технология» заключается в ее интегрированном характере, включающем научные знания других дисциплин,

практикоориентированности, ее прикладной направленности и связи с профессиональной, социальной и бытовой деятельностью человека [3;4].

Обобщенно, структуру предметной области «Технология» можно представить через спектр следующих направлений, см. рисунок 1.

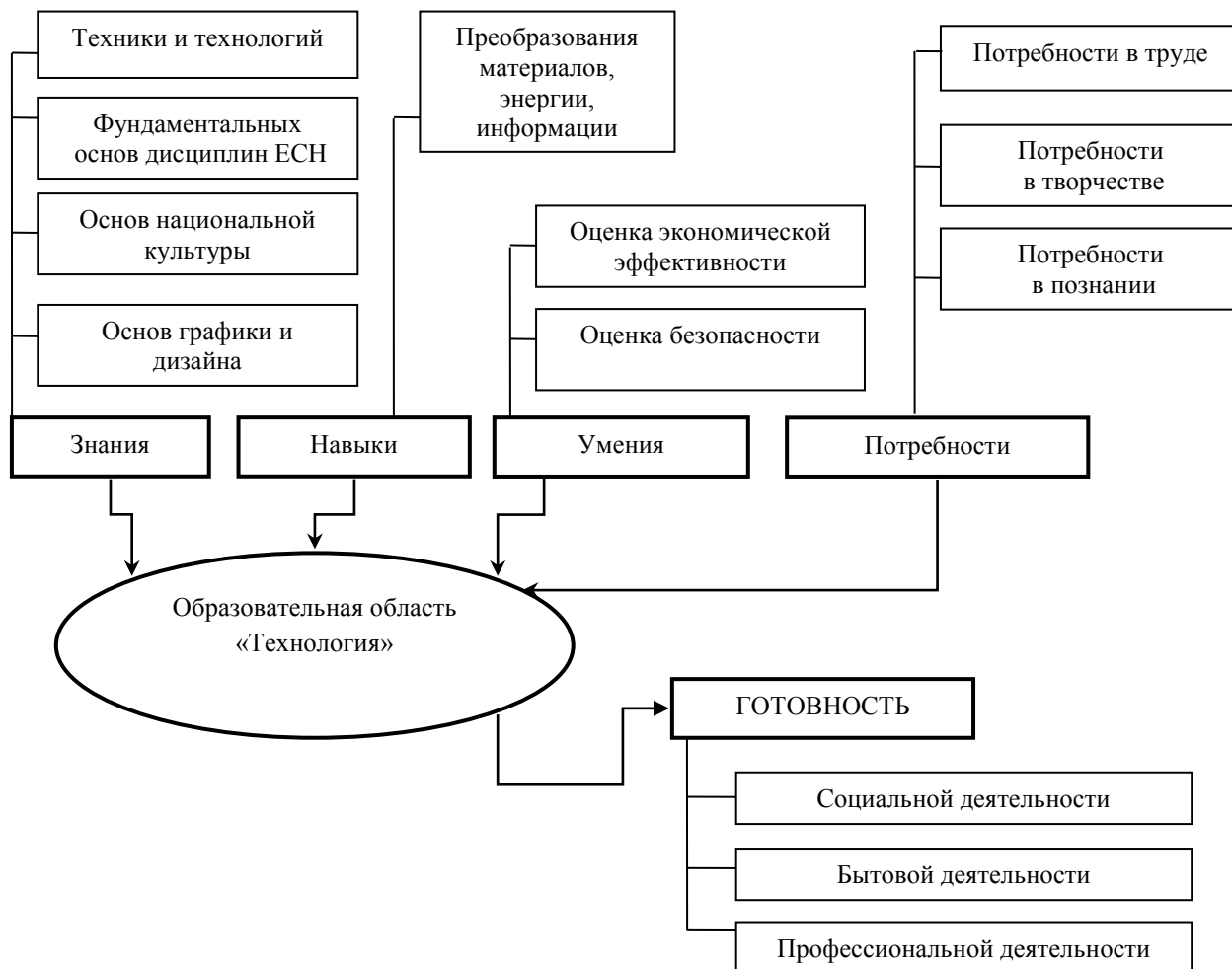


Рисунок 1. - Структура предметной области «Технология»

Основу содержания предмета «Технология» составляет: труд и его организация, безопасность и культура; информационные технологии, как обеспечение всех направлений дисциплины; черчение, графика и дизайн; предпринимательство, как прикладные экономические знания; аспекты безопасности жизнедеятельности (безопасность труда, технико-технологическая и экологическая безопасность); профессиональная ориентация.

За время обучения в школе учащиеся проходят следующие этапы обучения в предметной области «Технология»:

- начальная школа: элементарные трудовые и бытовые навыки, прикладное творчество, виды и простейшие технологии обработки материалов, информации и энергии, основы безопасности жизнедеятельности, становление и развитие творческих способностей;

- средняя школа: углубление знаний, навыков, приемов работы с материалами, информацией и энергией, оценка уровня влияния технологий на все сферы жизнедеятельности, представление о профессиональной деятельности в различных областях «человек-машина», человек-человек», «человек-знак», развитие творческих способностей, основы графики, моделирования и дизайна, формирование знаний о предпринимательской деятельности, производстве конкурентоспособных товаров и услуг, рациональная организация деятельности;

- старшая школа: усиление профессиональной направленности и профессиональной ориентации учебной деятельности с учетом конъюнктуры рынка, получение навыков предпринимательства и организации бизнеса, возможность получения начальной профессиональной подготовки.

Современные ученики примерно со среднего звена школы все чаще задают вопрос – «для чего нам учиться тому или иному предмету?». Хорошие оценки по всем дисциплинам и проявление необходимой активности по всем направлениям обучения встречаются достаточно редко, даже у сильных учеников. Значимость приобретенных знаний и навыков для планируемой сферы деятельности имеет решающее значение, дисциплины делятся на «нужные» и «ненужные», и, как правило, предмет «Технология» в этот список не попадает. А между тем, при изменении функций и направления обучения, учитель технологии может предстать как эксперт и координатор, позволяющий осуществить интеграцию аспектов потенциальной заинтересованности ученика, научая их наравне с технологическими навыками управленческой деятельности, организаторским и предпринимательским основам, экономической грамотности, развивая функции успешных управленцев и бизнесменов. Здесь как нельзя лучше, выявится профессиональная направленность ученика, осуществится возможный выбор сферы приложения его способностей и знаний, формирование интереса, мотивации и стимула обучения.

Поставленные задачи формирования готовности учеников к бытовой, социальной и

профессиональной деятельности через образовательную область «Технология» во многом зависят от состояния подготовки будущего учителя технологии в высшем профессиональном образовании, интегрирующей два направления: педагогическое и технологическое в рамках границ ФГОС ВО [5;6]. Современная подготовка будущего учителя акцентирует внимание на его профессиональной мобильности, гибкости и адаптации в условиях реальной профессиональной деятельности, усилению составляющей организации и контроля будущей деятельности.

Широта охвата необходимых теоретических знаний и практических навыков будущего учителя технологии, способного к педагогическому творчеству и инновациям в многовариантной предметной области «Технология» ставит задачу формирования и развития всех составляющих его профессиональной компетентности, готовности реализации технологического и предпринимательского образования в средней школе. Решение данных задач основывается на значительных изменениях, модернизации профессиональной подготовки будущих учителей, которая должна отражать современные тенденции развития технологии и предпринимательства, достижения педагогической науки в области методологии, теории и практики.

Литература:

1. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М.: Знание, 1980. – 96 с.
2. Атутов П.Р. и др. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе / П.Р. Атутов, Ю.Л. Хотунцев, В.Д. Симоненко, О.А. Кожина, В.П. Овечкин // Школа и производство. - 1999. - № 1.
3. Епанешников В.В. Реализация квазипрофессиональной образовательной среды в профессиональной подготовке учителя школы / В.В. Епанешников // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 4(117). - С. 76-80.
4. Искандарова Г.К., Епанешников В.В., Кашфразыев А.И. Методика актуализации информационных технологий по дисциплине «техника транспорта, обслуживание и ремонт» / Г.К. Искандарова, В.В. Епанешников, А.И. Кашфразыев // Международный студенческий научный вестник. - 2015. - № 5-3. - С. 330.
5. Епанешников В.В., Мирзанагимова Ф.И., Казаков А.Н. Организация образовательного процесса на инженерно-технологическом факультете в условиях подготовки бакалавров профессионального образования / В.В. Епанешников, Ф.И. Мирзанагимова, А.Н. Казаков // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития», Екатеринбург, 2013. - С. 48-49.
6. Исламов А.Э., Ахметов Л.Г. Педагогическое обеспечение формирования организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии / А.Э. Исламов, Л.Г. Ахметов // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 2(109). - С. 29-34.

Сведения об авторе:

Исламов Артем Эдикович (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального обучения Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: dimban@rambler.ru

Data about the author:

A. Islamov (Yelabuga, Russia), candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of theory and methodology of professional education Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: dimban@rambler.ru

УДК 159.923+371.12

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

М.А. Эжаева

Аннотация. Представлена авторская интерпретация сущности психолого-педагогической культуры учителей начальных классов, основанная на положениях и требованиях профессионального стандарта педагога. Выделена ценностная составляющая психолого-педагогической культуры, которая проявляется в способности учителей осуществлять психолого-педагогические функции по обучению, воспитанию и развитию младших школьников уверенно, творчески и получая профессиональное удовлетворение. Развитие психолого-педагогической культуры представляется в контексте концепции Л.С. Выготского о культурном восхождении и расширении личности. В результате чего выделены три уровня развития исследуемого феномена: субъектная психолого-педагогическая культура, специальная психолого-педагогическая культура и совершенная психолого-педагогическая культура.

Ключевые слова: учитель начальных классов, психолого-педагогическая культура, профессиональный стандарт педагога, развитие, развитие психолого-педагогической культуры.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CULTURE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

M. Ezhayeva

Abstract. The author's interpretation of the essence of psychological and pedagogical culture of primary school teachers, based on the requirements of professional standard of teacher is presented. The value component of psychological and pedagogical culture is obtained, which is manifested in the ability of teachers to carry out psychological and pedagogical function of training, education and development of younger pupils creatively getting professional satisfaction. The development of psycho-pedagogical culture is presented in the context of the concept of L.S. Vygotsky's cultural ascent and expansion of the individual. As a result, the three levels of the studied phenomenon are identified: subjective psychological and pedagogical culture, special psychological and pedagogical culture and perfect psychological and pedagogical culture.

Keywords: primary school teacher, psychological and pedagogical culture, teacher's professional standard, development, psychological and pedagogical culture development.

Воспитание, обучение и развитие школьников всегда было и продолжает оставаться приоритетной задачей российского общества. Данная задача составляет основу государственной образовательной политики. Подтверждением тому могут служить многочисленные правительственные и президентские инициативы, где определяются пути модернизации общеобразовательных организаций, требования к педагогическим кадрам. Например, утверждение профессионального стандарта педагога ставит перед учителем общеобразовательной организации задачу качественного осуществления не только функций по обучению и воспитанию, но и развитию школьников [6].

Особое внимание в профессиональном стандарте уделяется осуществлению учителем трудовой функции «развивающая деятельность», что вполне согласуется с позицией отечественных психологов об определяющем влиянии обучения и воспитания на развитие подрастающего

поколения [1]. В рамках осуществления данной трудовой функции учителю необходимо понимать закономерности и принципы, лежащие в основе организации образовательного процесса; владеть техниками учета возрастных и психофизиологических особенностей школьников; обладать установкой на осуществление квалифицированной педагогической помощи любому ребенку независимо от реальных возможностей, физического и психического здоровья последнего. Отмечается ведущая роль учителя и в разработке индивидуальных программ и образовательных маршрутов для школьников с различным учебным потенциалом, а также своеобразием личностных и возрастных качеств.

Одновременно с этим подчеркнем, что любые преобразования в системе общего образования традиционно начинаются с начальной школы. Именно начальной школе в 2011 году начала внедрять федеральные государственные образовательные стандарты начального общего

образования. Соответственно требования профессионального стандарта имеют непосредственное отношение и к учителю начальных классов. Тем более, что положенная в основу федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования системно-деятельностная парадигма, как раз, и ориентирует учителей начальных классов на осуществление педагогической деятельности с учетом ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте, социально обусловленного контекста развития младших школьников.

Заметим, однако, что для успешного осуществления функций по обучению, воспитанию и развитию младших школьников недостаточно глубокого знания теоретических основ психологической и педагогической науки. Принципиально важно ставить вопрос об интеграции психолого-педагогических знаний, умений и способов осуществления педагогической деятельности, а также личностных особенностей учителей начальных классов. Именно поэтому в статье ставится вопрос о психолого-педагогической культуре учителей начальных классов и особенностях ее развития в общеобразовательной организации.

При определении психолого-педагогической культуры учителей начальных классов мы исходили из анализа содержания и характера профессиональной деятельности последних. В частности, было установлено, что в деятельности учителей начальных классов естественным образом увязываются педагогические и психологические функции, связанные с решением задач обучения, воспитания и развития младших школьников. При этом, как показывают исследования, разделение этих функций представляется нецелесообразным. Они дают наибольший эффект, когда осуществляется своеобразное взаимопроникновение психологических знаний и способов педагогической деятельности учителей [2-4].

В этой связи психолого-педагогическая культура учителей начальных классов может быть определена как интегративное образование личности, воплощающее собой систему психолого-педагогических знаний, умений и трудовых действий, которые обеспечивают осмысленное, качественное и творческое решение задач по обучению, воспитанию и развитию младших школьников.

В данном определении обращается внимание на несколько важных моментов. Во-первых, ставится акцент на осмысленное решение педагогических задач, т.е. осознанном использовании педагогических методов и средств

обучения и воспитания, основанном на всестороннем понимании закономерностей психического и возрастного развития младших школьников. Именно грамотное применение психологических знаний позволяет придать педагогическим воздействиям учителей начальных классов адресный характер, что существенно увеличивает вероятность получения качественных образовательных результатов. Во-вторых, психолого-педагогическая культура не замыкается только обучающими и воспитательными задачами, путь даже и основанными на глубоком знании педагогической психологии. В поле зрения также находятся и деятельность по развитию младших школьников, что говорит о распространении психолого-педагогических функций за рамки основного образовательного процесса и предполагает использованием учителями педагогического потенциала родительской общественности, учителей-коллег и администрации образовательной организации. В-третьих, обращается внимание на творческий контекст психолого-педагогической культуры. Это означает способность учителей создавать, модернизировать и использовать в новом качестве классические педагогические методы и средства.

Выделенные особенности, собственно, и позволяют обнаружить отличие психолого-педагогической культуры от психолого-педагогической компетентности. Отличие состоит в обладании первым понятием ценностной составляющей. Учителя начальных классов, подходящие под определение критериев психолого-педагогической культуры, не просто осуществляют психолого-педагогические функции со знанием дела, а выполняют это творчески и получают от этого профессиональное удовлетворение. Последнее с неизбежностью придает их деятельности уверенный характер, что, как следствие, позитивно сказывается на содержании их педагогической работы.

Совершенно очевидно, что такое прочтение психолого-педагогической культуры задает достаточно высокие требования к содержанию деятельности учителей начальных классов. При этом отметим, что такие требования не являются надуманными, а вытекают из положений профессионального стандарта педагога [6]. Вместе с тем реальная практика начального общего образования указывает на то, что далеко не все учителя отвечают параметрам психолого-педагогической культуры в формате единства ее функций по осуществлению обучения, воспитания и развития младших школьников.

В ходе исследования уровня

сформированности психолого-педагогической культуры было опрошено 967 учителей начальных классов г. Грозного и Чеченской Республики, которые проходили курсовую подготовку в Чеченском институте повышения квалификации работников образования в 2014 - 2016 гг. При этом использовались методы: анкетирование, беседа и изучение продуктов деятельности учителей начальных классов на курсах повышения квалификации.

Было установлено, что системные знания в области педагогической психологии, достаточные для качественного осуществления функций по обучению, воспитанию и развитию младших школьников, обнаруживают лишь 14,3% респондентов. Качественные знания по отдельным вопросам возрастной психологии демонстрируют 22,8% респондентов. О наличии пробелов в знаниях по многим существенным разделам психологии личности указывают 32,8% анкет.

Кроме того, нами были определены аспекты педагогической деятельности, в рамках которых учителя начальных классов испытывают наибольшие затруднения при использовании знаний научной психологии. Например, 27,4% опрошенных учителей такие затруднения связывают с исполнением трудовых действий по педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями. Затруднения в применении психологических знаний при подготовке младших школьников к олимпиадам и конкурсам демонстрируют 17,3% учителей. Затруднения в применении психологических знаний при проектировании собственного профессионального развития испытывают 32,2% учителей.

Наконец, в ходе исследования нами изучался характер коммуникации учителей с младшими школьниками и трудностей, которые испытывают педагоги во взаимодействии с детьми. На вопрос «Испытываете ли Вы трудности в установлении эффективного взаимодействия с младшими школьниками?» положительно ответили 29,1% респондентов. При этом оставшиеся респонденты, которые дали на указанный вопрос отрицательный ответ, не смогли в полном объеме назвать потенциально возможные причины возникновения коммуникативных барьеров.

Итак, проведенное исследование позволило установить существование проблемы несформированности у учителей начальных классов требуемого уровня психолого-педагогической культуры. Причина порождения этой проблемы находится в плоскости готовности (или неготовности) учителей осмысленно и качественно использовать психологические

знания в практической педагогической работе. Это обстоятельство указывает на необходимость развития психолого-педагогической культуры учителей начальных классов.

При определении понятия «психолого-педагогическая культура учителей начальных классов» статья опирается на идею Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии [1]. Ученый соотносит психологический механизм развития личности с зоной ближайшего развития. Л.С. Выготский, в частности, обосновал, что приобретенные человеком новые возможности обладают влиянием на прочие способности, еще не затронутые обучением, что, собственно, делает возможным превращение обучения в инструмент самосовершенствования и самореализации личности. В результате чего о развитии представляется возможным говорить как о закономерном изменении, непрерывном движении к более сложному, более высокому уровню сформированности какого-либо качества. При этом в статье делается акцент на профессиональном развитии, которое в полной мере согласуется с концепцией профессионального стандарта педагога. Если в классической трактовке развития педагога идея преимущественного количественного роста знаний, умений и навыков, то в данном случае ставка делается на самосовершенствовании и развитии индивидуальности. С этих позиций развитие психолого-педагогической культуры определяется как непрерывный, поступательный и целенаправленный процесс овладения учителями начальных классов качественно новыми интеллектуальными, психологическими и социальными характеристиками, дающими возможность продуктивно осуществлять интегрированные психолого-педагогические функции по обучению, воспитанию и развитию младших школьников.

Характеризуя особенности развития психолого-педагогической культуры, следует показать, что в ее основе лежит направленность учителей к совершенству в осуществлении психолого-педагогических функций по обучению, воспитанию и развитию младших школьников. При этом сам процесс стремления к совершенству может переживать несколько этапов. В качестве таких этапов вслед за Ю.В. Подповетной [5] целесообразно выделить следующие этапы: личностно-профессионального развития, приобщения к ценностям и педагогическим идеалам профессионального сообщества, передача профессионально-педагогического опыта молодым учителям. В силу чего можно говорить о трех уровнях проявления психолого-педагогической культуры

учителей начальных классов, каждый из которых отвечает идейной направленности указанных этапов. Так, субъектная психолого-педагогическая культура соответствует личностно-профессиональному этапу ее развития. О специализированной психолого-педагогической культуре целесообразно говорить на этапе приобщения учителей к ценностям и педагогическим идеалам профессионального сообщества. Наконец, совершенная психолого-педагогическая культура соотносится с задачами этапа передачи профессионально-педагогического опыта молодым или начинающим учителям.

Таким образом, психологическая природа развития психолого-педагогической культуры учителей начальных классов определяется, прежде всего, их внутренней активностью и установкой на качественное изменение своей педагогической позиции по отношению к младшим школьникам. На первое место здесь выдвигается активность учителей в совершенствовании своего внутреннего мира, что предопределяет принципиально новые способы осуществления психолого-педагогических функций по обучению, воспитанию и развитию младших школьников.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология (психология: класс. труды) / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.

2. Ильясов Д.Ф. Бенчмаркинг-технологии в непрерывном профессиональном развитии педагогов общеобразовательной школы / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Мир науки, культуры, образования – 2013. – № 6(43). – С. 199-202.

3. Ильясов Д.Ф. Образовательные программы повышения квалификации руководителей школ: процессуальные аспекты проектирования / Д.Ф. Ильясов // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 43-54.

4. Ильясов Д.Ф. Особенности проектирования образовательных программ в школе / Д.Ф. Ильясов,

О.А. Ильясова // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 89-93.

5. Подповетная Ю.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза / Ю.В. Подповетная, И.В. Резанович. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 284 с.

6. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] / Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>

Сведения об авторе:

Эжаева Малика Абуевна (г. Грозный, Россия), директор, Грозненский педагогический колледж, e-mail: metod-08@mail.ru

Data about the author:

M. Ezhayeva (Grozny, Russia), director, Grozny Pedagogical College, e-mail: metod-08@mail.ru



УДК 37.7

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

В.В. Черкашина

Аннотация. Профессиональная позиция будущих воспитателей рассматривается в статье с точки зрения ценностно-смысловых отношений, которые формируются у студентов в процессе обучения в вузе. Выделенные характеристики образовательной среды вуза позволяют развивать у студентов ценностное отношение к своей профессии, детям, к процессу познания, инновационной деятельности и осознать роль воспитателя в современном обществе.

Ключевые слова: образовательная среда, вуз, студенты, будущие воспитатели, профессиональная позиция.

**FORMATION OF THE VALUABLE BASES PROFESSIONAL
ACTIVITY AT FUTURE TUTORS IN THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

V. Cherkashina

Abstract. The professional position of future educators is considered in the article from the point of view of value-semantic relations that are formed by students in the process of studying at a university. Dedicated characteristics of the educational environment of the university allow students to develop a value attitude toward their profession, children, the process of cognition, innovation and realize the role of the educator in modern society.

Keywords: educational environment, university, students, future educators, professional position.

Современные изменения в системе высшего педагогического образования связаны с повышением качества подготовки будущих педагогов, воспитателей, ориентацией образовательного процесса на результат, который характеризуется готовностью выпускников к реализации профессиональных задач, формированием его профессиональной позиции.

Анализ психолого-педагогических исследований (А.А. Абрамова, Н.М. Борытко, Л.А. Григорович, А.В. Гуторова, М.А. Дементьева, Е.Б. Качалина, Т.Д. Марцинковская, В.А. Слостенин и др.) позволяет характеризовать профессиональную позицию как интегративную

личностную характеристику, системообразующим фактором которой является содержание ценностно-смысловых отношений к самому себе, ребенку, к своей деятельности.

Проведенное со студентами первого курса диагностическое исследование по выявлению мотивационно-ценностного компонента профессиональной позиции, видения ценностных оснований деятельности современного воспитателя показало, что студенты, в основном, эмоционально характеризуют значение воспитателя в развитии ребенка, не акцентируя внимание на профессиональных характеристиках и социально значимых личностных качествах.

Таблица. - Ценностные качества личности воспитателя

| Качества, необходимые современному воспитателю | Количество человек |
|--|--------------------|
| забота о детях | 11 |
| любовь к детям | 8 |
| образованность | 6 |
| ответственность | 5 |
| творческий подход | 2 |
| доброта | 2 |
| коммуникабельность | 2 |
| терпеливость | 1 |

Как показывает таблица, роль знаний в профессиональной деятельности воспитателя еще недостаточно осознается студентами. О том, что

только творческая личность сможет решать профессиональные задачи в меняющихся условиях, с разным контингентом детей,

отметили только два студента. Забота о детях, как интегрированное качество расшифровывалось через знания об особенностях детского возраста, такие умения, как стремление научить ребенка, предоставлять ему свободу, оберегать здоровье детей, развивать ребенка. Ответственность, по мнению респондентов, формируется постепенно, и включает осознание последствий своих действий, определенный личностный опыт (одна студентка отметила, что у воспитателей должны быть свои дети, «чтобы он мог любить и воспитывать чужих детей, как своих»).

Развитию ценностных отношений к своей будущей деятельности, к субъектам образовательного процесса в дошкольной организации, к профессиональным знаниям; осознанию роли воспитателя в жизни общества во многом способствует профессионально – ориентированная образовательная среда вуза, в которой формируется субъектный опыт с позиций рефлексии, творчества и самоопределения. В образовательной среде вуза выделяют различные составляющие: социальный статус, направленность содержания образования, качество образовательного процесса, учебно-материальную базу; психологическую безопасность и комфортность [1;4]. Наиболее полная характеристика показателей образовательной среды представлена В.А. Ясвиным. При моделировании образовательной среды вуза значимыми становятся ее показатели, среди которых ученые выделяют как базовые, так и «второго порядка» [5].

Анализ научных исследований, связанных с изучением образовательной среды практико-ориентированной направленности и ее компонентов, позволил нам охарактеризовать основные параметры, определяющие ее потенциал в развитии ценностных оснований профессиональной деятельности будущих воспитателей.

На наш взгляд, значимыми для характеристики образовательной среды профессиональной направленности становятся параметры, отражающие ее содержательную и количественную сущность: широта, инновационность, когерентность, активность, дополняемость, управляемость. Развитие, «наполняемость» выделенных показателей, влияющих на развитие ценностных оснований профессиональной деятельности будущих воспитателей, осуществлялось нами в ходе экспериментальной деятельности.

Широта образовательной среды вуза характеризует взаимодействие образовательных сред различных образовательных организаций и их структурных подразделений, участвующих в

профессиональной подготовке будущих педагогов дошкольного образования. Данный параметр характеризуется и созданным на базе университета научно-образовательным центром детского развития (НОЦ); детскими садами города, с которыми заключены договоры о сетевом взаимодействии, и где организованы базовые кафедры. Содержательный уровень сетевого взаимодействия с дошкольными образовательными организациями города реализуется в процессе совместного обсуждения общей стратегии подготовки студентов в условиях практико-ориентированного обучения, делегирования части дисциплин (по выбору, вариативных) на базу детского сада. Нами были привлечены к преподаванию руководители дошкольных организаций, имеющие степень кандидата педагогических наук по профилю «дошкольное образование», опытные методисты, воспитатели. Подготовка будущих воспитателей таким образом была связана с ранней адаптацией студента к условиям будущей профессиональной деятельности [3], с осознанием значимости саморазвития и роли профессиональных знаний в деятельности воспитателя. *Инновационность* образовательной среды вуза определяется применением современных технологий в учебном процессе, практико-ориентированными формами и методами; использованием современных технических средств обучения (интерактивная доска, столы, планшеты), как в процессе обучения студентов, так и в работе с детьми дошкольного возраста в НОЦ. Инновационность образовательной среды вуза связана и с активным привлечением к инновационной деятельности студентов в качестве участников рабочей группы по проектированию индивидуальных образовательных программ развития ребенка под руководством воспитателей, психолога НОЦ; разработки под руководством преподавателей вуза методических материалов, обеспечивающих образовательный процесс детского сада по одному из направлений развития детей.

Когерентность, как показатель образовательной среды вуза рассматривается авторами в системе «гармоничное - негармоничное» [2;5]; определяется как согласованность всех компонентов самой среды и согласованность образовательной среды вуза с социокультурной средой региона, страны. Повышению данной характеристики способствуют разрабатываемые различными организациями (музеями, учреждения дополнительного образования) совместные образовательные программы, проекты, концепции. Согласованность образовательной среды вуза определяется четкой

ориентированностью ее образовательных целей на социальный заказ [5]. Потребность региона в активизации деятельности частных детских садов, направила наши усилия на развитие у студентов интереса к предпринимательству в образовательной сфере. Нами были проведены совместные встречи студентов с руководителями частных детских садов; организованы круглые столы с участием с представителями департамента образования по обсуждению проблем о требованиях к современному воспитателю; проведены мастер-классы руководителей частных детских садов.

Профессиональная активность образовательной среды вуза продолжает логику раскрытия ее согласованности с социумом. Она проявляется в распространении полученных результатов в области решения задач профессионального развития будущих воспитателей и образования детей дошкольного возраста на конференциях, научно-практических семинарах, в которых принимают участие студенты. Активность образовательной среды определяется и степенью участия преподавателей, воспитателей, студентов в грантовой деятельности, в разработке новых образовательных программ в целостной системе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Дополняемость, как параметр практико-ориентированной среды вуза рассматривается нами как взаимодополняемость теоретических и практических способов обучения в вузе, на базе детских садов, научно-образовательного центра. Дополняемость практико-ориентированной образовательной среды вуза позиционируется и

как дополнение образовательной среды профессионального становления, включающей сайты электронных библиотек, базы данных научных исследований, практико-ориентированным процессом подготовки в НОЦ и детских садах.

Управляемость образовательной среды – показатель возможностей изменения или корректировки образовательных программ, учебных планов в соответствии с модернизацией образования (дошкольного и высшего), с учетом запросов потребителей. Создание научно-образовательного центра – детского сада при университете, организация базовых кафедр позволило нам скорректировать учебные планы, содержание дисциплин вариативной части с позиции их практической направленности, включением студентов в решение задач реального образовательного процесса в детском саду; что способствовало развитию у студентов ценностного отношения к своей деятельности и субъектам образовательного процесса в детском саду.

Таким образом, образовательная среда вуза профессиональной направленности определяется нами как квазипрофессиональное, интегрированное пространство взаимодействия образовательных сред всех структурных подразделений вуза, образовательных дошкольных организаций, культурных учреждений, ориентированных на подготовку будущих воспитателей и участвующих в реализации задач профессионального становления будущих педагогов дошкольного образования с учетом заказа общества и активно с ними взаимодействующей.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: автореф. дис ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / И.А. Баева. - СПб., 2002.
2. Вараксин В.Н., Болдырева-Вараксина А.В. Когерентность образовательной среды высшего образования в условиях Болонского процесса / В.Н. Вараксина // Международный журнал экспериментального образования. - 2010. - № 9. - С. 111-113.
3. Захарова Л.М., Черкашина В.В. Становление профессиональной позиции будущих воспитателей в

практико-ориентированной образовательной среде вуза: монография / Л.М. Захарова, В.В. Черкашина. - Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич. - 2017. – 84 с.

4. Федорова П.С. Социально-психологические характеристики образовательной среды высшего учреждения профессионального образования / П.С. Федорова // Ярославский педагогический вестник. - № 2. - 2009. – С. 162-165.

5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. - М.: Смысл. - 2001. - 365 с.

Сведения об авторе:

Черкашина Виктория Викторовна (г. Ульяновск, Россия), аспирант УлГПУ имени И.Н. Ульянова, директор научно-образовательного центра – детский сад «У-Знайки» при УлГПУ, e-mail: Chvv87@yandex.ru

Data about the author:

V. Cherkashina (Ulyanovsk, Russia), a graduate student Ulyanovsk State Teachers Training University, director of research and education center - kindergarten "U-Znayka", e-mail: Chvv87@yandex.ru

УДК 373

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Р. Шангареева

Аннотация. Актуальность работы вызвана необходимостью совершенствования профессиональной компетентности педагога в целях улучшения умений воспитывать социально адаптивного члена общества с дошкольного возраста. Автором статьи на основе системно-деятельностного подхода разработана функциональная модель. В статье приведены результаты опытно-экспериментальной работы, доказывающие эффективность реализации функциональной модели формирования профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: профессиональная компетентность в социально-коммуникативном развитии детей, профессиональная позиция педагога как воспитателя, стиль педагогического общения, сформированность коммуникативных умений, тип межличностных отношений.

EXPERIMENTAL WORK ON FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER IN SOCIAL-COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

A. Shangareeva

Abstract. The relevance of the work caused by the need of improving the professional competence of teachers to improve skills to foster socially adaptive members of society from preschool age. The author of the article on the basis of system-activity approach developed by the functional model. In the article the results of experimental work proving the effectiveness of the implementation of the functional model of formation of professional competence of the teacher in social-communicative development of children of preschool age.

Keywords: professional competence in social-communicative development of children, professional position of the teacher as educator, the style of pedagogical communication, the formation of communicative skills, the type of interpersonal relations.

Педагог всегда является образцом для подражания ребенку при обучении любым умениям. Не является исключением и формирование социально-коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Воспитатель детского сада, наряду с родителями, является одним из основных образцов для подражания при приобретении умений передачи информации, взаимодействия в группе, оценке себя и окружающих и т.д.

Для педагога дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) важным является формирование профессиональной компетентности в социально-коммуникативном развитии детей, т.к. именно в дошкольном возрасте закладываются основы развития личности, ее взаимодействия с социумом и педагог является профессиональным транслятором социального опыта для ребенка. Под «профессиональной компетентностью в социально-коммуникативном развитии детей» мы понимаем совокупность знаний и умений, определяющих успешность образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста по

формированию социально-коммуникативных умений. Критериями профессиональной компетентности в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста мы выделяем профессиональную позицию педагога как воспитателя, стиль педагогического общения, сформированность коммуникативных умений, а также тип межличностных отношений.

Анализ исследований по проблеме показывает, что формирование профессиональной компетентности в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста происходит при следующих психолого-педагогических условиях:

– активизация эмоционально-мотивационных процессов педагога, предполагающая достижение поставленных целей и положительных результатов;

– обучение интерактивным формам взаимодействия, способствующее внедрить в процесс обучения взрослых эффективное общение, где педагог является активным участником, а не только слушателем;

– специально организованная рефлексивная деятельность педагога, позволяющая приводить в соответствие планируемый и реальный воспитательный процесс.

Выделенные психолого-педагогические условия представляют звенья одной цепи деятельности по формированию профессиональной компетентности, учитывают индивидуальные различия, стиль познания и опыт каждого педагога, а, следовательно, обеспечивают профессиональный рост педагогов, нацеливают на использование своих знаний в конкретных ситуациях и помогают провести самоанализ деятельности.

Изучая проблему формирования профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей, нам необходимо было разработать функциональную модель данного процесса, поэтому мы обратились к методу моделирования.

Основанием для модели является социальный заказ общества: развитие компетентного педагога, умеющего сформировать у детей дошкольного возраста социально-коммуникативные умения.

Модель состоит из следующих блоков: целевого, содержательно-организационного и оценочно-результативного. В качестве первого блока, мы выделяем целевой блок, включающий в себя определение цели в соответствии с социальным заказом общества, Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) [2] и спецификой профессиональной деятельностью педагога. Цель реализации модели – обеспечить формирование профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей.

Выбор цели задает необходимость выявления методологических оснований, на которых будет базироваться проектировка остальных компонентов модели. В нашей работе формирование профессиональной компетентности в социально-коммуникативном развитии детей основывается на системно-деятельностном подходе, который предполагает рассмотрение социально-коммуникативной компетентности как части общей профессиональной компетентности педагога, а значит, развитие ее в различных видах деятельности воспитателя с участниками образовательных отношений.

Обозначив цель и методологическое основание проектируемой модели, мы переходим к определению ее содержательной наполненности. Содержательно-организационный блок модели предоставлен комплексом психолого-педагогических условий и

программой формирования профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей.

Оценочно-результативный блок включает в себя: диагностику профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии по критериям – профессиональная позиция педагога как воспитателя, стиль педагогического общения, сформированность коммуникативных умений, тип межличностных отношений; выделение уровней развития (высокий, средний, низкий).

Конечным результатом реализации предлагаемой модели является педагог, обладающий требуемым уровнем профессиональной компетентности в социально-коммуникативном развитии детей в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3].

С целью апробации функциональной модели формирования профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей нами была организована опытно-экспериментальная работа. Данная работа проводилась с 2011 по 2016 гг. и состояла из трех этапов: поисково-констатирующий, формирующий, контрольно-обобщающий.

Поисково-констатирующий этап (2011 – 2012 гг.) был проведен с целью определения направлений исследования, осмысление теоретико-методологических основ формирования профессиональной компетентности в социально-коммуникативном развитии детей, построение модели формирования профессиональной компетентности в социально-коммуникативном развитии детей.

Формирующий этап (2012 – 2014 гг.) связан с организацией и проведением формирующего этапа в естественных условиях педагогической деятельности с целью проверки успешности предложенной нами функциональной модели формирования профессиональной компетентности в социально-коммуникативном развитии детей, анализом и обработкой материалов исследования, внедрением в практику результатов исследования.

В ходе второго этапа была апробирована программа формирования профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей, а также в рамках реализации программы была организована комплексная работа по активизации

эмоционально-мотивационных процессов педагога. Надо отметить, что данный вид работы осуществлялся по нескольким направлениям: «Материальное стимулирование», «Интеллектуально-творческие способы повышения эмоционально-мотивационных процессов», «Ресурсные способы повышения эмоционально-мотивационных процессов» и «Корпоративная культура».

На заключительном этапе – контрольно-обобщающем (2014 – 2016 гг.) – проведена систематизация результатов исследования и их интерпретация, сформулированы основные выводы и рекомендации.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились ДОО 6, 20, 22, 35, 37, 47, 58 г. Стерлитамак Республики Башкортостан. Работа проводилась в естественных условиях профессионального труда ДОО, в ней приняли участие 107 педагога.

В ходе опытно-экспериментальной работы выяснилось, что к настоящему времени не разработаны диагностические методики определения уровня профессиональной компетентности воспитателя ДОО в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста. Однако в настоящее время широко используются различные методики определения уровня развития профессиональной позиции педагога как воспитателя, стиля педагогического общения, сформированности коммуникативных умений, типа межличностных отношений. Эти методики были задействованы и адаптированы к условиям нашей работы.

В соответствии с этапами опытно-экспериментальной работы нами была проведена входная и контрольная диагностика компонентов профессиональной компетентности воспитателя ДОО в социально-коммуникативном развитии детей по следующим методикам:

- 1) модификация методики А.И. Григорьевой [5];
- 2) анкета А.А. Леонтьева [1];
- 3) метод самооценки [6];
- 4) методика диагностики межличностных отношений Т. Лири [4].

На начало опытно-экспериментальной деятельности было выявлено, что у педагогов преобладает средний уровень развития профессиональной позиции педагога (58%). Большинство педагогов придерживаются позиции, что система в работе нужна, но не реализуют в практике «на каждый день».

В результате изучения стиля педагогического общения было выявлено, что 63% педагогов отличает довольно свободная по форме коммуникативная деятельность, легкое

вхождение в контакт с воспитанниками, но не все они оказываются в поле его внимания.

Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативных умений показали, что 48% педагогов отмечает у себя средний уровень сформированности умения управлять своим поведением.

Анализ и обработка данных диагностики межличностных отношений позволяют нам выделить доминирующий тип отношений к окружающим – «Дружелюбный» (46%).

Таким образом, первоначальная диагностика показала не достаточный уровень владения воспитателями ДОО социально-коммуникативными умениями, чтобы сформировать таковые же у детей. Это свидетельствует о том, что необходимо непрерывно совершенствовать условия для формирования профессиональной компетентности педагога.

На основе анализа результатов первого этапа было выявлено общее состояние проблемы, что помогло сформулировать основную цель формирующего этапа – выявление педагогического эффекта разрабатываемой нами программы формирования профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей.

Данная программа разработана в соответствии с ФГОС ДО [2] и профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3]. Она является составной частью предлагаемой модели и призвана ее реализовывать. В содержание программы включен перечень мероприятий, направленных на формирование профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей. Данный перечень содержит как традиционные, так и интерактивные формы работы с педагогами (педагогический совет, аукцион педагогических идей, дискуссионный круглый стол и т.д.), где указаны их целевые ориентиры. Например, тренинг «Потенциал нашей личности», мозговая атака «Я – педагог», час открытых мыслей «Имидж педагога ДОО», практикум по профессиональной коммуникации педагогов, коммуникативно-речевые упражнения «Как возразить родителю, чтобы избежать конфликта», «Какие фразы целесообразно использовать в диалоге с родителем» и т.д.

Таким образом, благодаря работе, проведенной в процессе формирующего этапа, мы смогли актуализировать вопросы социально-

коммуникативного развития детей; активизировать педагогов для обсуждения проблемы, побуждать к высказыванию своей точки зрения, к коллективному принятию решений.

После окончания второго этапа, реализации программы формирования профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей, было организовано повторное диагностическое обследование с целью: выявить эффективность

реализации функциональной модели, а также программы формирования профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей.

Диагностика профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей, проведенная на завершающем этапе эксперимента, показала следующие результаты.

Таблица 1. - Уровни развития профессиональной позиции педагога как воспитателя

| Уровни | Процентное и количественное соотношение | | |
|-----------|---|------------------------|---------|
| | Начало эксперимента | Окончание эксперимента | Разница |
| «Высокий» | 25% (27 пед.) | 42% (45 пед.) | 17% |
| «Средний» | 58% (62 пед.) | 49% (52 пед.) | 9% |
| «Низкий» | 17% (18 пед.) | 9% (10 пед.) | 8% |

Таблица 2. - Оценка стиля педагогического общения

| Уровни | Процентное и количественное соотношение | | |
|--|---|------------------------|---------|
| | Начало эксперимента | Окончание эксперимента | Разница |
| «Коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия» | 9% (10 пед.) | 21% (22 пед.) | 12% |
| «Высокая оценка» | 26% (28 пед.) | 43% (46 пед.) | 17% |
| «Характеризует педагога как вполне удовлетворительно овладевшего приемами общения» | 63% (67 пед.) | 36% (39 пед.) | 27% |
| «Низкая оценка коммуникативной деятельности» | 2% (2 пед.) | 0% (0 пед.) | 2% |
| «Взаимодействие с воспитанниками отсутствует» | 0% (0 пед.) | 0% (0 пед.) | 0% |

Таблица 3. - Уровни сформированности коммуникативных умений

| Уровни | Процентное и количественное соотношение | | |
|-----------------|---|------------------------|---------|
| | Начало эксперимента | Окончание эксперимента | Разница |
| «Очень высокий» | 10% (11 пед.) | 51% (55 пед.) | 41% |
| «Высокий» | 22% (24 пед.) | 22% (24 пед.) | 0% |
| «Средний» | 48% (51 пед.) | 21% (22 пед.) | 27% |
| «Низкий» | 17% (18 пед.) | 6% (6 пед.) | 11% |
| «Исходный» | 3% (3 пед.) | 0% (0 пед.) | 3% |

Таблица 4. - Оценка межличностных отношений

| Типы отношения к окружающим | Процентное и количественное соотношение | | |
|-----------------------------|---|------------------------|---------|
| | Начало эксперимента | Окончание эксперимента | Разница |
| «Авторитарный» | 7% (7 пед.) | 2% (2 пед.) | 5% |
| «Эгоистический» | 4% (4 пед.) | 3% (3 пед.) | 1% |
| «Агрессивный» | 7% (8 пед.) | 5% (5 пед.) | 2% |
| «Подозрительный» | 3% (3 пед.) | 2% (2 пед.) | 1% |
| «Подчиняемый» | 10% (11 пед.) | 7% (7 пед.) | 3% |
| «Зависимый» | 15% (16 пед.) | 8% (9 пед.) | 7% |
| «Дружелюбный» | 46% (49 пед.) | 54% (58 пед.) | 8% |
| «Альтруистический» | 8% (9 пед.) | 19% (21 пед.) | 11% |

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что реализация функциональной модели, а также программы способствуют повышению уровня профессиональной компетентности педагога в социально-коммуникативном развитии детей, а в

частности таких критериев, как профессиональная позиция педагога как воспитателя, стиль педагогического общения, сформированность коммуникативных умений, а также тип межличностных отношений.

Литература:

1. Ненашева А.В., Осинина Г.Н., Тараканова И.Н. Коммуникативная компетентность педагога ДОУ: семинары-практикумы, тренинги, рекомендации / А.В. Ненашева, Г.Н. Осинина, И.Н. Тараканова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 143 с.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки) от 17 октября 2013 г. № 1155.

3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной

защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

4. Сочень Л.Т. Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.Т. Сочень. – Москва, 2000. – 125 с.

5. Тумакова О.Е. Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Е. Тумакова. – Тольятти, 2009. – 190 с.

6. Яковлева Т.В. Формирование коммуникативных умений у студентов при изучении педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Яковлева. – Коломна, 2004. – 184 с.

Сведения об авторе:

Шангареева Альбина Радиковна (г. Стерлитамак, Россия), аспирантка кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, e-mail: altyn.28@mail.ru

Data about the author:

A. Shangareeva (Sterlitamak, Russia) postgraduate student, chair of pedagogics Bashkir state pedagogical University. M. Akmulla, e-mail: altyn.28@mail.ru



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.881.111.1.

МОНИТОРИНГ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

К.Г. Чикнаверова

Аннотация. Статья посвящена вопросам мониторинга уровня сформированности самостоятельности студентов в процессе преподавания иностранного языка. Автор описывает предварительный поисково-проверочный эксперимент, определяет и характеризует сущность и составляющие иноязычной коммуникативной компетенции и самостоятельности обучающихся. Далее в статье обосновывается целесообразность использования определенных диагностических методик для определения уровня развития самостоятельности и иноязычной коммуникативной компетенции студентов, способы анализа и интерпретации полученных данных.

Ключевые слова: самостоятельность обучающихся, иноязычная коммуникативная компетенция, изучение иностранного языка, изучение английского языка.

MONITORING LEARNERS AUTONOMY IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

K. Chiknaverova

Abstract. The article addresses the problems of monitoring the level of students' autonomy in the course of foreign language teaching. The author characterizes and analyzes the nature and components of foreign language communicative competence and students' autonomy, the extent of their interdependence. It proceeds with the appropriateness of using particular diagnostic tests to analyze the degree of learners' autonomy and foreign language communicative competence, as well as ways to analyze the data received.

Keywords: learners' autonomy, learners' autonomy monitoring, foreign language communicative competence, foreign language acquisition, English as a second language.

За последние десятилетия особую актуальность в области иноязычного образования приобрели исследования, посвященные формированию и развитию коммуникативной компетенции обучающихся на разных уровнях образования; проблемам структуры, аксиологическим свойствам, психолого-акмеологическим закономерностям и механизмам данной компетенции.

Анализ научно-теоретической литературы позволяет констатировать, что проблема самостоятельности является важной в современной педагогической науке. Свидетельством тому являются исследования, посвященные самостоятельности в познании и общении, активности личности, самообразования, автономности (А.Г. Ковалев, Н.Ф. Коряковцева, L. Dam, H. Holes и др.).

В психологических, психолингвистических исследованиях освещаются вопросы обусловленности познавательных процессов сформированностью определенных качеств личности, в том числе самостоятельности,

зависимости параметров усвоения языка и языкового развития от развития качеств личности, в частности, связанных с волевой и интеллектуальной сферами (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и др.).

Вместе с тем в ходе изучения публикаций не обнаружено научно-методических исследований, посвященных комплексному изучению проблемы параллельного развития иноязычной компетенции студентов и их самостоятельности и разработке инструментария для диагностики уровня сформированности проявлений самостоятельности студентов, оказывающих положительное влияние на процесс и качество формирования иноязычных компетенций.

В последние десятилетия в методике преподавания иностранных языков уделяется все больше внимания проблемам самостоятельности студентов, при этом значительная часть исследований посвящена проблемам самостоятельной учебной деятельности и работы, принципам и способам их организации. На практике же преподаватели часто жалуются на

зависимость студентов в ходе обучения, их неспособность к самоорганизации и самоконтролю, то есть все тем компонентам самостоятельности, проявление которых оказывает существенное влияние на качество и скорость обучения иностранным языкам.

В связи с этим диагностика проявлений самостоятельности в процессе формирования и развития иноязычных компетенций позволяет определять уровень самостоятельности студентов в условиях обучения в группе, а также степень взаимообусловленности процессов развития иноязычных компетенций и самостоятельности для выявления мешающих факторов и дальнейшей корректировки методики обучения.

Целью исследования является выявление параметров самостоятельности, проявляющихся в ходе обучения студентов вуза иностранному языку, и разработка на их основе диагностического аппарата измерения уровня сформированности самостоятельности и динамики развития соответствующих параметров данного свойства в процессе вузовского обучения иностранным языкам.

Гипотеза исследования: диагностика измерения уровня сформированности самостоятельности студентов в процессе обучения их иностранному языку является дополнительным механизмом оценки, прогнозирования и коррекции процесса формирования и развития иноязычных компетенций в вузе.

Подбор диагностического инструментария для определения уровня самостоятельности студентов в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции необходимо осуществлять исходя из взаимообусловленности и степени взаимовлияния процессов развития иноязычной компетенции студентов и их самостоятельности. Для этого необходимо провести предварительный проверочно-поисковый эксперимент, в ходе которого выявляются параметры, позволяющие установить условия проявления самостоятельности и в последующем выявить содержательные характеристики данного свойства, проявляющиеся при развитии иноязычной коммуникативной компетенции.

Учитывая природу компетенций, их связь с личностными свойствами человека и зависимость от них, наличие обусловленного их содержанием операционного сегмента, интегральный характер этого понятия по отношению к знаниям, умениям, навыкам, нам представляется возможным говорить о развитии самостоятельности как о процессе, направленном на достижение активности субъекта иноязычной речевой

деятельности, проявляющейся на мотивационном, оценочно-регуляционном, организационно-деятельностном уровнях в процессе развития иноязычной компетенции в вузе [11].

Остановимся подробно на характеристике компонентов самостоятельности, проявляющихся при обучении иностранному языку.

Мотивационный компонент проявляется в профессионально-ценностных, научных ориентирах, способности выбирать ценностные и смысловые установки для своих действий при выполнении профессионально-ориентированных языковых задач; определении вероятности использования полученной информации, знаний, умений, опыта; использовании позитивных суждений о собственных знаниях, умениях, навыках, способностях, языковом опыте в качестве мотивирующего фактора; умении рефлексировать мотивы [9].

Оценочно-регуляционный компонент включает самоконтроль; стремление, потенциал к завершению начатого, устойчивость, планомерную реализацию намерений; ответственность за учебную деятельность; независимость от внешних оценок; критичность; рефлексии выполняемой деятельности, трудностей; оценивание себя в деятельности; использование обратной связи в ситуации обучения, контроля иноязычных знаний, умений; анализ, коррекция процесса овладения иностранным языком.

К организационно-деятельностному компоненту относятся: целеполагание; оценивание реальности достижения цели; моделирование; организация и планирование усвоения материала, учебной работы; выбор стратегии обучения; оптимизация использования времени в зависимости от результатов самопознания; независимость в выборе средств; умения ориентироваться по ситуации; поисковые, проектировочно-прогностические умения; умения обучаться знаниям, применения полученных знаний; преемственности знаний [10].

Данный компонент включает осознание конечных и промежуточных целей. Реализация целей состоит из следующих этапов: постановка цели; ее обоснование; мысленное предвидения результата и способа его достижения; апробирование цели действием; конкретизация конечной цели в виде промежуточных; выбор наиболее реалистичной цели; обоснование расхода времени и сил; построение плана действия; достижение цели; проверка уровня достижения цели по соотношению между требуемым, ожидаемым и фактическим

результатами. Самостоятельность актуализирует знания, умения, навыки, языковой опыт, способности в рамках того или иного компонента иноязычной компетенции.

Раскрытие специфики овладения иноязычной компетенцией требует описания деятельности обучающихся в терминах операций. Итак, в ходе овладения иноязычной компетенцией и при ее применении студенты выполняют операции: *анализ* (аналитические операции, анализ языковых трудностей); лингвистическое *моделирование*; осуществление *преемственности* знаний, умений, языкового опыта; лингвистическая *фасилитация*; *прогнозирование* лингвистических сложностей; *распознавание*, *использование* элементов социокультурного контекста; *использование* и *преобразование* языковых форм исходя из ситуации общения; *использование* в языковом контексте устно/письменно, продуктивно/рецептивно ресурсов лексики, грамматики, фонетики.

Интеграция процессов развития иноязычной компетенции и активизации самостоятельности студентов находит выражение в операциях, осуществляемых студентами в процессе овладения иностранным языком. Представим данные операции на уровне компонентов самостоятельности.

Мотивационный компонент.

1. Выработка, использование профессионально-ценностных, научных ориентиров в ходе изучения иностранного языка.

2. Мотивированный выбор целевых и смысловых установок для своих иноязычных действий при выполнении профессионально-ориентированных языковых задач.

3. Установление стимулирующих ориентиров при выполнении аудиторных / внеаудиторных иноязычных заданий.

4. Определение вероятности использования полученных знаний, умений, опыта в последующей иноязычной профессиональной деятельности как в научной, так и практико-ориентированной.

5. Использование позитивной оценки о своих иноязычных знаниях, умениях, навыках, способностях, языковом опыте в качестве мотивационной основы продолжения деятельности по овладению иностранным языком.

6. Актуализация осуществляемой иноязычной речевой деятельности на уровне коммуникации; профессии; творческой самореализации; приобретения знаний; социального развития [10].

Оценочно-регуляционный компонент.

1. Оценивание целесообразности предлагаемой учебной работы по овладению иностранным языком.

2. Контроль проявлений активности, независимости, ответственности, уверенности в себе, устойчивости намерений, планомерности реализации намерений, завершения начатого при распознавании, использовании в языковом контексте устно/письменно, продуктивно/рецептивно ресурсов лексики, грамматики, фонетики; элементов социокультурного контекста; использовании и преобразовании языковых форм исходя из ситуации общения; оформлении высказываний в логической последовательности, применении типовых моделей передачи/распознавания информации; выполнении аналитических операций; лингвистической фасилитации, компенсации, смысловом и вербальном прогнозировании.

3. Оценивание себя при выполнении разных видов иноязычной речевой деятельности.

4. Использование обратной связи в ситуациях обучения/контроля иноязычных знаний, умений, навыков. Анализ, коррекция процесса учебной работы по овладению иностранным языком.

Организационно-деятельностный компонент.

1. Целеполагание и моделирование. Постановка, обоснование цели при выполнении отдельного иноязычного задания; всего курса обучения иностранному языку. Оценка реальности достижения цели выполнения языкового задания; обучения в рамках всего языкового курса (промежуточных и конечных целей).

2. Выбор средств осуществления промежуточных, конечных целей изучения иностранного языка.

3. Организация и планирование. Отбор, классификация, интерпретация, применение языкового материала; выбор стратегии обучения.

4. Оптимизация использования времени в зависимости от цели, ситуации, средств достижения цели с учетом самоанализа (предыдущего языкового опыта, языковых способностей, базовых знаний по профессии). Обоснование расхода времени и сил, построение плана действия, достижение цели.

5. Применение поисковых стратегий (в том числе – умений самостоятельного получения знаний), проектировочно-прогностических; обучения знаниям, применения полученных знаний; совершенствование умений пользоваться усвоенными знаниями, умениями, опытом [10].

Таким образом, самостоятельность студентов

в ходе обучения их иностранному языку проявляется в активности субъекта иноязычной деятельности на мотивационном, регуляционно-оценочном, организационно-деятельностном уровнях, что способствует изменениям в содержании операционного сегмента иноязычной компетенции.

Оценка уровня самостоятельности требует определения качества развития каждого из ее компонентов (мотивационного, оценочно-регуляционного, организационно-деятельностного) при овладении студентами иноязычной компетенцией:

1. Критерии оценки качества компонентов самостоятельности.
2. Показатели оценки качества компонентов самостоятельности.
3. Уровни проявления показателей оценки качества компонентов самостоятельности.

Качество *мотивационного компонента* (ценностное отношение) определяется личностно-смысловым критерием. Его показателем является мотивированность и личностная значимость обучения для студента на 1) высоком; 2) среднем; 3) низком уровне. По уровню сформированности внутренней, внешней положительной мотивации; мотивации коммуникации, избегания, престижа, профессионализма, творчества, социальных мотивов.

Регуляционно-оценочный компонент определяется критерием сформированности рефлексивно-оценочных умений и умений саморегуляции студентов. Его показателем является степень их сформированности и проявления. Уровень проявления определяется по: 1. волевому самоконтролю (высокий, средний, низкий); 2. самообладанию (высокому, среднему, низкому); 3. настойчивости (высокой, средней, низкой).

Организационно-деятельностный компонент определяется общеучебным операциональным критерием. Показателем качества сформированности компонента является готовность к самонаправляемому обучению. Данный компонент проявляется на уровне развития высокого, среднего, низкого целеполагания, способностей к оценке ситуации и результата.

В целом по качеству проявления показателей, выделено 3 уровня самостоятельности студента: высокий, средний, низкий.

Представим комплекс средств диагностики компонентов самостоятельности студентов: методика изучения мотивации учебной деятельности А.А. Реана и В.А. Якунина, дополненная В.Г. Леонтьевым в модификации

Н.Ц. Бадмаевой (ценностно-смысловой компонент); методика «Цель-Средство-Результат» предложенная А.А. Кармановым (операционно-деятельностный); тест «ВСК» А.Г. Зверкова, и Е.В. Эйдмана (регуляционно-оценочный).

Остановимся на характеристике выбранных методик.

Методика определения мотивации в учебной деятельности разработана на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина. К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В.Г. Леонтьевым, утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н.Ц. Бадмаевой. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа. Исследуемые параметры: мотивы избегания, престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные мотивы [1].

В рамках нашего исследования особенно важно рассматривать рефлексивно-регуляционные характеристики личности в комплексе, конкретно – применительно к специфике их проявления при овладении иноязычной коммуникативной компетенцией. Для этой цели нами использовалась Методика «Тест «ВСК», разработанная А.Г. Зверковым и Е.В. Эйдманом. Предметом диагностики является уровень индивидуального уровня развития волевой регуляции, под которым понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях – способность сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями. *Сведениями о надежности и валидности выступает* ретест-надежность = 0,61 ($p < 0,01$); ретест-надежность для субшкал: настойчивость – 0,78; самообладание – 0,71. Шкалы опросника волевого самоконтроля обладают удовлетворительной дискриминантной и конвергентной валидностью. Тестовые нормы рассчитаны на выборке студентов (300 человек). Согласно многочисленным экспериментальным данным, указанные особенности личностной саморегуляции во многом определяют индивидуальный стиль и конкретные проявления активности человека [4].

Важной частью исследования являются данные, полученные посредством теста «Цель-Средство-Результат», предложенного А.А. Кармановым, рассчитанного на исследование особенностей структуры деятельности. В основу положен общенаучный базис «цель-средство-

результат», отражающий основные черты любой деятельности. Согласно этой парадигме любую деятельность можно рассматривать как состоящую из трех компонентов (обычно чередующихся последовательно):

– в начале любой деятельности человек, синтезируя большое количество информации, вырабатывает *цель* деятельности, т.е. начинает представлять более или менее ясную картину желаемого будущего, то конечное состояние, в которое он хочет привести ситуацию и себя;

– далее в ход вступают *средство*, т.е. тот ресурс, который человек готов истратить на достижение цели;

– итогом любой деятельности является актуализация *результата* – того итога, которого достиг человек [5].

В дополнении к указанному инструментарию для диагностики самостоятельности рекомендуется проводить такие методы опроса, как анкетирование; диалогические методы, анализ продуктов жизнедеятельности, тестирование и наблюдение. Так, возможно использование теста на определение мешающих факторов в учебной деятельности, в овладении иностранным языком, опрос методом анкетирования обучаемых с целью установить влияние стиля преподавания на развитие компонентов самостоятельности; рефлексивные возможности обучающихся. В ходе бесед выявляются потребности и интересы обучающихся, направленность их мотивации и других особенностей.

На занятии необходимо вести протокол наблюдений за деятельностью обучающихся. Наблюдение, как правило, носит выборочный характер. В таких протоколах регистрируются поведенческие характеристики и изменения испытуемых по обозначенным ранее компонентам активизируемого качества. Данный метод применяется как на констатирующем этапе с целью планирования, так и на формирующем – с целью последовательной фиксации происходящих изменений, путем комментариев и оценивания по 7-балльной шкале. Протокол ведется с целью проследить динамику активизации компонентов самостоятельности и выявить реакцию обучаемых на разнообразные формы обучения.

Виды работ для определения уровня сформированности компонентов иноязычной компетенции на основе активизации самостоятельности включают: смысловую компрессию текста (реферирование, аннотирование, изложение в одном предложении, подбор ключевых слов; пересказ основного

содержания с пропусками, пересказ своими словами); переработку информации (структурирование, классификация, упорядочивание); выстраивание смыслового ряда (дискурсивная компетенция); восстановление текста (исправление ошибок, заложенных в тексте, восстановление поврежденных текстов), восстановление предложения по денотативной структуре; морфологическая реконструкция; дополнение, приращение жизненного опыта, ассоциативная семантизация / прогнозирование; структурное прогнозирование; дедукция/индукция; экспликация фоновых знаний (стратегическая компетенция); поуровневое (слова, словосочетания, сложное синтаксическое целое / предложение, текст), содержательно-контекстное понимание; анализ, распознавание, разграничение, толкование лексических единиц, грамматических, морфологических форм; синтаксических конструкций, сочетаемости слов, синонимическая дифференциация; лексико-грамматические трансформации; перевод (лингвистическая компетенция); установление корреляции и сопоставление понятий и категорий / реалий / персоналий / организаций / аббревиатур / документов / событий отечественной и изучаемой теории и практики;); определение понятийных и терминологических лакун; распознавание элементов социокультурного контекста (необходимых для перевода, понимания) (социокультурная компетенция); выделение жанровых характеристик; источников текста; отбор информационных, аналитических, учебных текстов разных жанров, тематики; оценка полученной информации с точки зрения актуальности, перспективности ее использования в профессионально-ориентированной ситуации; определение объективности/предвзятости представленной позиции (социолингвистическая компетенция).

Показателями самостоятельности выступают: умения целеполагания; переформулировка проблемы в цель; фасилитации; оптимизации; завершения начатого; выбора средств выполнения / проверки задания; предвосхищения результата / оценивания процесса, результата выполнения предложенного задания; планомерность реализации намерений; устойчивость намерений; критичность; рефлексия мотивации; ответственность.

Показателями сформированности иноязычной компетенции являются: *способность* (1) использовать в языковом контексте индивидуальные ресурсы лексики, грамматики и фонетики иностранного языка профессии; (2) распознавать / дифференцировать / применять реалии изучаемого языка, *термины языка*

профессии, другие социокультурно-обусловленные языковые единицы в различных сферах и ситуациях; (3) распознавать / дифференцировать / применять этико-узуальные нормы речи для общения в различных сферах и ситуациях; интерпретировать языковые формы исходя из профессионально-ориентированной ситуации; (4) осуществлять смысловую компрессию, переработку информации; (5) восстанавливать языковой материал; осуществлять языковые ассоциации, языковое прогнозирование.

В протоколе показатели самостоятельности являются неизменными для оценки всех выделенных умений; лингвопрофессиональные показатели получают более детальное представление. Представим содержательное наполнение каждого компонента.

Лингвистический:

- распознавание, использование лексических единиц; грамматических, морфологических форм;
- распознавание, использование синтаксических конструкций;
- содержательно-контекстное понимание.

Социокультурный:

- распознавание элементов социокультурного контекста;
- сопоставительный анализ;
- использование и преобразование языковых форм исходя из социокультурного контекста.

Социолингвистический:

- выделение жанровых характеристик;
- ситуативная интерпретация;
- использование и преобразование языковых форм исходя из ситуации.

Дискурсивный:

- реферирование и аннотирование;
- структурирование, классификация;
- выстраивание смыслового ряда.

Стратегический:

- морфологическая, синтаксическая реконструкция;
- структурное, семантическое, ассоциативное прогнозирование;
- дополнение / приращение жизненного опыта.

При обработке данных учитывается общее количество ошибок (формальных, функциональных), высчитываемых по формуле $\text{сумма верных ответов} / \text{число ответов}$; степень сформированности навыков, умений, знаний, языкового опыта, определяющих общий уровень способностей, по критериям: автоматизированность (паузы, гезитации, скорость, напряженность); устойчивость (адаптация навыков, умений, знаний, способностей, языкового опыта к другим); включенность в реальную иноязычную речевую деятельность); гибкость (перенос из

одной ситуации в другую); усложнение. Для наблюдения за сформированностью иноязычной компетенции используются устные / письменные срезы, метод экспертов. Общий результат отражается в рейтингах, выставляемых три раза в семестр по 100-балльной шкале. Общий уровень сформированности компетенций определялся по качеству сформированности навыков, умений, знаний, языкового опыта, сформированных на их основе способностей, отраженных в протоколах наблюдения (формируемых на основе письменных / устных срезов, наблюдения за иноязычной речевой деятельностью студентов на занятиях, конференциях, презентациях, других публичных выступлениях), заполняемых преподавателями и экспертами в баллах (полученный балл / максимальный балл) по каждой компетенции. Общий результат (отраженный в рейтинге) определялся по формуле:

$$K = I \times 100 / Q / V_{\max}$$

где K – коэффициент сформированности компетенции; I – сумма баллов, Q – число испытуемых, V_{max} – максимальный балл.

Далее остановимся на характеристике методов, используемых для обработки данных, полученных по итогам диагностики испытуемых по обозначенным выше методикам. По результатам обработки данных проводится сравнительный анализ изучаемых показателей до и после обучения по t-тесту для зависимых выборок. Критерий Т-Вилкоксона применяется для оценки различий данных, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых [3, с.78-82]. Он позволяет выявить не только направленность изменений, но и их выраженность, то есть позволяет установить насколько сдвиг показателей в каком-то одном направлении является более интенсивным, чем в другом.

Анализ научно-теоретической литературы в области психологии, педагогики, психолингвистики и методики не выявил разработок особых проявлений самостоятельности студентов, характерных для процесса обучения иностранному языку в условиях вуза.

Результаты проведенного исследования позволили определить способы диагностирования степени развития самостоятельности студентов в процессе изучения иностранного языка. Полученные данные могут быть использованы на начальном этапе при формировании языковых групп, на промежуточных этапах с целью внесения изменений в методику преподавания, изменения состава языковых групп и т.д.

Установлена связь компетенций с личностными свойствами человека. Для демонстрации степени влияния самостоятельности на качество и процесс формируемых компетенций были определены операции, выполнения которых необходимо для формирования, либо развития соответствующих иноязычных компетенций студентов, а именно: лингвистических, социолингвистических, социокультурных, дискурсивных и стратегических. Данные компетенции востребуют умения анализа, моделирования, осуществления преимущественности знаний и опыта; лингвистической фасилитации, прогнозирования распознавания, использования и преобразования языковых форм.

Были сформированы показатели развития иноязычной компетенции, включающие показатели способностей и умений студентов и самостоятельности, базирующиеся на механизмах целеполагания, фасилитации, оптимизации, выбора средств деятельности, предвосхищения и оценивания, критичности, рефлексии мотивации.

Отобраны методики диагностики самостоятельности обучающихся, направленные

на измерение компонентов данного свойства: мотивационной ориентации, рефлексивно-регуляционных характеристик, особенностей структуры деятельности. Полученные данные интерпретированы в комплексе применительно к специфике их проявления при овладении иноязычной коммуникативной компетенцией и каждой из ее составляющих.

Представлена формула подсчета уровня сформированности иноязычных компетенций. Даны рекомендации по обработке данных полученных с помощью описанных средств до и после обучения для зависимых выборок и для оценки различий данных, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Материалы статьи могут быть полезны исследователям, занимающимся вопросами активизации процесса изучения иностранного языка, самостоятельности и автономности в процессе обучения, а также практикующим преподавателям в качестве инструментария определения уровня самостоятельности студентов в процессе обучения их иностранному языку.

Литература:

1. Бадмаева Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Н.Ц. Бадмаева // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. – Улан-Удэ, 2005. – С. 151–154.
2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: учебник / О.Ю. Ермолаев. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2002. – 336 с.
4. Зверков А.Г., Эйдман Е.В. Методика «Тест «ВСК» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/549-diagnostics-of-volitional-self-control-vsc-questionnaire>
5. Карманов А.А. Опросник «Цель, средство, результат» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://azps.ru/tests/tests_cs.html
6. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя / А.Г. Ковалев. – М.: Политиздат, 1983. – 256 с.
7. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Аркти, 2002. – 176 с.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: URSS, 2007. – 214 с.
9. Чикнаверова К.Г. Теоретико-методологические основы развития самостоятельности у студентов в учебно-профессиональной деятельности: монография / К.Г. Чикнаверова. – Изд. 2. – Ижевск: УдГУ, 2012. – 112 с.
10. Чикнаверова К.Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / К.Г. Чикнаверова. – Москва, 2016. – 355 с.
11. Чикнаверова К.Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 К.Г. Чикнаверова. – Москва, 2016. – 45 с.

Сведения об авторе:

Чикнаверова Карине Григорьевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка №7 Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, e-mail: chiknaverova@mail.ru

Data about the author:

К. Chiknaverova (Moscow, Russia), doctor of Pedagogy, associate professor, English chair #7, MGIMO-University, e-mail: chiknaverova@mail.ru

УДК 378

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

А.Т. Галияхметова, Е.А. Андреева

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы повышения эффективности и качества педагогического процесса в ВУЗе. Раскрываются механизмы замены существующих отдельных разрозненных педагогических технологий на целостные системы эффективных гибких педагогических технологий. Данные системы объединяют достижения и достоинства имеющихся составляющих технологий и обеспечивают решение ключевых задач современного профессионального образования. В данной работе в качестве примера представлена гибкая интегральная технология проектно-исследовательского, лично-ориентированного и компьютерного обучения.

Ключевые слова: повышение качества образования в вузе, педагогическая технология, интеграция педагогических технологий, интеграция технологий проектно-исследовательского, лично-ориентированного и компьютерного обучения.

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY

A. Galiakhmetova, E. Andreeva

Abstract. The article examines the problems of increasing the effectiveness and quality of the pedagogical process at the university. The mechanisms for replacing existing disparate pedagogical technologies with holistic systems of effective flexible pedagogical technologies are disclosed. These systems unite the achievements and advantages of the existing components of technologies and provide the solution of the key tasks of modern vocational education. In this paper, as an example, a flexible integrated technology of project-research, personal-oriented and computer-based learning is presented.

Keywords: improving the quality of education in higher education, pedagogical technology, the integration of pedagogical technologies, the integration of project-research, personal-oriented and computer training technologies.

Повышение качества образования в профессиональных учебных заведениях требует применения эффективных педагогических технологий, способствующих наилучшему усвоению знаний и формированию профессиональных компетенций.

Одним из важных средств повышения качества и эффективности педагогического процесса в системе профессионального образования является интеграция педагогических технологий [1].

Классификация педагогических технологий в упрощенном виде может выглядеть следующим образом:

I. По обеспечению дифференциации и личностной ориентации обучения:

1.1. традиционные технологии - технологии фронтального обучения (не обеспечивающие дифференциации и личностной ориентации обучения);

1.2. технологии дифференцированного обучения;

1.3. технологии лично-ориентированного обучения.

II. По обеспечению развития, активности, самостоятельности обучаемых:

2.1. традиционные технологии – технологии объяснительно-иллюстративного, репродуктивного обучения;

2.2. технология проблемного изложения;

2.3. частично поисковая (эвристическая);

2.4. исследовательская технология;

2.5. проектно-исследовательская технология;

2.6. технологии развивающего обучения;

III. По обеспечению укрупнения дидактических единиц:

3.1. традиционные технологии – традиционные технологии урока, лекций, семинаров, практикумов (технологии, не обеспечивающие укрупнения дидактических единиц);

3.2. технологии блочно-модульного обучения;

3.3. технологии цельноблочного обучения;

IV. По использованию компьютерных средств:

4.1. традиционные технологии (без использования компьютерных средств);

4.2. технологии с активным использованием компьютерных средств.

Реализация комплексного подхода к выбору педагогических технологий в соответствии с данной классификацией позволяет нам считать, что на одном и том же учебном занятии или блоке занятий можно использовать различные технологии. Например, на занятии можно использовать одновременно и технологию личностно-ориентированного обучения, и технологию компьютерного обучения, и традиционную технологию. Это возможно в связи с использованием новой технологии - «интегральной», которая основана на целостном единстве основных идей составляющих ее технологий» [1].

Мы выделили следующие важные аспекты (достоинства, возможности) педагогической технологии: а) обеспечение или необеспечение активности, самостоятельности студентов; б) обеспечение или необеспечение дифференциации, индивидуализации, личностной ориентации обучаемых; в) всемерное использование или неиспользование компьютерных средств.

Поэтому, мы считаем, что в интегральной педагогической технологии максимально должны одновременно реализовываться:

- активность и самостоятельность обучаемых;
- дифференциация, индивидуализация и личностная ориентация обучения;
- активное использование компьютерных средств.

Эффективная интегральная технология - это технология, основанная на максимальной реализации указанных возможностей. Интегральная технология должна включать в себя все лучшее составляющих ее технологий.

Теория и практика реализации технологий интегрированного обучения описаны в работах В.В. Гузеева («Интегральная технология обучения») и М.А. Чошанова («Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе») [4].

Проанализировав проектно-исследовательскую технологию и технологии личностно-ориентированного и компьютерного обучения, мы сочли возможным интегрировать их в новую технологию - технологию проектно-исследовательского, личностно-ориентированного и компьютерного обучения.

Понятие «педагогическая технология» определяется по-разному: «педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих определенный набор и компоновку форм,

методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств...» (Б.Т. Лихачев); «педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И.П. Волков) и т.д.

Под педагогической технологией мы понимаем целостную педагогическую систему, ориентированную на эффективное достижение учебных и воспитательных задач и представленную в виде целей, задач, концептуальных основ, принципов, особенностей построения содержания, методов и алгоритма организации педагогического процесса.

Проектно-исследовательская технология – это интеграция проектной и исследовательской технологий, это технология в основе которой - самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов под руководством преподавателя, интегрированная с поисковой, исследовательской деятельностью и направленная на достижение значимых образовательных целей и конкретного «осязаемого» продукта, начиная от проблемы (проблемной ситуации, идеи) до ее решения (реализации) [2].

Основные этапы проектно-исследовательской деятельности:

1) Проблема (выдвижение проблемы). 2) Планирование (проектирование): определение цели, гипотезы, задач проекта, этапов проектной деятельности.

3) Поиск информации, исследовательская деятельность (поиск литературы, необходимых разделов и параграфов учебника и учебных пособий, необходимой информации в интернете и т.д.; проверка гипотез (гипотезы).

4) Продукт (оформление результатов проектно-исследовательской деятельности в виде «осязаемого» продукта и описание достигнутых образовательных целей). 5) Презентация проекта (возможна медиа-презентация) [3].

Главные идеи проекта:

1. Направленность учебно-познавательной деятельности на конечный «осязаемый» результат (например, в форме конференции, книги, реферата, музея, кинофильма, отремонтированного блока образовательного учреждения, фотовыставки, выставки творческих работ обучающихся и т.д.).

2. Самостоятельная, исследовательская работа студентов (под руководством преподавателя) [5].

Технология личностно-ориентированного обучения - это технология, основанная на

принципах индивидуализации обучения и реализации субъектного опыта обучаемых.

Технология компьютерного обучения – технология, где важным средством обучения является компьютер, снабженный обучающими программами.

Каждая из данных составляющих педагогических технологий обеспечивает повышение эффективности педагогического процесса на основе реализации определенных достижений педагогики и техники. Интегральная технология включает в себя все лучшее составляющих ее технологий, в том числе, обеспечивает мотивацию обучаемых, самостоятельную поисковую, исследовательскую деятельность студентов, реализует дифференциацию и индивидуализацию обучения, предоставляет возможность определять индивидуальные траектории обучения и развития студентов, обеспечивать рефлексию и комплексный мониторинг качества учебного процесса, его результатов и ресурсов, осуществлять дистанционное обучение.

Связь между педагогическими технологиями обусловлена общими целями, принципами, концептуальными положениями.

Ключевые цели интегральной технологии проектно-исследовательского, личностно-ориентированного и компьютерного обучения:

а) эффективное обучение на основе разработанной программы; б) развитие индивидуальных познавательных способностей обучаемого; в) формирование умений работать с информацией, развитие метапредметных универсальных учебных действий (УУД) (коммуникативных, регулятивных, познавательных); д) формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения; е) формирование у студентов максимума учебной информации (столько, сколько он может усвоить).

Концепты интегральной технологии:

1) Осознание обучаемыми учебной проблемы и ориентации на достижение значимых образовательных целей и «осязаемого» конечного продукта. 2) Самостоятельная поисковая, исследовательская деятельность обучаемых при содействии преподавателя. 3) Высокий темп и управление в обучении (обеспечивает ведение целенаправленного информационного процесса и предоставления каждому обучаемому возможности продвигаться в учении с

максимальной скоростью, которая для его познавательных сил оптимальна). 4) Использование компьютеров при изучении дисциплин, связанных с поисковой, исследовательской, диагностико-аналитической деятельностью, развитием определенных черт личности студентов. 5) Экономия учебного времени требует обеспечения резерва времени для индивидуальной и самостоятельной групповой работы студентов. 6) Обеспечение дистанционного обучения.

Принципы интегральной технологии: 1) мотивация (стимулирование) учебно-познавательной деятельности; 2) управляемость учебного процесса (в любое время возможна коррекция преподавателем учебного процесса); 3) оптимальное сочетание форм учебной работы (индивидуальной, групповой и фронтальной); 4) адаптивность учебного процесса (в том числе, режима работы компьютера) к индивидуальным особенностям студентов; 5) диалоговый характер обучения.

Гибкость интегральной технологии можно определить как способность оперативно реагировать и адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям.

Модели интегральных педагогических технологий, разработанные нами, были экспериментально проверены и широко апробированы в образовательной деятельности Казанского государственного энергетического университета. Результаты исследования позволили сделать вывод о положительном влиянии данных моделей на учебный процесс в учреждении высшего профессионального образования, его ресурсы и результаты. В ходе эксперимента отмечены следующие изменения: а) повышение качества конечных результатов в работе профессиональной школы (количество студентов экспериментальных групп, выдержавших экзамены на «4» и «5», с 35,2% увеличилось до 47,2%); б) повышение качества и эффективности образовательного процесса (количество учебных занятий в экспериментальных группах, на которых осуществляется активная познавательная деятельность и индивидуализация обучения, с 20% увеличилась до 88%); в) повышение профессиональной компетентности и уровня творческого саморазвития научно-педагогических работников (НПР) (количество НПР с высоким уровнем творческой самореализации с 24,2% увеличилось до 64,5%).

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. научных трудов. – Свердловск. инж-пед. ин-т., 1990. - С. 24-38.
2. Быков Д.П. Новые технологии в образовании / Д.П. Быков. – М., 2012. - С. 41.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2005. - 112 с.
4. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия / М.А. Чошанов. – М: Изд-во «Бином. Лаборатория знаний», 2013. - С. 43.
5. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М., 2009. - С. 54.

Сведения об авторах:

Галияхметова Альбина Тагировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «иностраные языки», Казанский государственный энергетический университет, e-mail: alta261@rambler.ru

Андреева Елена Анатольевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «иностраные языки», Казанский государственный энергетический университет, e-mail: alta261@rambler.ru

Data about the authors:

A. Galiahmetova (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department "Foreign Languages", Kazan State Power Engineering University, e-mail: alta261@rambler.ru

E. Andreeva (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department "Foreign Languages", Kazan State Power Engineering University, e-mail: alta261@rambler.ru



УДК 378

СИТУАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА

Н.Н. Шевченко, В.И. Шевченко, Е.Н. Заикина

Аннотация. В современной социально-экономической ситуации нашего государства особое внимание уделяется динамично развивающейся отрасли индустрии гостеприимства. В связи с этим возрастает потребность в профессиональной подготовке конкурентоспособных специалистов гостиничного сервиса на основе разработки ее содержательного и методического обеспечения с использованием современных образовательных технологий и интерактивных методов обучения. В статье рассматриваются основные положения ситуационного анализа как одного из методов практико-ориентированного обучения в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов по направлению «Гостиничное дело».

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, ситуационное обучение, ситуационный анализ, ситуационная задача, проблемные ситуации, виды ситуаций, компетентности, метакомпетентности, критерии овладения ситуационным анализом.

SITUATIONAL ANALYSIS AS A MEANS OF PRACTICAL-ORIENTED TRAINING IN THE SPHERE OF HOTEL SERVICE

N. Shevchenko, V. Shevchenko, E. Zaikina

Abstract. In the modern socio-economic situation of our state, particular attention is paid to the dynamically developing industry of the hospitality industry. In this regard, the need for professional training of competitive hotel service specialists is growing on the basis of developing its content and methodological support using modern educational technologies and interactive teaching methods. The article considers the main provisions of situational analysis as one of the methods of practice-oriented training in forming the professional competencies of future specialists in the field of "Hospitality".

Keywords: practical-oriented training, situational training, situational analysis, situational task, problem situations, types of situations, competence, metacompetence, criteria for mastery of situational analysis.

Одной из самых активно развивающихся отраслей в современных условиях социально-экономической политики российского государства является сфера туристической индустрии. Привлекательность гостиничного сервиса в сфере туристической индустрии зависит во многом от привлечения в него профессиональных и компетентных кадров. Сегодня правомерно констатировать о существующей взаимосвязи между качеством профессиональной подготовки будущих специалистов и требованиями работодателей, предъявляемых к профессионализму специалистов гостиничного сервиса. Руководители предприятий декларируют требования не только к уровню сформированности знаний, умений и навыков специалистов, принимаемых на работу, но и к их личностным качествам: деловым, нравственным, предпринимательским, креативным, коммуникативным, готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

К сожалению, в настоящее время одной из основных проблем выпускников ВУЗов является

их низкая конкурентоспособность. Они не всегда могут быстро и адекватно принимать решения в сложных, неординарных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью, не способны брать на себя ответственность, принимать самостоятельные решения, творчески разрабатывать и реализовывать экономически выгодные проекты, недостаточно владеют коммуникативными навыками.

Механизмом решения этой проблемы, которая заключается в недостаточном уровне сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов сферы гостиничного сервиса, является практико-ориентированное обучение. Оно предполагает не только ориентацию на усвоение знаний, умений и навыков студентов, но и на приобретение опыта практической деятельности с целью достижения профессиональных компетенций в сфере избранной профессии. Одним из средств осуществления практико-ориентированного обучения в образовательном процессе ВУЗа является анализ и решение ситуационных задач, направленных на формирование и обогащение

профессионального опыта студентов при моделировании «фрагментов» их будущей профессиональной деятельности.

Ситуационное обучение является одной из современных образовательных технологий, широко используемой в системе профессионального образования, позволяющей активизировать образовательный процесс. Ситуационное обучение «направлено на глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации с целью выявления ее частных и общих характерных свойств» [2, с.19]. Эта технология позволяет развивать аналитическое мышление студентов, осуществлять системный подход к оптимальному анализу практико-ориентированных проблем с нахождением правильных или ошибочных вариантов ее решения.

Одним из методов ситуационного обучения является анализ решения ситуационных задач. Анализ (от греч. analysis – разложение) – это рассмотрение, изучение чего-либо, основанное на расчленении (мысленном, а также часто и реальном) предмета, явления на составные части, определении входящих в целое элементов, разборе свойств какого-либо предмета или явления. Процедурой, обратной анализу, является синтез, с которым анализ часто сочетается в практической или познавательной деятельности. Синтез состоит в том, что объективное и системное знание о предмете происходит путем соединения его элементов и изучения их во взаимосвязи [6, с.19].

Основные положения ситуационного анализа раскрываются в исследованиях Н.В. Бордовской, В.В. Грачева, О.А. Нивинской, А.А. Орлова, А.П. Панфиловой, А.Г. Поршнева, С.И. Розума, В.А. Слостенина, Т.Н. Трапезниковой, А.П. Тряпицыной и др. Ситуационный анализ – один из методов интерактивного обучения, который направлен на «комплексное исследование конкретных проблемных ситуаций, выбор необходимых решений, оценку их аргументирования и эффективности с точки зрения текущих и перспективных последствий» [8].

Анализ ситуации «как совокупность условий и обстоятельств, определяющих поведение человека, позволяет выделить составляющие ее структурные элементы, такие как цели, правила, роли, набор элементарных действий, последовательность поведенческих актов, концепты – знания, необходимых для понимания ситуации, физическую среду с пространственно-временными характеристиками, речемыслительную деятельность субъекта

ситуации, трудности взаимодействия человека со средой и навыки их преодоления» [1, с.213].

Включение в содержание учебного материала анализа ситуационных задач, решение которых заключается в определении способа деятельности в той или иной ситуации, позволяет активизировать процесс обучения, придав ему практико-ориентированный характер, «помогает человеку адаптироваться к жизни, ... выработать новые стратегии поведения в новых обстоятельствах» [9, с.33]. В основе практико-ориентированного обучения лежит идея обучения через действие (action learning), которая была выдвинута американским психологом Майком Педлером в 1971 году в его статье «Формирование эффективных менеджеров».

Такое обучение предполагает взаимодействие участников в малых группах (до 7 человек), которые находят решения сложных задач и проблем не только на теоретическом уровне, но и в их практической реализации. Еще Конфуций выдвигал мысль о ценности обучения путем опыта, подтверждением этому является его высказывание: «Я услышал и забыл. Я увидел и запомнил. Я сделал это и осознал». Эта мысль является оправданной, но в контексте современных исследований скорее необходимо трактовать ее следующим образом: «Я лучше разберусь в той или иной проблеме, если увижу, услышу и сделаю».

А.П. Панфилова пишет, что «деятельностное обучение – это не просто понимание принципов, концепций, методов и подходов, это способность запоминать выученное и применять полученные знания на практике. При обучении через действие малые группы работают над сложными вопросами в текущей деятельности или ставят задачу бросить свежий взгляд на незнакомые ранее проблемы. Целесообразно также подкреплять интенсивные технологии дискуссиями, мониторингом, наблюдением, обратной связью, чтобы интегрировать всю совокупность теоретических и поведенческих компонентов в репертуар поведенческих и профессиональных техник» [5, с.16].

Ситуационный анализ правомерно отнести и к методам проблемного обучения, так как он направлен на решение проблем, связанных с конкретной ситуацией, взятой из реальной жизни или смоделированной, но близкой по своему содержанию к действительности. Так, Г.К. Селевко выделяет следующие приемы создания преподавателем проблемных ситуаций в обучении:

– он подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;

– излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос и просит обучающихся обосновать свою собственную точку зрения;

– предлагает рассмотреть явление системно, с позиций различных наук;

– инициирует обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы, сопоставлять явления и факты;

– задает конкретные вопросы на обоснование, конкретизацию, обобщение, логику рассуждения [7, с.64].

А.П. Панфилова, рассматривая ситуационный анализ как инновационную технологию, выделяет следующие методические приемы его организации:

– оптимальные решения уже имеются у преподавателя, он представляет его участникам, им остается только самим обосновать более приемлемое решение и показать, каким образом его реализовать;

– обучающиеся должны проанализировать готовый вариант решения (ответа), предложенный автором-разработчиком ситуационной задачи;

– участникам ситуационного анализа предлагается представить несколько вариантов правомерных решений [5, с.39].

При этом преподаватель ставит перед обучающимися проблемные вопросы, которые направлены на выявление признаков проблемы, ее причинно-следственных связей и свойств, способствуют рассмотрению проблемы с различных сторон и точек зрения и в разных аспектах: психологическом, нравственном, юридическом, управленческом. Таким образом, мы видим явное сходство методических приемов, которые используются в организации проблемного обучения и в анализе ситуационных задач.

Целевая установка ситуационного анализа состоит в комплексном исследовании проблемы и оценке эффективности принятых решений по выходу из нее. Ситуационный анализ включает в себя описание ситуации, выявление факторов, которые определяют выбор необходимых решений, оценку и аргументацию эффективности принимаемых решений, выявление их реальности и перспективности. В процессе ситуационного анализа решаются следующие задачи: 1) разработка содержания ситуаций, близкого к реально существующим условиям профессиональной деятельности; 2) развитие навыков критического мышления обучающихся; 3) формирование их компетенций на основе взаимосвязи теории с практикой; 4) активизация ценностно-смысловых установок в принятии того или иного решения с выявлением существующих последствий и рисков; 5) формирование

мотивации обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

В процессе ситуационного анализа формируются метакомпетентности студентов, которые рассматриваются как «универсальные образования, лежащие в основе и являющиеся абсолютно необходимыми для формирования других видов компетентностей» [3, с.24]. Метакомпетентности необходимо учитывать при разработке и реализации моделей формирования компетентностей личности в конкретной профессиональной деятельности. А.П. Панфилова выделяет следующие «виды метакомпетентностей студентов при использовании анализа ситуаций в образовательном процессе:

1) формирование коммуникативных навыков (способность к выражению своих мыслей; уметь слушать других, аргументировано высказывать собственную точку зрения);

2) развитие презентационных умений и навыков по представлению информации;

3) выработка навыков рационального поведения при решении комплексных проблем;

4) формирование интерактивных умений, способствующих эффективно взаимодействовать с партнерами и принимать коллективные решения на основе сотрудничества;

5) приобретение экспертных умений и навыков, необходимых для оценки деятельности персонала;

6) осуществление самооценки и на ее основе коррекции индивидуального стиля общения и поведения;

7) самостоятельное нахождение необходимых знаний для решения ситуационной проблемы, усвоение алгоритмов управленческих решений» [5, с.38].

Одним из основных понятий ситуационного обучения и содержательным контентом ситуационного анализа является ситуационная задача. Она представляет собой практико-ориентированное задание, содержание которого имитирует ситуации, связанные с реальной действительностью и будущей профессиональной деятельностью студентов. В основе ситуационной задачи лежит описание конкретной ситуации, которую обучающиеся должны проанализировать по следующему алгоритму:

1) ознакомление с содержанием ситуации, ее осмысление;

2) разработка вариантов решения задачи в соответствии с предложенной ситуацией;

3) выбор критериев для оценивания оптимального решения ситуационной задачи;

4) выделение на основе причинно-следственных связей и разработанных критериев наиболее правомерного решения;

5) презентация решения ситуационной задачи.

Выделяют следующие виды ситуаций:

1) *стандартная ситуация* – является типичной, часто повторяется при одних и тех же обстоятельствах, имеет одни и те же источники, причины;

2) *критическая ситуация* – нетипична, как правило, неожиданная, разрушает привычные стереотипы, отражает нарушения в установленных нормах, системе правил и ценностей; может наносить материальный и моральный ущерб;

3) *экстремальная ситуация* – рассматривается как чрезвычайное происшествие, уникальна по своему характеру и не имеет в прошлом аналогов; приводит к негативным, а порой и разрушительным изменениям каких-либо объектов, процессов и отношений; влечет за собой материальные, физические и нравственные потери; побуждает к радикальным действиям, нетрадиционным решениям [5, с.40].

При разработке содержания ситуационных задач используются практико-ориентированные ситуации, направленные на формирование конкретных профессиональных компетенций обучающихся: это ситуации – иллюстрации, ситуации – оценки и ситуации – упражнения. *Ситуация – иллюстрация* – это позитивный или негативный пример, который заимствован из практики; при этом обучающиеся должны самостоятельно найти способ решения ситуации. *Ситуация – оценка* представляет собой описание ситуации с уже готовым решением, студентам необходимо только оценить, насколько оно правомерно и эффективно. *Ситуация – упражнение* – это описание конкретного эпизода социально-психологической или управленческой деятельности; при этом студенты должны принять решение в отношении какого-либо конкретного, стандартного действия, связанного с их будущей профессией.

Анализ решения ситуационных задач применяется в образовательном процессе всех дисциплин по направлению подготовки «Гостиничный сервис», таких как «Сервисная деятельность», «Управление персоналом», «Управление качеством услуг», «Технологии гостиничной деятельности» и др. Все эти дисциплины обладают значительным когнитивным, практико-ориентированным, мировоззренческим и воспитательным потенциалом в формировании профессиональных компетенций студентов. При подготовке специалистов сферы сервиса, где «происходит взаимодействие людей различных психологических типов, возрастов, социальных слоев и культур, неизбежны конфликты и

нестандартные ситуации». Использование анализа ситуационных задач позволяет «в условиях учебных занятий формировать у студентов не только профессиональные компетенции, но и такие психологические качества, как уверенность в себе, стрессоустойчивость, умение устанавливать положительный эмоциональный контакт с гостями и сослуживцами» [4, с.40].

Так, на практических занятиях и на итоговой аттестации дисциплин, таких как «Технологии гостиничной деятельности», «Организация гостиничного дела», «Организация службы приема и размещения», «Управление номерным фондом» применяется анализ ситуационных задач. Они направлены на формирование у студентов таких компетенций как осуществление бронирования номеров в гостинице, телефонное бронирование, регистрация индивидуальных гостей (с заполнением соответствующей документации), регистрация туристских групп, расчет стоимости проживания в зависимости от времени заезда и выезда, расчет стоимости номера, дополнительных платных услуг, регистрация иностранных туристов, учет документации использования номерного фонда, организация обслуживания VIP-гостей, контроль качества уборки номеров, а также нестандартные ситуации поведенческого характера, связанные со службой приема и размещения, обслуживания номерного фонда и общественного питания.

При решении ситуационных задач необходимо использовать метод мозгового штурма, подготовка к которому осуществляется как в малых группах, так и индивидуально. Преподаватель определяет цель, виды и правила учебной деятельности студентов по решению ситуационных задач и их анализу. Подведение итогов при этом осуществляется на основе самооценки, оценки экспертной группы и выводов преподавателя о допущенных студентами ошибках и высказыванием рекомендаций по их устранению. Выявление уровня сформированности способностей студентов к осуществлению ситуационного анализа происходит на основе критериев (дескрипторов). Они образуют оценочные характеристики, на основе которых определяется качество освоения студентами содержания дисциплины. К критериям оценки овладения обучающимися технологией ситуационного анализа мы относим следующие: знание основных понятий дисциплины, понимание и осмысление информационного конструкта ситуации, способность к выбору наиболее адекватного и верного ее решения из множества существующих, прогнозирование продуктивного

алгоритма действий, логическое обоснование выбранного решения ситуации.

Таким образом, использование ситуационного анализа позволяет оптимизировать образовательный процесс, создает благоприятную атмосферу межличностного взаимодействия в учебной деятельности, способствует развитию самостоятельности и активизации потенциальных возможностей студентов, формированию их

профессионального сознания и мышления, мотивации к будущей профессиональной деятельности. Включение обучающихся в процесс моделирования практико-ориентированных ситуаций оказывает позитивное влияние на формирование и развитие у них целого ряда компетенций, обеспечивающих в будущем успешную самореализацию в профессии.

Литература:

1. Бордовская Н.В, Розум С.И. Психология и педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2014. – 624 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: монография; под ред. А.А. Орлова, В.В. Грачева. – М.: Директ. – Медиа, 2014. – 378 с.
4. Нивинская О.А. Формирование профессиональных компетенций специалистов индустрии гостеприимства: ситуационное обучение / О.А. Нивинская // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. - № 4(12). – С. 36-40.
5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. - М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.
6. Психологический словарь; под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Ситуационный анализ [Электронный ресурс] / Национальная педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: <http://didacts.ru/termin/situacionnyi-analiz.html>
9. Тряпицына А.П. Педагогика: учебник для вузов / А.П. Тряпицына. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

Сведения об авторах:

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

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

Заикина Елена Николаевна (г. Петрозаводск, Россия), старший преподаватель кафедры туризма Петрозаводского государственного университета, аспирант, e-mail: zaikina@petrsu.ru

Data about the authors:

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

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

E. Zaikina (Petrozavodsk, Russia), Senior Lecturer, Department of Tourism, Petrozavodsk State University, post-graduate student, e-mail: zaikina@petrsu.ru



УДК 378

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОЛОГИЯ ТРАНСПОРТНЫХ ПРОЦЕССОВ»

В.В. Епанешников

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные механизмы, обеспечивающие развитие инициативной личности бакалавра на основе формирования системы научных и профессиональных знаний и навыков в области технической эксплуатации автомобильного транспорта, в учебно-воспитательном процессе на инженерно-технологическом факультете Елабужского института Казанского федерального университета (КФУ). Авторами раскрыта нормативно-правовая база для разработки ООП бакалавриата профиля «Технологии транспортных процессов»; описаны знания, умения и навыки, которыми должны овладеть бакалавры данного профиля. Особое внимание уделено сравнительной характеристике традиционного и инновационного направлений в процессе выбора инновационных методов проведения учебных занятий.

Ключевые слова: инновационные механизмы, бакалавры, традиционное обучение, инновационное обучение.

INNOVATIVE MECHANISMS OF OPTIMIZING THE TRAINING OF BACHELORS ON THE DIRECTION "TECHNOLOGY OF TRANSPORT PROCESSES"

V. Epanechnikov

Abstract. The article deals with innovative mechanisms that ensure the development of an initiative personality of a bachelor on the basis of the formation of a system of scientific and professional knowledge and skills in the field of technical operation of road transport in the teaching and educational process at the Engineering and Technology Faculty of the Elabuzhsky Institute of the Kazan Federal University (KFU). The authors have disclosed the regulatory framework for the development of the OOB of the bachelor profile of the "Technology of transport processes"; The knowledge, skills and skills that the bachelors of this profile should master. Particular attention is paid to the comparative characteristics of traditional and innovative directions in the process of selecting innovative methods of conducting training sessions.

Keywords: innovative mechanisms, bachelors, traditional education, innovative education.

На X юбилейном съезде ректоров в МГУ В. Путин подчеркнул, что «Система высшего образования была и остается мощным интеллектуальным ресурсом страны, она генерирует новые знания». На современном этапе развития российского общества актуальной задачей становится необходимость оптимизации высшего образования, его совершенствование. В Елабужском институте Казанского федерального университета (КФУ), на инженерно-технологическом факультете ведется подготовка бакалавров по профилю «Транспорт», которые изучают предметы по выбору, такие, как «Системы технологии и организации услуг в предприятиях автосервиса», «Технологии, организация диагностики и ремонта при сервисном сопровождении», «Технология и оборудование ремонта автотранспорта» [5].

Нормативно-правовой базой для разработки ООП бакалавриата профиля «Технологии транспортных процессов» выступают следующие документы:

- Закон Российской Федерации «Об образовании» (от 10 июля 1992 г. № 3266-1).

- Федеральный закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ).

- Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. № 71 (далее – Типовое положение о вузе).

- Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 190600 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов (квалификация (степень) «бакалавр») утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 08 декабря 2009 г. № 706.

- Документированная процедура «Проектирование и разработка основных образовательных программ» (СМК ДП 7.3-2.07-10).

В результате подготовки бакалавры профиля «Технологии транспортных процессов» должны *знать*:

- общую характеристику, классификацию и организацию работы подвижного состава автомобильного транспорта;

- конструктивные и эксплуатационные свойства транспортных средств, обеспечивающих безопасность дорожного движения;

- нормативно-правовые акты, правила, стандарты и технические нормы, действующие в области обеспечения безопасности дорожного движения;

- правила эксплуатации, технического обслуживания и ремонта автотранспортных средств и городского электротранспорта;

- основные обязанности должностных лиц по обеспечению безопасности дорожного движения;

уметь:

- технически грамотно эксплуатировать транспортные средства;

- осуществлять контроль за техническим состоянием транспортных средств;

- диагностировать состояние основных систем, механизмов и агрегатов транспортных средств, влияющих на безопасность дорожного движения;

иметь навыки:

- определения технического состояния основных узлов и систем автотранспортных средств, влияющих на безопасность дорожного движения;

- практических действий в критических ситуациях, вызванных отказом узлов и механизмов транспортных средств [1].

Необходимым условием формирования обозначенных знаний, умений и навыков выступает разработка инновационных механизмов организации учебно-воспитательного процесса, ставящая своей главной задачей – формирование инициативной личности студента, способного к самостоятельному овладению профессионально-исследовательскими навыками.

Педагоги прошлого отмечали, что основные цели образования достигаются, прежде всего, как результат собственных усилий обучающихся. Так, Я.А. Коменский в книге «Великая дидактика» определял главным способ, при котором педагоги меньше бы учили, а учащиеся больше бы учились [7]. В продолжение высказывания Я.А. Коменского, К.Д. Ушинский подчеркивал значимость развития самостоятельности учащихся в процессе обучения [2]. Самостоятельная работа подчиняется строгим законам, определяющим последовательность познавательных актов:

знакомство с информацией, ее восприятие, переработка, осознание, овладение новыми знаниями такого уровня, который позволяет применять эти знания в учебной или профессиональной деятельности.

Необходима разработка инновационных механизмов развития самостоятельных профессионально-исследовательских навыков бакалавров, обучающихся по профилю «Технологии транспортных процессов».

В настоящее время существуют два направления развития высшего образования – традиционное и инновационное. Традиционному образованию присуща дисциплинарная модель обучения, своеобразный предметоцентризм, являющийся тормозом для полноценного развития студентов. При этом дисциплины перегружены избыточной информацией, слишком наукообразны. Обучение сводится к предметному накоплению типовых способов решения учебных задач, знаний, умений, навыков и их дальнейшему совершенствованию. Студент, выполняя задание, контролирует деятельность педагога, что не создает условий для общего развития студентов, не обеспечивает предпосылок их профессионального роста.

Инновации в образовании связаны с изменениями в содержании образования, в структуре образовательных институтов, в технологии учебно-воспитательных процессов, методах и средствах обучения самостоятельным профессионально-исследовательским навыкам, формировании инициативной личности студента» [6;8].

Свойства инновационного обучения бакалавров по профилю «Технологии транспортных процессов» можно рассмотреть в следующей схеме (см.схема 1).

Инновационные образовательные механизмы – система, включающая в себя конкретное представление планируемых результатов обучения, форму обучения, порядок взаимодействия студента и преподавателя, методы и средства обучения, систему диагностики текущего состояния учебного процесса и степени подготовки бакалавра. Данные механизмы предусматривают в процессе подготовки бакалавров, обучающихся по профилю «Технологии транспортных процессов» использование помимо традиционных форм проведения занятий также активные и интерактивные формы. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, составляет не менее 60% аудиторных занятий. Занятия лекционного типа составляют не более 40% аудиторных занятий» [3;4].



Схема 1. – Свойства иновационного обучения

На занятиях используются методы активизации образовательной деятельности: методы ИТ (применяются) на занятиях по всем дисциплинам базового и вариативного цикла в форме электронных презентаций лекций, проектов и т.д.); case-study; проблемное обучение; обучение на основе опыта, междисциплинарное обучение; опережающая самостоятельная работа. Кроме того, на занятиях по дисциплинам ООП направления 190600 – «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» используются следующие иновационные методы: мозговые штурмы;

защита проектов; решение ситуационных задач; тренинги; круглые столы; элементы дистанционного обучения

Таким образом, в подготовке бакалавров, обучающихся по профилю «Технологии транспортных процессов», необходимо использование иновационных образовательных механизмов, способствующих развитию инициативной личности студента на основе формирования системы научных и профессиональных знаний и навыков в области технической эксплуатации автомобильного транспорта.

Литература:

1. Амирсейидов Ш.А. Введение в специальность по направлению 190700 «Технология транспортных процессов» профиль подготовки «Организация и безопасность движения»: учеб. пособие / Ш.А. Амирсейидов, Ф.П. Касаткин; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 72 с.
2. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М.В. Богуславский. - М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
3. Исламов А.Э. Иновационные подходы к интеграции образования на основе информационных

- технологий / А.Э. Исламов // Научные труды SWorld. - 2013. - Т. 19. - № 1. - С. 45-47.
4. Исламов А.Э., Ахметов Л.Г. Педагогическое обеспечение формирования организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии / А.Э. Исламов, Л.Г. Ахметов // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 2(109). - С. 29-34.
5. Канафиев, М.А. Методика обучения студентов вуза основам диагностики автомобиля / М.А. Канафиев, В.В. Епанешников, Л.К. Обухова // Международный студенческий научный вестник. – М.: Всероссийская Академия Естествознания. - 2016. - № 1.

6. Мамадалиев К.Р. Инновационные технологии в обучении / К.Р. Мамадалиев // Молодой ученый. - 2012. - № 11. - С. 450-452.

7. Ян Амós Комёнский. Великая дидактика / Ян Амós Комёнский. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 321 с.

8. Latipova L.N., Latipov Z.A., Islamov A.E. Intensification in the content of methodic training a teacher of technological education / Latipova L.N., Latipov Z.A., Islamov A.E. // Middle East Journal of Scientific Research. - 2013. - Т. 16. - № 9. - С. 1175-1177.

Сведения об авторе:

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

Data about the author:

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



УДК 372.854

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ

Н.Ш. Мифтахова

Аннотация. Обсуждается проблема языковой адаптации иноязычных студентов к учебной деятельности в российских вузах. В основе адаптационного обучения студентов естественнонаучным дисциплинам лежит использование родного языка студентов как средства обучения посредством семантизации понятийно-терминологического аппарата изучаемой дисциплины. Представлена схема использования понятийно-терминологического аппарата как средства адаптационного обучения двуязычных студентов научной дисциплине.

Ключевые слова: дидактическая адаптация, адаптационное обучение, иноязычные студенты, понятийно-терминологический аппарат, семантизация терминов и понятий, учебная химия.

THEORETICAL ASPECTS OF ADAPTATION TRAINING SPEAKING ANOTHER LANGUAGE STUDENTS OF CHEMICAL SUBJECTS IN THE UNIVERSITY

N. Miftakhova

Abstract. The problem of language adaptation of speaking another language students to studying activity in Russian language in Russian Universities is discussed. The basis of adaptation training of the students to natural sciences disciplines is using their mother tongue as a training means with the aid of semantisation of notion-terminological instrument of learning discipline. Scheme of the use of notional-terminological instrument as adaptive teaching medium for education of bilingual students with scientific discipline are presented.

Keywords: didactic adaptation, adaptation training, speaking another language students, notion-terminological instrument, semantization of terms and notions, study chemistry.

Адаптация студентов к обучению в вузе является важным этапом личностного развития и профессионального становления будущего специалиста. Выпускники школ, став студентами-первокурсниками, испытывают значительные трудности в учебной деятельности, требующей познавательной самостоятельности, коммуникативных умений, ориентаций на профессиональную деятельность, что связано с адаптацией к новым для них, сложным вузовским условиям учебы. Проблемы адаптации к обучению в высшей школе обостряются для билингвальных выпускников российских национальных школ и в большей степени – для иноязычных иностранных студентов в связи с изменением языковой среды обучения. Они испытывают значительные затруднения при усвоении на русском языке терминологического аппарата математических и естественнонаучных дисциплин при обучении в технических и технологических вузах. Практическое решение сложной проблемы адаптации иноязычных студентов к учебной деятельности в российских вузах требует рассмотрения теоретических аспектов этого процесса в педагогике.

1. *Общие представления об учебной и дидактической адаптации в вузе.* Проблема адаптации студентов на начальном этапе

профессиональной подготовки занимает одно из значимых мест в педагогической науке и практике. При этом учитываются различные виды адаптации, а именно физиологическая, психологическая, социальная, профессиональная, а также учебная и дидактическая адаптация. Как правило, понятием «дидактическая адаптация» характеризуют наиболее сложный адаптационный процесс студентов младших курсов вуза. Однако не всегда в педагогических исследованиях присутствует четкое разграничение учебной и дидактической адаптации, поскольку часто под понятие «учебная адаптация» подводится понятие «дидактическая адаптация». На наш взгляд, учебная адаптация носит более общий характер, нежели дидактическая адаптация, так как в учебной адаптации, трансформирующейся от первого курса к выпускному курсу из собственно учебной в учебно-профессиональную, затем в учебно-производственную адаптацию, постоянно присутствует предметно-ориентированная дидактическая составляющая, связанная с обучением студентов все новым и новым учебным дисциплинам одной предметной области (например, химической, физической, математической и др.). Отсутствие единой точки зрения в понимании учебной и дидактической

адаптации дает основание воспринимать дидактическую адаптацию как дидактический период учебной адаптации применительно к учебным дисциплинам, изучаемым в основном на первом (возможно, на первом и втором) курсе. При этом следует иметь в виду особенности учебно-познавательной деятельности при изучении каждой дисциплины, что дает возможность выделения *предметно-ориентированной дидактической адаптации*. С позиций проблем адаптационного обучения конкретной дисциплине (например, химии) студентов младших курсов технологического вуза предметно-ориентированная дидактическая адаптация представляется как адаптация к учебной деятельности при изучении дисциплин различных учебных циклов (например, общая химия, неорганическая, органическая, аналитическая, физическая химия и т.д.) одной предметной области, в основе которой лежит освоение понятийно-терминологического аппарата дисциплины посредством его семантизации (раскрытие содержания) и накопление профессионально-предметного тезауруса специалиста химического профиля [5, с.35].

2. *Проблема дидактической адаптации студентов при смене языка обучения в вузе.* Для представителей многочисленных национальностей, населяющих территорию России, русский язык является языком обучения как в средней, так и в высшей школе. Однако для выпускников национальных школ возникает проблема предметно-ориентированной дидактической адаптации, ликвидации пробелов в знаниях школьного курса, сопряженная с семантизацией понятийно-терминологического аппарата дисциплины на русском языке. В настоящее время эта проблема приобретает актуальность в связи с тем, что система высшего образования России как часть мирового образовательного пространства, в том числе единого образовательного пространства стран содружества независимых государств (СНГ), предоставляет образовательные услуги иностранным студентам ближнего и дальнего зарубежья на русском языке, имеющем статус мирового языка. При рассмотрении причин, вызывающих трудности адаптации иноязычных студентов российских регионов (например, Республика Саха (Якутия), Оренбургская область др.), ближнего и дальнего зарубежья к русскоязычной образовательной среде вузов, исследователи (Е.Б. Алексеева, М.А. Иванова, Ю.В. Мугиль, А.Н. Ременцов и др.) полагают, что изменение языковой среды:

– вызывает противоречие между русскоязычной лингвосредой вузов и этническими навыками речевой деятельности студентов, в особенности выходцев из села;

– является повышенной нагрузкой на эмоционально-волевую сферу студентов;

– приводит к коммуникативным трудностям, связанным с языковым барьером, заключающимся в неумении высказать свои мысли на русском языке, в непонимании быстрой устной речи, в отсутствии навыков быстрого перевода и записывания лекции;

– является причиной учебно-познавательных трудностей, связанных с семантическим барьером, то есть с ошибочным использованием понятийно-терминологического аппарата из-за неумения его семантизации [1;3;6;7].

Одним из путей устранения подобных трудностей является поиск способов языковой адаптации студентов через общение с одногруппниками, преподавателями, на занятиях по изучению русского языка как предмета и др. Однако, в период адаптации наряду с русским языком эффективно использование родного языка студентов (или языка-посредника, например английского) при изучении дисциплин математического и естественнонаучного цикла. При этом способом языковой адаптации служит освоение понятийно-терминологического аппарата дисциплины посредством семантизации терминов и понятий на родном языке студентов. Родной язык как средство обучения усиливает развивающую стратегию адаптации, придает обучению адаптационный характер.

3. *Понятийная база адаптационного обучения.* В педагогической литературе при обсуждении процесса обучения в условиях адаптации используют определение «адаптивный» (адаптивное обучение). Однако не исключается определение процесса обучения или технологии обучения как «адаптационного». Соотнесение определений «адаптивный» и «адаптационный» в контексте учебного процесса можно уточнить на примере понятий «адаптивный курс обучения» и «адаптационный курс обучения» чему-либо. При адаптивном курсе обучения преподаватель динамично приспособливает процесс обучения к студенту с учетом его подготовленности к восприятию все обновляющегося (качественно и количественно) изучаемого материала. При этом определяющей будет *приспособительная стратегия адаптации*. Для адаптационного курса обучения характерна *мотивационно-побудительная стратегия адаптации*, что означает адаптацию студента к заданному преподавателем динамично

усложняющемся уровню изучения материала согласно механизму преодоления трудностей.

Сравнительный анализ позиций авторов педагогических работ по содержанию адаптации проведен Т.С. Горбуновой [2, с.16]. Анализ показал, что одни из них воспринимают данный процесс как приспособление, другие – как развитие, то есть не всегда адаптация рассматривается как целостный процесс, включающий элементы приспособления и развития. Возможно, это связано с присутствием субъективности мировоззренческих установок авторов.

В соответствии с биологическим, лингвистическим, категориальным подходами, использованными нами для понимания содержания определений «адаптивный» и «адаптационный», оба определения характеризуют адаптацию как процесс приспособления и развития. Однако, на наш взгляд, определение «адаптивный» в большей степени указывает на приспособительную стратегию, а определение «адаптационный» – мотивационно-побудительную (развивающую) стратегию адаптации по отношению к субъекту [5, с.54]. Под *адаптационным обучением* следует понимать обучение дисциплине, при котором используется потенциал личности студента для скорейшего преодоления трудностей и достижения адаптированности (готовности) к учебной деятельности в новой образовательной среде предметной области (составляющей потенциала личности может быть двуязычие, используемое для освоения понятийно-терминологического аппарата изучаемой дисциплины посредством его семантизации) [5, с.55]. Трудностью, вызывающей адаптационную ситуацию, может быть языковой барьер при освоении понятийно-терминологического аппарата дисциплины на неродном языке. Таким образом, в адаптации усматриваются приспособительная и мотивационно-побудительная стратегии: приспособление (приобщение) к конкретным условиям, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс (аспект адаптивного обучения); умение студентов легко включаться в учебный процесс, чувствовать себя комфортно в новых условиях, реализовывать свои способности, развиваться и достигать высоких результатов в учебе (аспект адаптационного обучения).

Для реализации адаптационного потенциала студентов младших курсов, окончивших школы с национальным языком обучения, с целью успешного усвоения ими дисциплин математического и естественнонаучного цикла в двуязычной среде целесообразно параллельное с

русским языком использование родного языка как средства обучения.

4. *Понятийная база двуязычного обучения.* В процессе использования двух или более языков обучения сформировался ряд определений: двуязычие, двуязычное обучение, обучение на двуязычной основе, двуязычное обучение с использованием родного языка, двуязычное обучение средствами родного (нерусского) и русского языков и т.д. В сложившемся категориальном поле ключевым термином является «двуязычие» или «билингвизм» (французский эквивалент), «билингвализм» (английский эквивалент). Как отмечают исследователи, до сих пор нет единого понимания этого термина по причине разноаспектности явления двуязычия: социальный, психологический, лингвистический, педагогический и другие аспекты [8, с.25]. Педагогический аспект двуязычия (на примере России) реализуется при его направленности как на изучение иностранного языка, так и на изучение дисциплин с использованием сочетания таких языков, как русский (родной), иностранный (неродной); русский (неродной), национальный (родной) языки. Из международной образовательной практики следует, что к учебным дисциплинам математического и естественнонаучного цикла, изучаемым средствами двух языков, относятся биология, химия, физика, математика, информатика [8, с.126–127]. При этом наиболее эффективно использование двуязычия студентов при семантизации понятийно-терминологического аппарата этих дисциплин.

В области образования в зависимости от способа формирования различают такие типы билингвизма, как искусственный и естественный (Л.В. Щерба). Естественный билингвизм, например «русско-национальный» и «национально-русский», возникает в местах компактного проживания национальных меньшинств в ряде регионов России. В условиях естественного билингвизма *двуязычное обучение естественнонаучной дисциплине* в технологическом вузе следует понимать как учебную деятельность, заключающуюся в освоении студентами понятийно-терминологического аппарата дисциплины посредством его семантизации на двух (родном и неродном) языках и накоплении предметного тезауруса, способствующего достижению высокого уровня усвоения содержания изучаемого предмета или предметной области [5, с.63].

Адаптационное обучение неязыковому предмету на основе двуязычия является

двухаспектным – аспект адаптации и двуязычия. При этом «двуязычие» в «обучении» детерминирует «адаптацию» к «обучению» таким образом, что двуязычное обучение в вузе способствует адаптации студентов к обучению в большей степени по развивающей (мотивационно-побудительной), нежели приспособительной стратегии.

Таким образом, *адаптационное обучение на двуязычной основе* характеризуется как обучение дисциплине по мотивационно-побудительной (развивающей) стратегии адаптации с использованием потенциала двуязычия студентов, обеспечивающего более высокий уровень развития личности и достижение адаптированности (готовности) к учебной деятельности в новой образовательной среде [5, с.66].

5. *Двуязычное семантизирование понятийно-терминологического аппарата научной дисциплины как средство адаптационного обучения.* При обучении химии в высшей школе permanently используемым в учебной деятельности выражением является «понятийно-терминологический аппарат». *Понятийно-терминологический аппарат* – это система понятий и терминов, используемых для отражения сущности и содержания тех или иных процессов, явлений и взаимосвязей. Понятийно-терминологический аппарат в любой области знаний является основополагающим, поскольку

только через него можно достигнуть взаимопонимания между специалистами. Правильная, точная семантизация терминов и понятий на родном языке (или языке-посреднике) студента приводит к эффективному освоению понятийно-терминологического аппарата на русском языке, который фиксирует знания по предмету и обогащает тезаурус будущего специалиста.

Процесс освоения предметного понятийно-терминологического аппарата с помощью родного языка студента как адаптационного средства можно представить в виде схемы, на которой указаны понятийно-терминологический аппарат изучаемого предмета – ПТА, родной язык студента – РодЯ, русский язык обучения – РусЯ, (см. рис. 1) [4]. Сначала понятийно-терминологический аппарат осваивается на родном языке студента. Затем сформировавшиеся в сознании студента на родном языке термины и понятия осваиваются на русском языке посредством их семантизации. При этом родной язык является адаптационным средством, ускоряющим процесс освоения понятийно-терминологического аппарата и снижающим языковой барьер в учебном процессе. Суммирование процессов овладения студентом понятийно-терминологическим аппаратом на двуязычной основе в конечном итоге приводит к результату – приобретению научных знаний на русском языке.

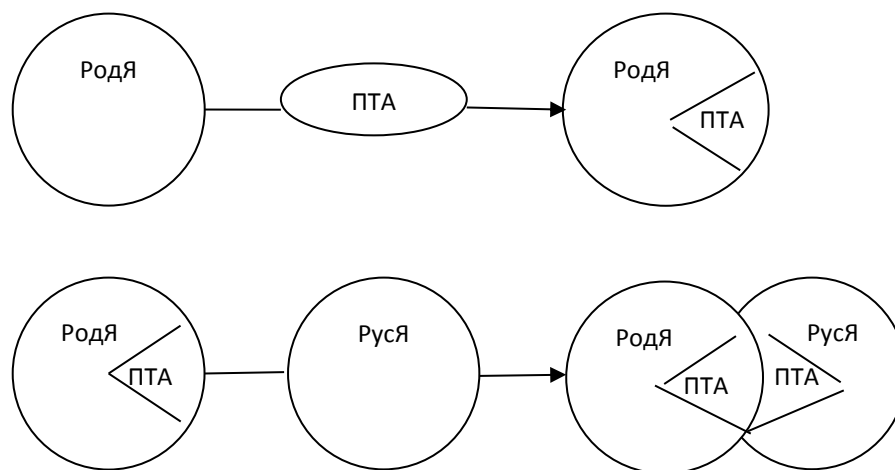


Рисунок 1. - Схема освоения понятийно-терминологического аппарата на русском языке с помощью родного языка студента

Подобная схема процесса освоения понятийно-терминологического аппарата одной дисциплины применима при изучении другой дисциплины из одной и той же предметной области, например при изучении общей и неорганической химии, органической,

аналитической, физической химии, а также при изучении учебных дисциплин из физической, математической области знаний и т.д. При этом предметный понятийно-терминологический аппарат на родном и неродном языках будет пополняться, совершенствоваться, многократно

повторяться, а воспроизведение отдельных понятий и терминов будет доводиться до автоматизма. Таким образом, центральным элементом в представленной схеме является понятийно-терминологический аппарат, осваиваемый на двуязычной основе. При этом

повышаются адаптационные возможности студента, удовлетворяются адаптационные потребности преодоления трудностей при усвоении содержания новой дисциплины одной предметной области.

Литература:

1. Алексеева Е.Б. Социальная адаптация сельской молодежи к получению высшего технического образования (на примере Республики Саха (Якутия)): дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Алексеева. – М., 2003. – 189 с.
2. Горбунова Т.С. Методика реализации адаптационных возможностей личности учащегося в процессе обучения химии: дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Горбунова. – Омск, 2000. – 177 с.
3. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д-ра психол. наук / М.А. Иванова. – СПб., 2001. – 353 с.
4. Мифтахова Н.Ш. Двуязычное семантизирование понятийно-терминологического аппарата научной дисциплины как средство адаптационного обучения / Н.Ш. Мифтахова // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. - № 8. – С. 351–354.

5. Мифтахова Н.Ш. Система адаптационного обучения студентов на двуязычной основе в технологическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Ш. Мифтахова. – Казань, 2013. – 498 с.
6. Мугиль Ю.В. Социальная адаптация сельской молодежи российского региона в студенческой среде: на примере Оренбургской области: дис. ... канд. социол. наук / Ю.В. Мигуль. – Уфа, 2004. – 175 с.
7. Ременцов А.Н. Дополнительная довузовская подготовка иностранных граждан в системе непрерывного профессионального образования России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Ременцов. – Казань, 2000. – 40 с.
8. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Л. Салехова. – Казань, 2008. – 450 с.

Сведения об авторе:

Мифтахова Нурия Шайхулисламовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры неорганической химии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: nshm@inbox.ru

Data about the author:

N. Miftakhova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor of the department of inorganic chemistry of the "Kazan national research technological University", e-mail: nshm@inbox.ru



УКД 378

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ

А.Е. Ковешникова

Аннотация. В статье характеризуется сущность и содержание досуга; феномен досуговой деятельности молодежи, которая определяет интересы и потребности молодых людей, помогает им в самореализации, самовыражении, личностном развитии, развитии их социальной активности. Автором сформулированы требования к организации досуговой деятельности молодежи в опоре на результаты анкетирования, проведенного с целью выявления интересов молодежи в сфере досуга. Особо подчеркивается значимость социального проектирования и интерес к нему в досуговой деятельности молодежи, с точки зрения его характеристики как метода успешной организации исследуемого процесса.

Ключевые слова: социальное проектирование, проект, досуг, досуговая среда, досуговая деятельность, организатор работы с молодежью.

SOCIAL PROJECTION AS A METHOD OF THE LEISURE ACTIVITIES OF YOUTH

A. Koveshnikova

Abstract. The article characterizes the nature and content of leisure; the phenomenon of leisure activities of young people, which determines the interests and needs of young people, helps in self-realization, self-expression, personal development, development of their social activity. The author formulates requirements for the organization of leisure activities of youth according to the results of the poll, which was conducted to identify the interests of young people in leisure. In this article it is emphasizes the importance of social projection and interest in leisure activities of youth people, from the point of view of its characteristics as a method of successful organization of the research process.

Keywords: social projection, leisure, project, the leisure environment, the leisure activities, the organizer of the youth work.

К основным видам профессиональной деятельности организатора работы с молодежью, согласно федерального государственного образовательного стандарта высшего образования относятся: научно-исследовательская, организационно-управленческая, информационно-аналитическая, производственная, социально-технологическая, социально-проектная и организационно-массовая деятельность [9]. Наиболее интересны для нас социально-проектная и организационно-массовая виды профессиональной деятельности. Эти виды деятельности организатора работы с молодежью направлены на создание условий для успешной и эффективной досуговой деятельности молодежи.

В жизни молодого человека досуговая деятельность играет важную роль. Она определяет интересы и потребности молодежи, помогает ей в самореализации, самовыражении, формирует досуговую среду, в которой молодые люди не только имеют возможность личностного развития, развития их социальной активности, но и получают дополнительное образование, способствующее их вхождению в современную культуру. Досуговая деятельность молодежи – «...это возможность человека заниматься в

свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору» [2, с.537].

Как известно, досуг - это «...свободное от работы время» [3, с.229]. От качества и разнообразия досуга во многом зависят духовное богатство и благополучие общества, формирование социальной активности личности; возможность преодоления социальной пассивности, раскрытие ценности самого досуга и активности молодежи в нем. От умения направлять свою деятельность в часы досуга на достижение общезначимых целей, реализацию своей жизненной программы, развитие и совершенствование своих способностей во многом зависит социальное самочувствие молодого человека.

Сегодня в сфере молодежного отдыха произошли значительные перемены. Сохраняя успешные традиционные его формы, организаторы работы с молодежью разрабатывают новые. Все популярнее становятся массовые и локальные, социально-значимые и развлекательные акции, флеш-мобы, деятельность добровольческих объединений, педагогических отрядов и т.п. Кроме того, меняется характер и содержание, технологии

организации и осуществления досуга в молодежной среде. В выборе предпочтений досуговой деятельности особенно ярко отражается уровень развития личности, её направленность, степень сформированности жизненной позиции. И здесь проявляется обратная связь - чем ответственнее используется свободное время, тем целенаправленнее и быстрее формируется жизненная позиция личности. Также следует констатировать тот факт, что значительная часть молодежи активно вовлечена в процесс самостоятельной организации своего досуга.

На современном этапе развития работы с молодежью выдвигается целый ряд требований к организации досуга молодежи, которые мы изучали в публикациях исследователей: Грушецкой И.Н. к.п.н., доцента кафедры психолого-педагогического образования Костромского государственного университета; Орлова М.А. педагога-организатора МБОУ ДОД ЦРТДЮ «Орленок» из г. Муром Владимирской области; Фирсиной П.С., студентки института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского» и др. В целом все эти требования сводятся к следующему:

1. И.Н. Грушецкая выделяет необходимость создания условий для успешной организации досуга молодежи [2, с.2]. Необходимость создания особой *досуговой среды* в процессе общения, творческого взаимодействия, коллективной творческой деятельности, совместной проектной деятельности отмечаем и мы в нашем исследовании. По-нашему мнению, состав этой среды: материальные факторы (интерьер, технические средства, т.д.); духовные факторы (образы искусства, идеи гармонии и т.д.), проектная деятельность (творчество молодежи и т.д.); отношенческие факторы: среда общения (организатор работы с молодежью – молодые люди, молодежная аудитория и т.д.); качества личности; система отношений (к человеку, к труду, к искусству и т.д.). Создать такую среду может сам молодой человек в активном взаимодействии с организатором работы с молодежью, при его чуткой и своевременной помощи, грамотном сопровождении. Мы уверены, что феномен *досуговой среды* представляет собой определенным образом организованную и структурированную системную совокупность материальных, организационных, духовных и отношенческих факторов, т.е. тех факторов, которые могут развивать у молодежи

определенное мировосприятие, ценностные установки, социальную активность, а также способы самовыражения и самореализации в рамках досуга.

2. Подбор организатором необходимых и достаточных для организации и осуществления продуктивного досуга молодежи методов. Сочетание этих методов в каждом случае адекватно поставленной цели и уровню воспитанности молодежи. М.А. Орлов определял, что досуг помогает сформировать и закрепить в человеке жизненную задачу, выраженную в идеале нашего общества – воспитание всесторонне, гармонически развитой личности. Задача человека всесторонне развивать свои способности имеет особый характер [6]. В связи с этим иногда метод определяют, как систему приемов, используемых для достижения поставленной цели.

Продуктивный досуг молодежи предполагает, по нашему мнению, использование такого метода, как социальное проектирование. Социальное проектирование органично связано с использованием метода проектов в досуговой среде. Метод проектов - это способ достижения цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [7, с.175]. Само социальное проектирование это уже особая технология развития социальной активности молодежи, организации эффективной работы с молодежью в досуговой среде. В самом общем виде социальное проектирование представляет собой конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам. [4, с.23]. Главный смысл этой технологии - создание условий для социальных проб личности. Социальное проектирование является одним из множества видов досуговой деятельности современного молодого человека, ориентированной на развитие его социальной активности, определяющей его интересы и потребности, помогающий в самореализации, самовыражении, формирующий досуговую среду, в которой молодые люди получают дополнительное образование, способствующее их вхождению в современную культуру.

В ходе социального проектирования чрезвычайно важен его конечный продукт - проект. *Проект* представляет собой описание конкретной ситуации, которая должна быть улучшена с помощью методов и шагов по ее реализации [4, с.28]. Также проект - это средство

управления деятельностью, наиболее приземленная, конкретная и выполнимая форма для учреждения/организации [1, с.34]. В рамках нашего исследования обратимся к социальным проектам, ориентированным на организацию досуга молодежи. При нашем деятельном участии были разработаны и реализованы такие проекты, как «День первокурсников», фестиваль творчества первокурсников «Осенние дебюты» в институте психологии и педагогики ЕГУ им. И.А. Бунина.

Кроме того, с целью выявления интересов молодежи в сфере организации досуга мы провели анкетирование, на основании анализа результатов которого выделили значимость социального проектирования и интерес к нему в досуговой деятельности молодежи. Анкетирование было проведено среди студентов Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, обучающихся по направлению подготовки О-31 организация работы с молодежью, Н-41 педагогическое образование и «стихийных студенческих сообществах» [8], среди проживающих в общежитии университета, обучающихся в самых разных его институтах. Анкета содержала вопросы, выявляющие интересы и потребности молодежи в сфере досуга. Анализируя ответы студентов, отметим, что в анкетировании приняли участие 50 человека в возрасте от 18 до 23 лет. 50% студентов «досуг» понимают, как свободное время (отдых), 36,9% - деятельность в свободное время вне сферы общественного и бытового труда, а 4,7% понимают досуг, как время, «когда можно чего-то достичь», или «праздник». Узнавая у студентов, где они проводят свое свободное время, мы выяснили, что 52% общаются с друзьями в интернете, 20% общаются с друзьями в реальности, а 21,4% просто бывают дома. 31% студентов читают романы, а 20% - читают детективы и 15,4% классическую литературу. 50% студентов слушают современную популярную музыку, а 21,4% слушает разную музыку или «музыку по настроению». ... слушают: рок, техно, альтернативную, народную музыку, джаз. 65% студентов играют в компьютерные игры. 29% предпочитают смотреть телевизор (шоу, юмористические передачи), 21,4% - смотрят «все подряд» и 17% - художественные фильмы. 32,6% также просматривают молодежно-публицистические, музыкально-информационные передачи, политические диспуты и спортивные передачи. 62% студентов отдыхают на каникулах дома, а 38% на море и за границей. 98% студентов привлекает досуговая деятельность, дает возможность проявить свою социальную активность, выбрать учебно-профессиональную

деятельность. В качестве активной досуговой деятельности 40,6% респондентов выбирают социальное проектирование, 19% - игру, 27,4% участие в конкурсах, флеш-мобах и акциях, 13% - прогулки, походы, экскурсии. Досуговая деятельность способствует социализации личности в обществе.

Итак, для студентов социальное проектирование один из наиболее предпочитаемых методов организации досуга, и мы полагаем, что это связано с возрастными особенностями молодежи (интересно «все новое, то, что делаю сам»), направлениями работы с молодежью комитета по делам молодежи, Г(О)БУ «Центр развития добровольчества», Управления по социальной и воспитательной работе ЕГУ им. И. А. Бунина. 88% студентов считают, что социальное проектирование, как метод организации досуга весьма интересно, востребовано, развивает социальную активность, помогает в получении дополнительного образования и является способом для самовыражения и самореализации. 12% с ними не согласны, социальным проектированием заниматься не любят, а если это и делают, то в ситуации «когда некуда деваться». 52% студентов, обучающихся в институте педагогики и психологии ЕГУ им. И.А. Бунина, отмечают, что им понравились реализованные проекты «День первокурсников», фестиваль творчества первокурсников «Осенние дебюты», а 48% - понравились реализованные авторские проекты «Дворовая площадка», «Арт-терапия», «Зеленый двор», «Свет в окне». Это были наиболее интересные проекты, реализованные в первом семестре обучения 2016 - 2017 учебного года. 48% студентов считают, что хороший досуг – это «разработка, «придумка» «своего» проект, «его реализация на пользу и для удовольствия в свободное время», а 52% говорят, что это помогло им получить дополнительное образование «в организации массовых праздников», «в правильном общении с людьми», «в создании замечательного настроения» и т.п. 10% респондентов никакими проектами не занимались и о социальном проектировании имеют смутные представления, а 90% - работали над проектами, работали в проектах в процессе учебной (на занятиях в университете) и досуговой (Добровольческий отряд «Содружество отзывчивых сердец», педагогический отряд «Бонус», в свободное время) деятельности.

Анализируя результаты анкет студентов можно сделать вывод, что все они понимают «досуг», как свободное время (отдых); предпочитают социальное проектирование в качестве активной досуговой деятельности.

Таким образом, результаты анкетирования показывают необходимость организовывать досуг молодежи, в том числе с помощью социального проектирования. Это определяет интересы и потребности молодежи, помогает ей в самореализации, самовыражении, формирует

досуговую среду, в которой молодые люди не только имеют возможность личностного развития, развития их социальной активности, но и получают дополнительное образование, способствующее их вхождению в современную культуру.

Литература:

1. Антонюк Г.А. Социальное проектирование / Г.А. Антонюк. - Минск. - 2012. - 251 с.
2. Грушецкая И.Н. Особенности социально-педагогического сопровождения досуговой деятельности студентов в профессиональных организациях высшего образования / И.Н. Грушецкая // Вестник Костромского Государственного Университета имени Н.А. Некрасова. - 2015. - Т. 21. - № 2. - С. 208-210.
3. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / В.В. Давыдов. - М.: Большая рос. энцикл., 2003. - 1160 с.
4. Луков В.А. Социальное проектирование / В.А. Луков. - М.: Флинта. Социум. - 2013. - 240 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: ООО «А ТЕМП», 2012. - 944 с.
6. Орлов М.А. Организация досуговой

деятельности молодежи / М.А. Орлов // Социальная сеть работников социального образования. - ДГТУ, 2014. - С 4-5.

7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 368 с.

8. Репринцев А.В. Личность будущего специалиста в современном социокультурном пространстве: векторы эволюции / А.В. Репринцев // Гуманитарная наука в изменяющейся России: состояние и перспективы развития: материалы УШ Региональной науч.-практ. конф. - РГНФ. - Курск, 2006. - С. 6-18.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>

Сведения об авторе:

Ковешникова Алёна Евгениевна (г. Елец, Россия), аспирантка 2 курса Института психологии и педагогики, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, e-mail: alenakoveshnikova@rambler.ru

Data about the author:

A. Koveshnikova (Yelets, Russia), PhD student of the 2 course Institute of psychology and pedagogy, Yelets state University I.A. Bunin, e-mail: alenakoveshnikova@rambler.ru



УДК 37.091.212:330.8(574)(043)

ЗНАЧЕНИЕ ТРУДОВЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДА КАЗАХСТАНА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

А.Ш. Досбенбетова, А. Жаппаров, Г.А. Жаппарова

Аннотация. В статье рассматривается значение трудовых традиций народа Казахстана в формировании экономического мышления учащихся. Приводятся примеры устного народного творчества на тему трудового и экономического воспитания, традиций и обрядов, связанных с процессом ведения хозяйства. Основной акцент делается на принцип учета этнорегиональных особенностей в процессе формирования экономической культуры учащихся.

Ключевые слова: труд, трудовое воспитание, трудовые традиции, народная педагогика, экономическое воспитание, экономическое мышление учащихся.

VALUE OF LABOUR TRADITIONS OF THE PEOPLE OF KAZAKHSTAN IN ECONOMIC EDUCATION OF PUPILS

A. Dosbenbetova, A. Zhapparov, G. Zhapparova

Abstract. In article value of labor traditions of the people of Kazakhstan in forming of economic thinking of pupils is considered. Examples of folklore on the labor and economic education, traditions and ceremonies connected with housekeeping process are given. The main emphasis is placed on an accounting principle of ethnoregional features in the course of forming of economic culture of pupils.

Keywords: work, labor education, labor traditions, national pedagogics, economic education, economic thinking of pupils.

Необходимость формирования экономической культуры школьников – требование современных условий жизни. Так, развивающемуся государству нужны творческие личности, способные к решению сложных экономических задач, стоящих перед государством и обществом. В статье Н.А. Назарбаева «План нации – путь к казахстанской мечте» отмечается, что «к середине XXI века Казахстан войдет в число 30 самых развитых государств мира... Мы учимся быть рачительными хозяевами своей земли и ее недр, овладеваем новыми технологиями, вводим в строй невиданные в нашей истории производственные мощности и целые отрасли экономики» [1, с.2].

В этих условиях возрастает роль и ответственность профессиональной школы, призванной обеспечить формирование нового экономического мышления учащихся. В этом процессе образованию принадлежит ведущая роль, поскольку тот или иной уровень культуры человека есть результат воспитания и обучения.

В течение многих столетий складывалась самобытная экономическая культура народа, формировались и обогащались пути, формы, методы и средства экономического воспитания, выстраивалась целостная система воспитания детей.

Экономическое воспитание было тесно связано с трудовым воспитанием, его нравственно-этические нормы и принципы затрагивались в трудах казахстанских ученых К. Болева, Р.К. Дуйсенбиновой, К.Б. Жарыкбаева, С.К. Калиева, А.А. Калыбековой, К.К. Кожаметовой, Ж. Наурызбай, С.Ж. Узакбаевой и др.

Трудовые традиции народа всегда рождались в связи с его жизнедеятельностью, родом занятий, семейными, общественными, национальными традициями, развивались, передаваясь из поколения в поколение.

Народ всегда верно представлял себе сущность воспитания подрастающего поколения, его трудности, радости и благородство конечной цели. В народе говорят: «Воспитание – бесценное богатство». «Дитя – драгоценность, но еще большая драгоценность – его воспитание». Народ понимает, что воспитание процесс длительный, многогранный. «Ум не имеет цены, воспитание – предела» [2, с.15]. Воспитание включает в себя много направлений: умственное, нравственное, трудовое, эстетическое, экологическое, экономическое и др.

Идеи народной педагогики, связанные с экономическим воспитанием, содержатся в устном поэтическом творчестве народа – в пословицах и поговорках, в словах-назиданиях, считалках, загадках, в устных задачах и скороговорках [3, с.12-37]. Безусловно, будет

полезным, если мы будем использовать это ценнейшее наследие народной педагогики в экономическом воспитании молодежи.

В пословицах и поговорках в краткой, лаконичной форме и в тоже время с большим художественным вкусом выражена народная мудрость и философия, отражается его отношение и любовь к земле, к труду, особенности национальной психологии. Наиболее удачными являются переводы казахских пословиц и поговорок на русский язык В.Б. Захарова, А.Т. Смайловой [4, с.27-29]:

Человека кормит труд.

Покажешь себя в работе – будешь в почете.

Чтоб зимою скот кормить, летом нужно сено накопить.

В кусочке хлеба ржаного – капля пота трудового.

Дружба в делах помощница.

Если дерево срубил одно, десять посади вместо него.

Через народные пословицы и поговорки учащиеся познавали значение слов, которые актуальны и в наше время – «труд», «рынок», «ценность», «дорого», «дешево», «расход», «хитрец», «стяжатель», «аккуратный», «хозяйственный».

Экономическое воспитание непрерывно связано с *нравственным воспитанием*. У казахского народа есть замечательные традиции бескорыстной помощи, сочувствия и милосердия, такие как «Ерулик», «Асар», «Жылу-жардем». «Ерулик» – оказание помощи и проявление заботы во время перекочевок. Те, кто приехали на место раньше других, помогают развьючить поклажу, собрать юрту, угощают. «Асар» – «всем миром» строится жилище или постройки для скота, во время стрижки овец и других коллективных видов труда. «Жылу-жардем» – помощь пострадавшим от войн, болезней, жуга (падеж скота) и других бедствий: собирается одежда, скот, питание, строится жилище. Древний обряд «Гасаттык» – в засушливое время года старейшины просили у Создателя дождя, принося в жертву верблюда.

Таковы некоторые народные приметы, обычаи и обряды, широко используемые для воспитания молодого поколения.

Экономическое воспитание было неотделимо от *трудового воспитания*. Труд в условиях Казахстана был связан с животноводством, земледелием, охотой и рыболовством, народными промыслами. Народная мудрость утверждает, что человек красив именно в труде, а потому угольщик не стыдится своего черного лица, дехканин – своих рук. Народ идеализировал свой труд: «Труд – всему отец». Народ всегда

заботился о том, чтобы молодое поколение овладело рядом профессий, чтобы каждый становился мастером на все руки: «Джигиту мало и семи ремесел», «Не учишь нежностям, учишь трудностям». Лодыри и бездельники не по душе человеку труда. Народ смеется над ними: «Лентяй берет за работу, когда солнце уже идет к закату». Честный и добросовестный труд прославляется в народных сказках «Тазша бала», «Бай и бедняк» и др.

Время ребячьих игр у казахов длилось недолго. Девочку рано начинали учить прясть, ткать, шить. Приданое свое она готовила сама, с помощью старших невесток, мам и бабушек. Девочки-казашки великолепно вышивали, ткали ковры, изготавливали войлочные изделия, одеяла и паласы. Мальчики ухаживали за скотом, заготавливали топливо. Изготавливали необходимый инвентарь, сбрую, седло, домашнюю утварь. Воспитательным средством народной педагогики является не только устное народное творчество, относящееся к духовной культуре народа, но и материальная культура.

С давних времен народ, занимающийся кочевым скотоводством, веками вырабатывал систему экономического подхода к хозяйству: на зимовье эффективно использовать земли, пастбища, беречь землю от истощения. В быту продукты скотоводства использовались не только как пища, но и как предметы повседневного обихода (войлочные изделия, одеяла, корджун) и одежды (чапан, шуба, тумак).

Экономика в понятии казахов – производство и экономное использование ресурсов, продуктов, торговля и обмен товарами. При забое скота вяленое мясо запасают к весне, т.е. до того времени, когда скот снова откормится и можно будет его забивать; летом и осенью, когда у скота много молока, сливочное масло запасают и хранят в специальном мешке, сделанном из желудка крупного скота; особое блюдо представляет собой курт, полученный путем обезжиривания простокваши (после того, как с молока сняли сливки). При забое скота маленькие дети получают «игрушки» – асычки, атрибут их любимой игры; щепки и навоз применяются в качестве топлива, крупный скот часто используется в качестве транспорта; из мелких лоскутков составляют «курак» – лоскутное одеяло. Народ умел вести безотходное хозяйство. Так, остатки сырья вновь становятся ценным и полезным предметом в быту. Наш народ олицетворяет щедрость и добродушие, однако нетерпимо относится к расточительству. «И за воду будет спрос», – гласит известная казахская поговорка. Народная мудрость учит бережно относиться к любой мелочи, использовать

продукты и ресурсы уместно, думать о завтрашнем дне.

Исторически сложилось, что Казахстан является полиэтническим государством, в нем проживает более 130 наций и народностей. У каждой из них веками формировалась своя хозяйственно-экономическая культура, свои традиции ведения хозяйства и воспитания подрастающего поколения.

Труд в условиях Средней Азии и Казахстана был связан, прежде всего, с животноводством, хлопководством, земледелием, садоводством, народными промыслами. «Нелегкий труд земледельца и животновода, отношение к хлебу как к святыне, хлопку и скоту как предметам национальной гордости – все это воспитывало у детей чувство любви к труду и людям труда» [4, с.63].

Эту особенность народов Средней Азии и Казахстана можно проследить на примере устного поэтического творчества, традиций и обрядов, связанных с хозяйственно-трудовой деятельностью этносов, проживающих на территории Казахстана.

Честный и добросовестный труд прославляется в народных сказках, поговорах, традициях и обрядах. Так, например, в узбекских сказках «Умелые руки», «Молодцу и семидесяти искусств мало» народ своеобразно выражает идею необходимости учиться искусству, ремеслам. Сказки, как известно, идеализируют силу и возможности героев, но в их основе – народная вера в человека, в его разум, готовность преодолевать любые трудности для достижения намеченной цели.

Воспитание в труде – главный лейтмотив и в киргизских народных сказках. Герои сказок отличаются трудолюбием: они обрабатывают землю, пасут скот, занимаются ремеслами. Так, в сказке «Дочь Абаскера» в поэтической форме воспевается вдохновенный труд народных мастеров и умельцев.

Важную роль в коллективном трудовом и экономическом воспитании в народном дидактическом опыте играли семейные и общественно-массовые традиции, сопровождающие общественную и производственную деятельность людей. Выработанные в древности традиции регулировали хозяйственную деятельность и определяли организацию труда. Через них последующим поколениям передавались навыки и приемы профессионального мастерства. По традиции учились вовремя начинать и заканчивать работу, приводить в должный порядок рабочее место, рабочий инструмент, свой дом, домашнее хозяйство и т.п. [5, с.123].

Традиции играли основополагающую роль в культуре любого этноса. Так, например, наиболее распространенными трудовыми традициями узбекского народа являются «Хашар» – «Пиля терши кумаги» (совместный сбор коконов), весенний праздник «Шохмойлар» (первой борозды), праздники «Ковун сойли» (сбор дынь), «Узум сойли» (виноградной лозы), «Пахта байрамы» (урожай хлопка), которые отмечались осенью и сопровождались обрядовыми песнями «Лапар». Данные традиционные формы организации совместного труда дежкан, в которых наравне со взрослыми участвовали и дети, способствуют формированию у подрастающего поколения традиционных народных знаний, народного мировоззрения и ценных личностных качеств.

У славянских народов богатая культура, связанная с земледелием, огородничеством и садоводством, традиционно отмечается «Масленицей» – проводами зимы и подготовкой к весенне-полевым работам, праздником «Первой борозды», «Праздником урожая» и др. В корейской диаспоре сохранились традиционные праздники и обряды, которые издавна отмечались в народе, например, праздник урожая и поминовения «Чу-сок». Татаро-башкирская диаспора по завершению сельскохозяйственных уборочных работ отмечает праздник «Сабан туй». В целом следует отметить, что взаимообогащение культурой и традициями народов, населяющих наш регион, во все времена помогали и помогают нашей стране достичь стабильности и продвигаться вперед в своем развитии.

Важная задача педагогов – умело использовать богатое наследие народной педагогики в учебно-воспитательном процессе современной школы. Внедрение элементов материальной и духовной культуры народа в учебный процесс, обеспечение их органического единства с программным материалом позволяет учащимся шире знакомиться с ценностями своего народа. В процессе изготовления «осязаемой» продукции, выполненной своими руками, для учащихся становятся понятными такие категории, как *себестоимость, качество выпускаемой продукции, цена изделия, ресурсы, рентабельность* и т.д.

Учитывая, что сегодня все более важной становится проблема приобщения молодого поколения к культурно-историческому наследию своего народа, считаем, что в содержании экономического образования учащихся должны быть отражены народные традиции и обычаи, опирающиеся на многовековой опыт поколений, в том числе и в области хозяйственно-экономической деятельности.

Таким образом, вопросы экономического воспитания в казахской этнопедагогике представлены в следующих аспектах:

– традиции и обряды, связанные с процессом ведения хозяйства (уход за скотом, возделывание земли, добыча и переработка сырья, производство товаров);

– в прикладном искусстве (изготовление юрты, домашней утвари, одежды, ювелирных изделий, конного снаряжения и т.д.);

– национальные игры (рациональное использование времени, изготовление игрушек из подручных средств);

– устное народное творчество (сказки, загадки, пословицы, поговорки, устные народные задачи нравственно-экономического содержания).

– экономическая культура казахского народа тесно связана и обусловлена природно-климатическими условиями жизни, она развивалась на основе хозяйственно-трудовой деятельности и через товарно-денежные отношения с соседними государствами;

– накопленный народный опыт, высказывания казахских мыслителей о свободной торговле, разделении труда, свободе предпринимательства, прикладном искусстве не только не теряют актуальности и в наши дни, но содержащиеся в них ценные мысли, идеи, рекомендации могут быть важным подспорьем в решении проблем формирования экономической культуры учащихся и использоваться в практике современной школы.

Литература:

1 Назарбаев Н.А. План нации – путь к казахстанской мечте / Н.А. Назарбаев // Южный Казахстан. - № 3, 11 января 2016 г.

2 Измайлов А.Э. Народная педагогика: Педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана / А.Э. Измайлов. – М.: Педагогика, 1991. – 162 с.

3 Фольклор казахского народа; под ред. А. Швыдко. – Алматы: Жазушы, 2002. – 134 с.

4 Казахские народные пословицы и поговорки; сост. и пер. с каз. В.Б. Захаров, А.Т. Смаилова. – Алматы: Кочевники, 2005. – 232 с.

5 Алметов Н.Ш. Дидактический потенциал народной педагогики и его реализация в учебно-воспитательном процессе (на материале узбекских школ) / Н.Ш. Алметов. – Ташкент: «Фан», 1999. – 220 с.

Сведения об авторах:

Досбенбетова Анара Шаймахановна (г. Шымкент, Казахстан), доктор педагогических наук, профессор, Южно-Казахстанский государственный педагогический институт, e-mail: anarados56@mail.ru

Жаппаров Амангельды (г. Шымкент, Казахстан), доктор педагогических наук, профессор, Южно-Казахстанский государственный педагогический институт.

Жаппарова Гульмира Амангельдиевна (г. Шымкент, Казахстан), кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Казахстанский государственный педагогический институт.

Data about the authors:

A. Dosbenbetova (Shymkent, Kazakhstan), doctor of pedagogical sciences, professor, Southern Kazakhstan state teacher training college, e-mail: anarados56@mail.ru

A. Zhapparov (Shymkent, Kazakhstan), doctor of pedagogical sciences, professor, Southern Kazakhstan state teacher training college.

G. Zhapparova (Shymkent, Kazakhstan), candidate of pedagogical sciences, associate professor, Southern Kazakhstan state teacher training college.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.036.5

СПЕЦИФИКА И ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Е. Дробот

Аннотация. В этой статье автор обращает внимание на перспективность развития эстетического чувства подростка в процессе обучения музыке. Опираясь на характерные особенности подросткового возраста, отмечается особое положение музыки в сфере личностных интересов подростка. Автором определены специфические черты учреждений дополнительного образования и подчеркнута эффективность воздействия на музыкально-эстетическое развитие подростка.

Ключевые слова: подростковый возраст, возрастная специфика, дополнительное образование, музыкально-эстетическое развитие, творческая активность, эстетическое чувство, эстетический вкус, эстетический идеал.

THE SPECIFICITY AND THE POSSIBILITIES OF MUSICAL- AESTHETIC DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

O. Drobot

Abstract. In this article the author draws attention to the prospects of development of aesthetic feelings of a teenager in the process of learning music. Based on the typical features of adolescence, there is a special provision of music in the field of personal interests of a teenager. The author defines specific features of institutions of additional education and stresses the effectiveness of influence on musical-aesthetic development of the adolescent.

Keywords: adolescence, age-specific, additional education, music, aesthetic development, creativity, aesthetic sense, aesthetic taste, aesthetic ideal.

Создание условий для максимального раскрытия способностей детей является главной целью общества, в центре внимания которого находится личность человека. Значительными возможностями в решении образовательных и воспитательных задач обладает система дополнительного образования, чей ценностный статус был определен на государственном уровне: дополнительное образование – это уникальная конкурентоспособная социальная практика наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала в обществе, где «на передний план выдвигаются ценности самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности» [5, с.2].

Построенная на деятельностной основе, система дополнительного образования охватывает основные направления интересов детей, расширяет и дополняет школьные знания, помогает создать индивидуальную образовательную среду для каждого ребёнка, развивает мотивацию к учебно-познавательной и практической деятельности, создаёт условия для развития и реализации творческих и интеллектуальных возможностей учащихся, тем самым сохраняет, насыщает, обогащает

пространство детства. Можно сказать, что дополнительное образование лежит в сфере перспективного роста, в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

В подростковый период дополнительные общеобразовательные программы музыкально-эстетической направленности занимают особое положение. Почему же именно они пользуются особым спросом? В этом возрасте в становлении личности подростка снижается значение семьи и общеобразовательной школы, тогда как влияние иных форм общения (общение со сверстниками, СМИ, интернет) усиливается. Сталкиваясь со схематизированной скучной жизнью взрослых, постепенно осознавая ее запрограммированность, подростки думают, что выходят за ее рамки, когда нарушают привычные порядок и законы. Искусство помогает открыть им, что настоящая жизнь и реальность – это разные понятия. Жизнь богаче реальности, она многослойна, многоконтекстна.

Как яркое выражение эмоций и настроений музыка опережает другие виды искусства по степени воздействия на чувства и является значимой областью интересов подростков. Но музыкально-эстетическое чувство подростков

формируется главным образом под воздействием средств массовой коммуникации и общения со сверстниками. Часто это приводит к потреблению музыкальных образцов сомнительного художественного качества, рассчитанных на невзыскательный вкус в силу лёгкости восприятия.

Психологически необходимая подростку и молодежи музыка отдыха и развлечений, отмеченная Д.Б. Кабалевским как «явление само по себе столь естественное, что делать из него проблему равносильно тому, чтобы превращать в проблему саму молодость» [4, с.117], низведена до малозначимого фонового шумового сопровождения быта. Учреждения дополнительного образования могут отвлечь подростка от возможных негативных влияний, приобщить к истинному искусству, воспитать эстетическое чувство и восполнить потребность новизны.

Подростковый возраст - это сложный отрезок жизни между детством и зрелостью, данный переход от «почти взрослого ребенка к почти зрелому взрослому» (И.Г. Малкина-Пых) характеризуется физиологическими изменениями в организме, связанными с половым созреванием; формированием социальной зрелости и самосознания, внутренним тяготением к творческому воплощению, тенденцией к продуктивности [2, с.214]; важными изменениями в сфере мышления и образования понятий; развитием внимания в этом возрасте напрямую связано с формированием настойчивости, а его произвольность с проявлением волевой активности подростка; количественным и качественным ростом памяти; более глубокими, постоянными и устойчивыми эмоциональными отношениями; расширением и обогащением репродуктивного и продуктивного воображения.

Специфической чертой подросткового периода является конфликтность по отношению к взрослым, в подростке по-прежнему видят ребенка, а он воспринимает себя взрослым, и из позиции подчинения подросток пытается перейти в позицию равенства. Подростковому возрасту свойственно крушение прежде установившихся авторитетов и интересов, оппозиция к внешнему миру, его отрицание и протест. Подобно бунтарю подросток восстает против своего удела, оспаривает заданные ему извне цели. Но это не просто отрицание: бунтуя, он требует прояснения и установления нового порядка. В этом нетерпении подросток близок творцу, художнику, который «не терпит действительности» (Ф. Ницше) и «переделывает мир по своему усмотрению» (А. Камю).

Особое значение в подростковый период приобретает проблема интереса. Е. Торндайк

утверждал, что как во всякой работе, физической или умственной, в учебе ребенок должен быть заинтересован. А какого рода будет этот интерес – боязнь наказания со стороны родителей, поддержание своего авторитета в классе, сохранение уважения к самому себе – зависит не только от подростка, но и от преподавателя. «Поэтому мы можем и должны изменять интересы, заменять их направление, переключать интересы из одной области в другую, воспитывать и создавать новые интересы» [2, с.35].

Цель музыкально-эстетической деятельности подростка – познание основополагающих законов бытия (целостность, симметрия и т.д.), выраженных в законах природы и социума, доставляющее человеку духовное наслаждение, радость, удовольствие. В подростковом возрасте отношение к произведениям искусства все более определяется выраженными в них мыслями и чувствами, раскрывающими сложный внутренний мир человека [3]. А.И. Буров отмечает последовательность формирования эстетической культуры в процессе взросления ребенка: от формирования эстетического чувства к воспитанию эстетического вкуса и далее к их соединению с эстетическим идеалом у сложившейся личности [7]. Б.М. Неменский отмечает, что именно средствами искусства формируется «зоркость души» [6, с.40]. Таким образом, новообразования подросткового возраста такие как повышенная эмоциональность, стремление к идеалам, качественные изменения в интеллектуальной сфере, чувство взрослости, становление Я-концепции, выступают определяющими факторами для эффективного музыкально-эстетического развития учеников-подростков.

Дополнительное образование благодаря своей специфике: добровольность, дополнительность, содействие профессиональному самоопределению, опосредованное социальное воспитание, связанные с основными функциями системы дополнительного образования – просветительской, рекреативной, воспитательной и компенсаторной [1], открывает для детей подросткового возраста широкие возможности для музыкально-эстетического развития. В учреждениях дополнительного образования ребенок может расширить кругозор, утолить потребность в углублении знаний в интересующей его области, получить удовлетворение от самостоятельной деятельности, почувствовать свою значимость в окружающем мире, компенсировать недостаток общения, находясь в среде единомышленников и сверстников, открыть в себе скрытые ресурсы,

отвлечься от возможных негативных влияний. Музыкальное искусство, воздействуя на психические и физические силы человека, позволяет направить подростка в нужное русло личностного развития. В процессе музыкально-эстетического развития детей оно становится камертоном истинного смысла человеческой жизни.

Учреждения дополнительного художественного образования формируют заинтересованную и грамотную аудиторию слушателей и зрителей, способную к адекватному и критическому восприятию произведений искусства, самостоятельному творческому

проявлению; дают учащимся основы исполнительского мастерства и необходимый объем теоретических знаний; способствуют распространению искусства в обществе. Воздействуя на все сферы жизнедеятельности человека, музыкально-эстетическое развитие формирует характер, развивает такие стороны личности, без которых невозможна творческая деятельность в любой сфере общественной жизни. «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности» (В.А. Сухомлинский) [8, с.150].

Литература:

1. Беккерман П.Б. Специфика дополнительного художественного образования в контексте профессиональной подготовки в негуманитарных колледжах: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Беккерман Павел Борисович // Творческое развитие обучающихся в колледжах негуманитарного профиля (на примере дополнительного художественного образования). – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2015. – С. 35-56.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т.; Детская психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

3. Ганошенко Н.И. Психология развития [Электронный ресурс]: Словарь / Н.И. Ганошенко; под ред. Л.А. Венгера. – Режим доступа: <http://www.insai.ru/slovar/esteticheskoe-razvitiie>

4. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д.Б. Кабалецкий. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с., илл.

5. Концепция развития дополнительного образования детей 2014 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>

6. Неменский Б.М. Педагогика искусства / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 2007. – 255с.

7. Основные направления исследований в публикациях научной школы А.И. Бутова: Информационный справочник; сост. Командышко Е.Ф. - М., 2009.

8. Чаша мудрости: Афоризмы, изречения, высказывания отечественных и зарубежных авторов / Композиция В. Воронцова. – М.: Детская литература, 1978. – 511 с.

Сведения об авторе:

Дробот Ольга Евдокимовна (г. Москва, Россия), преподаватель теоретических дисциплин, ГБУДО г. Москвы «Детская школа искусства имени М.А. Балакирева», e-mail: olya_drobot@mail.ru

Data about the author:

O. Drobot (Moscow, Russia), Teacher of theoretical disciplines, GBUDO in Moscow "Children's Art School named after M.A Balakirev", e-mail: olya_drobot@mail.ru



УДК 78.043

ВЛИЯНИЕ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА НА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Козлова

Аннотация. В статье рассматривается вопрос, связанный с влиянием русского фольклора на музыкально – педагогическое воспитание и развитие детей младшего школьного возраста. Автором выявлены и определены задачи современного образования в развитии и сохранении национальной культуры, где особую роль, в творческом становлении ребенка как личности, играет именно музыкальное искусство. Раскрыты характеристики педагогической реальности, отражающие особенности образовательной деятельности школы.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью решения многих педагогических, организационных проблем современного образования России, в частности дополнительного образования, связанных с поиском оптимальных способов развития личности детей младшего школьного возраста, включая их в детский фольклорный коллектив. С целью приобщения детей к музыкальному искусству, пониманию родов, видов и жанров музыки, было проведено исследование. Результаты взаимосвязи фольклорного искусства и индивидуального артистизма были проанализированы, а также рассмотрены функции и механизмы ее реализации.

Ключевые слова: фольклор, дети, русская народная песня, творчество, воспитание, развитие, образование.

THE INFLUENCE OF RUSSIAN FOLKLORE ON MUSICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

E. Kozlova

Abstract. In article the question connected with influence of the Russian folklore on musically – pedagogical education and development of children of younger school age is considered. Its structure is described. The problem of pedagogics of music education is reflected. Problems of modern education in development and preservation of national culture where a special role, in creative formation of the child as persons, musical art plays are revealed and defined. The characteristics of pedagogical reality reflecting features of educational activity of school are opened.

Relevance of this research is caused by need of the solution of many pedagogical, organizational problems of modern formation of Russia, in particular additional education, optimum ways of development of the identity of children of younger school age connected with search, including them in children's folklore collective. Results of a research of interrelation of folklore art and individual virtuosity are analyzed.

In the conclusion the results where the Russian folklore is a source of national pedagogics which is capable to transfer in the available and natural way to children all scale of esthetic, moral, labor ideals, including concepts about the active processes existing of the world are summed up.

Keywords: folklore, children, Russian national song, creativity, education, development, education.

Творческое развитие детей является одним из важных компонентов общеобразовательного процесса. «Общеобразовательный процесс представляет собой обучение, воспитание и развитие ребенка: двусторонность взаимодействия педагога и обучающегося; направленность всего процесса на всестороннее и гармоничное развитие личности детей» [14].

Общее образование и развитие личности ребенка формируется только при комплексном подходе взаимосвязи обучения, воспитания и развития. Однако, в нашем современном образовании, педагогическое взаимодействие проявляется в разных, отдельных друг от друга направлениях - интеллектуальное, физическое и творческое развитие.

Образование для ребенка является важным жизненным фактором, помогающим не замкнуться в себе, выйти за рамки своих личных интересов, раскрыться изнутри, стать более свободным и раскованным, найти себя среди окружающей действительности.

Каждый человек должен знать потребности и стремления своего народа, определить значения и направления исторических культур России, которые оставляют свой отпечаток на всю жизнь, личность и деятельность. Огромную роль в этом вопросе играет чувство патриотичности, любви к своей культуре и русским традициям, что непосредственно, как устойчивый фундамент, должно закладываться еще в детские годы.

У детей младшего школьного возраста, при занятиях в народном коллективе, воспитывается не только любовь к русской народной песни, к народному творчеству, к истории, а так же их душа наполняется восторженными эмоциями, чувством гордости за свою страну, начинают ценить и уважать свой родной язык.

Именно фольклор, своим естественным и доступным путем, проникает в детское сознание и помогает реализовать процесс творческого развития. Как пишет С.И. Миропольский: «Русская народная песня в педагогике есть носительница живых индивидуальных основ национального воспитания» [12, с.50].

Для решения нашей задачи, нужно понять, что есть «творчество» и насколько оно важно для развития детей. Творчество – это новые краски в чистой детской душе, это «взрыв» эмоций, яркость самовыражения. А.А. Михайлов подчеркивает, что «Творчество» - деятельность человека, создающая новые и материальные духовные ценности» [13, с.48]. Так же творчество определяется как «созидательная сила, покоряющее воображение человеческого гения, пленяющая своей новизной» [4, с.27]. По мнению В.И. Петрушина «Творчество - это деятельность человека, направленная на создание нового и оригинального продукта в сфере идей, науки и искусства» [15, с.3]. «Творческая деятельность ребенка – всегда «прорыв» за рамки своего «Я». Процесс творчества предполагает диалог с миром и с самим собой» [17, с.174].

Для воплощения творческих, детских фантазий нужна внутренняя свобода. Творчество и свобода – это слитый воедино процесс развития жизнедеятельности человека, без которого нет полноценного существования.

«Творчество – это поиск и нахождение новых, ярких идей, оригинального и неповторимого замысла в области искусства» [5, с.8].

Ученые уже не одно столетие рассматривают науку и искусство как единое предметно-информационное поле в сфере образования, благодаря чему формируется гармоничная, высокообразованная, высококультурная личность. Выдающийся русский физиолог, психолог и педагог П.Ф. Каптерев в конце XIX века утверждал: «Сфера науки и искусства есть царство вечной истины и красоты» [10].

Изучением данной проблемы, поиска эффективных путей творческого развития индивидуальности детей младшего школьного возраста, так же занимались такие ученые и деятели культуры, как: Л.А. Рапацкая [18], Ю.Б. Алиев, Н.А. Ветлугина [6, с.112], Л.Г. Арчажникова, Д.С. Лихачев, Г.С. Ригина [16, с.97], Э.Б. Абдуллин [2, с.79], О.И. Алексеева [3], А.В. Калянов [9, с.25-46], В.Е. Гусев [7, с. 110] и многие другие.

Ученые, в данных исследованиях доказывают, что детские эмоции – это важный аспект, соединяющий многообразие содержания, имея свое оценочное отношение, относительно:

- условий, способствующих или препятствующих реализации деятельности;
- достижений, в процессе такой деятельности;
- разного рода возникающих ситуаций в процессе реализации деятельности.

Музыкально-певческое творчество имеет свойство объединить природу музыкального искусства и педагогику. «В этом видится специфика педагогики музыкально-певческого образования, рассматривающая каждое явление как в музыкальном, так и в педагогическом ракурсах» [1, с.86].

Отношение к указанным явлениям, как главному свойству эмоций, раскрывается в системе характеристик, представленных в таблице 1.

Таблица 1. – Система свойств, характеристик эмоций и форм их выражения

| Характеристика | Свойства и форма выражения |
|------------------------------------|--|
| Качественные характеристики | Знак: положительный, отрицательный |
| | Модальность: удивление, радость, отвращение, негодование, тревога, печаль и т.п. |
| Динамика протекания самих эмоций | Длительность, интенсивность и пр. |
| Динамика внешнего выражения эмоций | Эмоциональная экспрессия: мимика, речь, пантомимика |

Стоит отметить, что эмоции имеют двойную обусловленность. Это связано как с потребностями человека, определяющими его отношение к объекту эмоций, так и его

способностью к отражению определенных свойств такого объекта. Органическая взаимосвязь двух ключевых компонентов эмоций, дает возможность реализовать их

прогностические функции в необходимости регулирования эмоционального состояния человека.

Джемс и Г.Н. Ланге предполагали, что качество эмоций исчерпывают только физиологические изменения в организме. П.В. Симонов предложил концепцию, доказывающую, что эмоции представляют собой аппарат, который может включаться в процессе рассогласования жизненных потребностей и возможностей ее удовлетворения [11, с.85].

Понимание эмоций крайне важно в контексте изучаемой нами темы, поскольку дети младшего школьного возраста намного больше заинтересованы не содержанием самого предмета, а своим продвижением в нем и достигаемыми успехами. С данной позиции любой предмет может быть интересным, если дать маленькому школьнику ощущение успешности его деятельности, например, по изучению русской народной песни.

Важность правильного воспитания в младшем школьном возрасте состоит в том, что именно в этот период формируются основы будущей личности. В частности, на эти процессы влияют новые отношения с взрослыми и сверстниками, учитывая также включение их в коллектив и новые виды деятельности. Данные аспекты, в конечном счете, оказывают решающее влияние на процессы формирования системы отношений к людям, школьному коллективу.

Кроме того, стоит отметить, что в младшем школьном возрасте у детей постепенно закладываются фундаментальные основы нравственного поведения, постепенное усвоение моральных норм и поведенческих шаблонов, в последующем формируя общественную направленность личности.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что именно в младшем школьном возрасте происходит художественно-творческое развитие детей. При этом дети больше интересуются музыкой, на основе которой формируются эстетические чувства [18, с.71]. Важность обучения музыке состоит в том, что музыкальное искусство во многом переплетается с самой жизнью. Восприятие музыки, а также понимание её языка, связано как с музыкальным, так и полноценным, жизненным опытом человека.

Важно отметить, что существуют такие сферы деятельности, значение которых для музыки крайне велико, а взаимодействие музыки с ними тесно и многогранно – это речь и движение. Речь тесно соприкасается с музыкой, поскольку они обе имеют звуковую природу. Речь и пение составляют фундамент музыки, опираясь при этом на один источник –

человеческий голос. Подобная близость крайне важна для вокальных произведений, в которых произносимые и интонируемые слова, а также сама музыка могут эффективно сосуществовать в тесном единстве [18, с.33-34].

Таким образом, работа по активизации эмоционально-речевого опыта школьников является важнейшей частью работы, направленной на развитие музыкального восприятия, а также формирование у них факторов эмоциональной отзывчивости на музыку.

Эстетическое воспитание и возможность восприятия, также может успешно осуществляться, при учете возрастных психологических особенностей школьников. При этом и переживание произведения должно гармонично восприниматься и соответствовать собственному опыту анализа. Логика познания является строго объективной: от чувственного и непосредственного, к чему-то рациональному и абстрактному.

Чувственность и эмоциональность восприятия представлены в виде качеств личности, когда в практической деятельности познания преобладает установка на рассмотрение художественного произведения, в качестве непосредственного образного отражения жизни, которое является неповторимым по индивидуально-психологическим и идейно-художественным характеристикам.

Предмет «Музыка» в общеобразовательной программе младших школьников направлен на формирование эстетической и духовной культуры, а также высокие нравственные качества, главным образом, посредством фольклора, приобщающего ребенка к изучению национальной культуры и истории народа. Важным здесь является развитие сопричастности традициям и духовным ценностям своего региона, муниципалитета, изучение исторических и национальных особенностей народа. Все это способствует облегчению понимания национальных культур других народов и межнациональному общению.

Фольклор можно представить в форме школы социального опыта, помогающей ребенку получить некоторый объём жизненно необходимой информации и более глубоко понять окружающую его действительность.

Кроме того, русские народные песни содержат в себе зачатки глубокой нравственности, отражая всю радугу человеческих чувств, а также мыслей и настроений народа.

Музыкально-педагогическое воспитание и развитие детей младшего школьного возраста

посредством изучения русского фольклора, создаваемого в процессе коллективного творчества путем импровизации, способствует развитию фантазии, а также художественно-образного мышления детей. Фольклор является источником народной педагогики, поскольку в увлекательной форме способен передавать подрастающему поколению всю гамму эстетических, нравственных, а также трудовых идеалов, включая понятия о существующих в мире жизнедеятельных процессах.

Потому, в последние несколько лет, ключевым становится мнение о необходимости создания программ по музыкальному фольклору, которое бы содержало иллюстрацию национальных традиций, особенностей культуры народов страны, способствуя освоению норм

поведения, а также формированию нравственно-эстетических качеств личности.

Рассмотрим содержание программы для I - IV классов общеобразовательной школы «Музыкальный фольклор». Он дополняет общепринятую программу «Музыка», цель которой является: «приобщение детей к музыкальному искусству», а также, «пониманию родов, видов и жанров музыки» [16, с.114].

Программа включает в себя пояснительную записку и описание содержания занятий по каждой четверти, с целью подготовки детей к освоению ключевых выразительных средств и понятий народного фольклора. В каждой четверти используется отдельно подобранный репертуар для исполнения. Пример программы представлен в таблице 2.

Таблица 2. – Пример программы «Музыкальный фольклор» для I - IV классов общеобразовательной школы

| Класс | Четверть | Произведения |
|------------|------------|--|
| I класс: | 1 четверть | « Давайте знакомиться » (знакомство с русскими пословицами, поговорками, прибаутками, загадывание русских загадок) |
| | 2 четверть | « Кто в тереме живет? » (знакомство и познание мира народных инструментов - ложки, свистульки, виды шумовых инструментов) |
| | 3 четверть | « Котик, маленький коток » (заучивание потешек, проведение игр «Котята», «Салки», «Пояс», разыгрывание сказки «В гостях у Котика») |
| | 4 четверть | « Ладушки, ладушки, ладушки мои » (использование на занятиях потешек, прибауток, поговорок, загадок. Проведение народных игр. Разыгрывание сказки: «Ладушки») |
| II класс: | 1 четверть | « Все умеем декламировать » (найдем к каждой песни свой ключ) |
| | 2 четверть | « Волшебство таинства звуков » (разучивание отдельных звуков, мелодий, движений, танец в фольклоре) |
| | 3 четверть | « Теремок » (продолжение разучивания нот, песенная постановка (по мотивам русской народной сказки «Теремок»)) |
| | 4 четверть | « Пульс сердца » (разучивание ритма в фольклоре) |
| III класс: | 1 четверть | « Кольбельная песенка » (знакомство с новыми колыбельными песнями, исполнение детьми уже знакомых колыбельных песен) |
| | 2 четверть | « Эх, ухнем! » (показ трудового процесса наших предков как развитие голосовых связок) |
| | 3 четверть | « В лес ходили по грибы » (развиваем речевую, сценическую интонацию в фольклоре на примере сказки «У медведя во бору») |
| | 4 четверть | « Зайка беленький сидит » (изучаем образы музыкально-поэтического фольклора (продолжение)) |
| IV класс: | 1 четверть | « Песня – душа народа » (разучивание и понимание народного музыкального языка, рассказ о любви народа к русской песне) |
| | 2 четверть | « Лирическая песня » (знакомство с жанровыми и стилистическими особенностями песни, изучение и исполнение) |
| | 3 четверть | « Календарная песня » (зеркало жизни народа) |
| | 4 четверть | « Хороводная песня » (учимся плести веночки из народных песен) |

Таким образом, изучение фольклорного материала должно осуществляться на основе творческого подхода педагога при работе с детьми младшего школьного возраста, а также с разработкой необходимой «подпрограммы», которая должна содержать упражнения на развитие навыков музыкальной деятельности.

Важно сформировать у детей проявления детского творчества, формирование специальных представлений о народном фольклоре как эмоционально-образном отражении окружающей действительности.

Роль народного творчества в музыкально-педагогическом воспитании и развитии детей

младшего школьного возраста состоит в знакомстве юных певцов с родниковой чистотой ритмической сферы, первозданной красотой поэтических образов.

Кроме того, фольклор содержит в себе народную мудрость, систему нравственных идеалов, формирующих систему художественных образов и играющих важную роль в развитии духовности детей. Использование на уроках музыки русских народных песен, игры на русских народных инструментах, игр, танцев, а также народных сказок способно помочь ребёнку справиться со скованностью и застенчивостью, а также развитию творческих способностей.

Здесь крайне важно отметить, что необходимо не только подобрать репертуар, сформировать программу по народному фольклору, но и эффективно внедрить ее. Основным фактором, способствующим успешному внедрению и ее реализации, является умение отражать творческую индивидуальность учителя, а также внедряться в учебный процесс только в ситуации живого общения с детьми.

Одним из главных критериев при формировании репертуара являются психофизиологические возможности детей. В процессе знакомства с детским музыкально-поэтическим творчеством, важно учитывать, что значение его является функциональным, утилитарным, поскольку призвано помочь наиболее интересно провести игру, а также организовать её. Песенки, припевки, потешки, прибаутки, способны иллюстрировать действия и дать наиболее полный выход эмоциональной энергии у детей, а также их темпераменту, поскольку в основу их понимания и мироосвоения положена игра и игровой момент [8, с.24-26].

Художественные формы, которые связаны с детской музыкально-поэтической и игровой культурой, представляют одну из самых интересных областей русского фольклора. Они сопровождают ребенка с самого рождения, прочно входя в сознание и формируя поведенческие нормы, жизненно-бытовой уклад детей, согласно общепринятым традициям.

Важнейшими организующими факторами в напевах являются, с одной стороны, вербальное начало, представленное самим стихом, а также словом с особыми формами произнесения, так и формами, продиктованными жизненным смыслом, особым функциональным назначением фольклорного текста. С другой стороны, речь идет о важности метроритмического строя, в основу которого положено обнаружение простейших ритмопримитивов, связанных с разными формами движения [8, с.34].

Таким образом, наше исследование показало, что ключевой задачей музыкального воспитания детей младшего школьного возраста является формирование особого интереса и любви к музыке, а так же общению с ней, которое способно приводить к эстетическому наслаждению музыкальным произведением и к пониманию её жизненного содержания.

Решение данной задачи заключается в развитии у детей музыкальности, где мы объединяем три основных признака способностей:

- способность чувствовать настроение музыкального произведения, проявляя эмоциональное отношение и понимание музыкального образа;

- способность давать оценку наиболее ярким и понятным музыкальным явлениям, что требует элементарной музыкально-слуховой культуры и внимания, направленной на конкретные средства выразительности;

- способность к проявлению творчества, в частности музыкальному творчеству.

И особенно важную роль играет русский фольклор в процессе музыкально-педагогического воспитания и развития детей младшего школьного возраста, поскольку у детей появляется эмоциональное отношение к музыке, что постепенно способствует совершенствованию слуха и развитию творческого воображения. При этом развитие певческих навыков способствует воспитанию человеческих чувств и эмоций.

В конечном счете, музыка, окрыленная поэзией, способна глубже воздействовать на психику ребенка, его воображение и чуткость.

Литература:

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 86.

2. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б. Абдуллина) / Э.Б. Абдуллин. – М.: МПГУ, 2007. - 172 с.

3. Алексеева О.И. Русская народная песня как этнокультурный концепт: автореф. дис. ... канд. филос. наук / О.И. Алексеева. – Белгород: БГУ, 2006. – 24 с.
4. Арнольдов А.И. Диалог культур: веление времени / А.И. Арнольдов. – М.: МГУКИ, 2001. – С. 27.
5. Блох О.А. Педагогика и психология музыкального творчества / О.А. Блох. – М.: 2011. – С. 8.
6. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина; под ред. Н.А. Ветлугиной. - М., 1982. - 147 с.
7. Гусев В.Е. Русская народная художественная культура (теоретические очерки) / В.Е. Гусев. – СПб.: ИТМИК, 1993. – 110 с.
8. Зимина А.Н., Рычкова Н.А. Музыкальное воспитание детей в России. - Мурманск, 2002.
9. Калянов А.В. Педагогическое влияние социально-культурного пространства-времени на деятельность учреждений культуры и образования по формированию самосознания учащейся молодежи: автореф. дис. ... доктора пед. наук / А.В. Калянов. – М.: МГУКИ, 2012. – 48 с.
10. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_pf_didakticheskie_ocherki.html#pred
11. Мехова Т. Роль народной игры в формировании характера ребенка. Воспитание школьников / Т. Мехова. - 2001. - № 3. - С. 61.
12. Миропольский С.И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе / С.И. Миропольский. – 1-е изд. – СПб, 1882. – С. 50.
13. Михайлов А.А. Художественное творчество учащихся / А.А. Михайлов. – М., 1969. – С. 48.
14. Образовательный процесс. Общие формы организации учебной деятельности: энциклопедия экономиста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/obrazovatelnyy-process.html>
15. Петрушин В.И. психология и педагогика художественного творчества: учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. - С. 3.
16. Ригина Г.С. Музыка 1-4 классы. Методические рекомендации по обучению музыке / Г.С. Ригина. – М. – 2012. - 56 с.
17. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек / Л.Н. Столович. – М., 1985. – С. 310.
18. Экологическая традиция в русской художественной культуре / Материалы международной конференции «Экологические проблемы глобального мира». - М., 2009. - С. 38-40.

Сведения об авторе:

Козлова Евгения Владимировна (г. Москва, Россия), аспирантка кафедры музыкального образования Московского государственного института культуры, e-mail: evgeniyakozlova.88@mail.ru

Data about the author:

E. Kozlova (Moscow, Russia), graduate student of department of music education of Moscow State Art and Cultural University, e-mail: evgeniyakozlova.88@mail.ru



УДК 378. 1.47

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНОЙ РАБОТОЙ ШКОЛЬНИКОВ: ТРАЕКТОРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА

З.М. Магиярова

Аннотация. Поиск оптимальных механизмов педагогического управления учебной научной работой учащихся вызывает необходимость определения направлений взаимодействия всех заинтересованных сторон – самих школьников, учителей, вузовских ученых и родителей. Функциональная роль школьного учителя как главного звена в педагогическом управлении этой деятельностью состоит в обеспечении органического сбалансированного соотношения учения и научно-исследовательской работы школьников. Учебно-воспитательный процесс должен быть направлен, прежде всего, на подготовку ученика реализовывать индивидуальную траекторию научно-исследовательской работы, начиная с приобретения учебных умений в процессе обучения в начальном звене общей школы.

Ключевые слова: учебная научная работа школьника, педагогический менеджмент, учебные умения, учебно-управленческие умения, учебно-информационные умения, учебно-логические умения, саморефлексия, индивидуальная траектория, взаимодействие школы и вуза.

PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF PUPILS' SCIENTIFIC WORK: PATHS OF COOPERATION OF SCHOOL AND UNIVERSITY

Z. Magiyarova

Abstract. The search for optimal mechanisms of pedagogical management of educational scientific work of pupils needs identifying paths of cooperation between all concerned parties - the pupils themselves, teachers, university researchers and parents. The functional role of school teacher as the main link in the pedagogical management of these activities is to provide an organic balance between teaching and research work of pupils. The educational process should be directed, first of all, to prepare the pupil to realize individual path of research work, starting with the acquisition of general learning skills in the learning process in primary school.

Keywords: research work of a pupil, pedagogical management, learning skills, learning and management skills, learning and information skills, learning and logical skills, self-reflection, personal path, cooperation between school and university.

Требования к качеству реализации ФГОС общего образования направлены на повышение результатов организации учебной научной работы учащихся в школе. Субъекты учебного процесса должны восприниматься как активные организаторы собственного образования, подготовки себя к будущей профессиональной деятельности и карьерному росту в выбранной профессии. Этим вызваны поиски новых механизмов школьного менеджмента – педагогического управления учебной научной работой учащихся.

Назовем определяющие ценностно-смысловые характеристики механизма педагогического управления учебной научной работой.

1. Компетентность педагогов как руководителей программ научной работой учащихся в школе.

2. Формирование учебных умений учащихся, универсальных для освоения школьных учебных дисциплин, являющихся основой учебной научной деятельности.

3. Построение учебно-воспитательного процесса, готового создать и реализовать индивидуальную траекторию научно-

исследовательской работы всех заинтересованных сторон: учителя, школьника, преподавателя вуза.

Рассмотрим их подробнее.

Профессиональная готовность учителей к педагогическому управлению научной работой учащихся. Оценивая реальную ситуацию состояния учебной научной работы учащихся в динамике с учетом запросов времени, заметим, что в создании сбалансированной траектории этой деятельности, прежде всего, необходимо учитывать профессиональную готовность учителей к педагогическому управлению научной работой учащихся.

Профессиональная компетентность педагогов как руководителей научных программ в школе во многом определяется имеющейся у них системой компетенций, как основы управления научной работой учащихся. Другими словами, школьный учитель – это еще и ученый. Профессиональная компетентность педагогов как руководителей научных программ в школе определяется нами как система личностных и профессиональных компетенций управления научной работой учащихся.

Отечественные ученые О.А. Андреев, Н.М. Борытко, М.И. Махмутов, М.М. Новожилова, С.Г. Воронцов и др. определяют, что учитель как организатор научной работы учащихся должен иметь интерес и стимул к таким исследованиям в сфере образования. В когнитивном блоке компетенций особо должны быть выделены следующие умения: ставить и достигать реальные и перспективные цели, связанные с научной деятельностью; осуществлять поисковую деятельность; выделять главное при структурировании учебного материала; обобщать и внедрять в учебный процесс полученные результаты.

Педагогические компетенции будущих учителей формируются в процессе научной работы в годы обучения в вузе, становятся основой управления учебной научной деятельностью учащихся в школе. В условиях реализации наукоориентированных программ организации учебной работы учащихся предполагается расширение практической подготовки будущих специалистов (учителей, воспитателей, психологов) сферы образования. Следует подчеркнуть, комплексная программа повышения профессионального мастерства учителей каждой школы должна быть направлена на расширение компетенций педагогического управления научной работой учащихся.

В условиях сетевого формата реализации образовательных программ важным аспектом, на наш взгляд, является необходимость объединения усилий вузов, успешных педагогических колледжей и средних образовательных учреждений в этом направлении. Такое сотрудничество открывает возможность по-новому организовать индивидуальную траекторию научно-исследовательской работы всех заинтересованных сторон образовательного процесса – учителя, школьника, преподавателя вуза. Поскольку сегодня важным показателем школы становится не только участие в научных конференциях, олимпиадах различного уровня как прежде, а проведение серьезных исследований в составе творческих групп кафедр, лабораторий и других научных подразделений ведущих вузов. Безусловно, сегодня в школах Республики Татарстан регулярно проводятся олимпиады, научные конференции разного уровня. Но в новых условиях вектор развития научного потенциала школьников должен будет ориентирован на подготовку выпускников школ – будущих абитуриентов вузов, обладающих культурой научного труда и владеющих навыками ведения учебных экспериментов. Как отмечалось выше, этого можно достичь в условиях развития сотрудничества школ и

ведущих вузов. Новым условием расширения педагогического сотрудничества системы «школа-вуз», видится организация базовых кафедр вузов в школах, которые дадут возможность вести совместную научную деятельность учащихся и студентов. Кроме того, факультеты, кафедры вузов могут предоставлять учащимся возможность работать в современных компьютерных классах, лабораториях. Такой опыт уже есть в КНИТУ (КХТИ). Это – инициатива вуза о внедрении новой модели профориентационной работы на основе «профессиональных проб» для учащихся 7-11-х классов с участием промышленных предприятий-партнеров; республиканский конкурс учителей химии «Все грани химии» и д.п. В таких условиях учащимся, проявляющим заинтересованность в углубленном изучении школьных дисциплин, открывается возможность принимать активное участие в научных группах студентов вузов.

Формирование универсальных учебных умений школьников, как основы учебной научной деятельности. Как отмечалось выше, базовыми в научной работе школьника являются *учебные умения*. Это они – учебные умения создают основу механизма усвоения учащимися содержания школьных программ. Исследование, независимо оттого, какое оно – научное или научно-учебное, имеет целенаправленный характер и определенную систему, поэтому опирается на ход и результаты об учебной познавательной деятельности. Научная работа, прежде всего, должна быть организована с опорой на уже приобретенные учебные умения [3].

В дидактике учебные компетенции сгруппированы следующим образом: *учебно-управленческие, учебно-информационные, учебно-логические*. В современной специальной литературе перечисленные группы учебных компетенций школьников именуется одним термином «*учебно-организационные умения*».

Рассмотрим суть понятия «*учебно-управленческие*» умения. Само название продиктовано новыми требованиями к качеству школьного образования. Приобретенные учащимися учебные умения, дальнейший их качественный рост создают универсальную базу для освоения школьных учебных дисциплин. Очевидно, по результатам такой аналитической работы собственной учебной деятельности, учащиеся увереннее смогут самостоятельно осуществлять планирование и выполнение научной работы, т.е. определять цели и задачи, осуществить выбор средств их достижения, проводить контроль (самоконтроль), анализ и

оценку результатов реализации поставленных целей.

В составе учебных умений особое значение имеют *учебно-информационные умения*. Такое определение подчеркивает приоритетное значение индивидуальных учебных умений учащихся, необходимых для постановки учебной задачи, проектирования их выполнения. Поэтому возрастает роль учебно-информационных умений: умение работать с письменным и устным текстом, а также специальной литературой. Эти умения имеют большое значение в учебной коммуникативной деятельности. В информационном поле учебной научной деятельности наблюдается тесная взаимосвязь этих двух групп учебных умений.

Следующая группа – *учебно-логические умения*, выделяемая в отдельную группу, неразделима с понятиями «восприятие», «мышление», «речь» и другими психическими процессами. Логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности. Следует подчеркнуть, что главной характеристикой процесса мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс, направленный на решение поставленных учебных задач. Учебно-логические умения, приобретенные в школе, получают применение в профессиональной подготовке в вузе в разработке и реализации научных программ.

Резюмируя изложенное, необходимо отметить, что учебные умения, которые заложены еще в начальной ступени школы, должны активно использоваться и развиваться на последующих ступенях образования. В настоящее время на базе новых содержательных стандартов сложились реальные подходы к разработке рабочих программ по школьным дисциплинам. В них приобретение и совершенствование качества учебных умений, в первую очередь, определяется с уточнением нормативных требований к педагогическому управлению учебной научной деятельностью из ступени к ступени образования [1;2;4].

Построение индивидуальной траектории учебной научно-исследовательской работы ученика в учебно-воспитательном процессе школы. Для школьника научно-исследовательская деятельность – это прекрасная школа реализации собственного потенциала, приобретения умений научного познания, анализа и обобщения научных фактов, приобретения навыков исследовательской работы, необходимых в будущем в приобретении специальности в вузе, самореализации в профессии и формировании карьеры [4]. Ибо подготовка к выбору профессии – кем быть? – для молодого человека является основой самоутверждения сейчас и в будущем,

предопределяет к какой социальной группе принадлежать, какой стиль жизни выбирать, какие цели реализовать. Научно-исследовательская деятельность школьника формирует умения анализировать и оценивать свои возможности, корректировать несоответствия между своими возможностями и требованиями. Более того, научная деятельность для школьника – это прекрасная школа научно-делового этикета, ораторского искусства, развития коммуникативных способностей.

Следуя конструктивным утверждениям учителей начальных классов, в вуз надо готовить с начальной школы. Понятно всем, что базовым в механизме педагогического управления научной работой являются учебные умения. Поэтому школьная программа научной работы, прежде всего, должна быть ориентирована на формирование учебных умений, универсальных для освоения школьных учебных дисциплин, которые, как известно, приобретаются уже в начальных классах и расширяются в годы обучения в старших ступенях школы. Младший школьник благоприятный, внутренне готовый возраст для приобретения учебных умений. Поэтому еще в ранней стадии обучения ему важно оказать помощь в построении индивидуальной образовательной траектории, т.е. образовательного маршрута приобретения учебных умений. В педагогической литературе понятие «образовательный маршрут» рассматривается как персональная целенаправленная проектируемая дифференцированная образовательная программа ученика, которая определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями, а также стандартами образования.

Поскольку формирование учебных умений – основополагающий аспект в механизме педагогического управления научной работой в школе определим этапы их формирования.

Первый этап. Определение комплекса учебных умений для успешного выполнения определенных видов учебной деятельности. Учебная деятельность с элементами научной исследовательской работы предполагает наличие и использование многих учебных умений. Поясним эту мысль на примере фрагмента урока, посвященного Году защиты водоемов Татарстана на тему «Родничок» За партами 4 класс.

Учащимся предложено прочитать текст самостоятельно дома и подготовиться к составлению плана обсуждения текста и выбора заглавия текста, например: «Мое отношение к поступку мальчиков».

Виды учебных действий учащихся:

- 1) понимание, утверждение темы;
 - 2) определение, конкретизация цели и задач;
 - 3) составление плана;
 - 4) работа над текстом согласно цели, задачам и плану;
 - 5) выбор лидера, распределение поручений в группе;
 - 6) подготовка к выступлениям;
 - 7) уточнение вопросов для анализа содержания, например: Как зовут действующих лиц? Как вы думаете, сколько им лет? Почему это важно нам знать? Где нашли они родник?
 - 8) расскажите о поступке мальчиков по составленному вами плану;
 - 9) выступления;
 - 10) анализ (самоанализ), подведение итогов.
- Второй этап* характеризуется определением степени реализации функций приобретенных

учебных умений в процессе изучения учебных дисциплин. На данном этапе происходит выявление конкретных учебных умений, необходимых для реализации определенного вида деятельности. Так, например, для самоподготовки необходимы такие учебные умения, как: умение работать с различными источниками информации (учебник, СМИ, Интернет, каталог, справочник и т.д.). При этом следует особо подчеркнуть, что динамика формирования учебных научных умений предполагает переход от внешнего управления как участника совместной деятельности учителей, родителей (выполнение проекта, участие в дискуссии, деловой игре и т.д.) к самоуправлению – позиционированию себя, саморефлексии учебных навыков для коррекции и применения их в других видах деятельности.

Таблица 1. - Критерии саморефлексии учащимися учебных навыков (Разработаны по методике Тейлор-Тома (США))

| |
|--|
| Умение распределять обязанности в групповой деятельности: лидер, исполнитель |
| Работа над литературой. Умеет работать с источниками соответственно целям, задачам, плану работы |
| Умение анализировать и делать выводы. Выводы опираются на ключевые факты. Выделяет важные, четко и полно описывает. Удачная структура ответа, поясняющая ход мысли |
| Умеет излагать ход учебных действий, делать умозаключения. Речь грамотна, последовательна (планомерна) владеет ораторскими умениями |
| Умение самокритично анализировать свою работу, аргументировать положительное и недостатки, Умеет прислушиваться к оценке других сверстников |
| Ценностные ориентиры. Имеет аргументированную позицию. Умеет слушать и слышать. Знает и при необходимости использует позиции других участников групповой работы. Принимает и поддерживает кооперативные отношения в учебной группе |
| Контроль, самоконтроль выполнения задания. Находит уместную форму взаимоотношений, учитывая особенности сверстников, всей группы в целом |

Учителя должны иметь педагогические компетенции по разработке практических рекомендаций по саморефлексии по преподаваемой учебной дисциплине. Учащийся

может оценить свой уровень учебных умений по предложенным критериям. Приводим пример составления таблицы самоанализа учебных умений по принятию решений, см. таблицу 2.

Таблица 2. - Пример самоанализа учебных умений по принятию решений учеником

| баллы | Мои достижения | Перспективы развития |
|-------|---|--|
| 5,4,3 | Я анализирую учебную информацию по теме что поможет мне найти исследовательскую проблему. Могу точно сказать, как построю работу и чему научусь в результате работы. Я могу предсказать, какая часть составит для меня особую трудность | Составлять четкий план и его придерживаться |
| 5,4,3 | Я делаю ошибки при определении ценности информации для моего задания и объяснения для ее полезности и достоверности | В процессе чтения выделять необходимую информацию по теме научной работы. Вести запись основной идеи. В процессе чтения сделать попытку угадать значение непонятных слов, значение отдельных понятий и выражений по контексту; если не удастся, воспользоваться словарем |

| Продолжение таблицы № 2 | | |
|-------------------------|--|--|
| 5,4,3 | Я четко определяю, насколько ценна конкретная информация для моей работы. Могу объяснить, как она будет полезна в решении поставленных задач | Быть готовым объяснять достоверность информации в тексте |

По результатам саморефлексии учебных умений в плане реализации их в учебной научной деятельности учащиеся увидят, приобретенные еще в начальной школе, формируемые в процессе изучения всех учебных дисциплин они широко применяются в научной работе. И наоборот, низкий уровень сформированности учебных умений тормозит деятельность сознательного планирования и выполнения такого вида учебной работы.

Третий этап. Определение возникших затруднений и их причин, установка на дальнейшую индивидуальную работу по формированию учебных умений, имеющихся у ученика. Поэтому третий этап знаменуется осуществлением переработки добытого материала: выделять в нем главное; определять, насколько ценна, достоверна информация для выполнения целей и задач; анализировать информацию, чтобы

Примерный алгоритм самоанализа учебных умений глазами ученика:

Умение определять цели и составлять план реализации.

- Я составляю план (расписание) и стараюсь его придерживаться.

- Читаю как можно больше научной литературы, журнальных, энциклопедических и статей и других источников по теме.

- В процессе чтения выделяю необходимую информацию по теме научной работы. Быстро записываю основную идею. В процессе чтения пытаюсь угадать значение непонятных слов, отдельных понятий и выражений по контексту, если не удастся, то выпишу и воспользуюсь словарем.

- Группирую схожие идеи под общим заголовком, например: факты, примеры, опыт, описание и т.д.

- Занимаюсь, пока не завершу начатое дело. Это поможет мне научиться выполнять более трудные задания.

Умения анализа информации, учебного задания.

- Я четко определяю, насколько ценна и достоверна информация для выполнения целей и задач темы научной работы.

- Я анализирую информацию, чтобы выделить части для создания детализированного проекта.

- Я анализирую структуру информации, чтобы выделить проблему.

выделять главное для создания детализированного проекта.

После проведения защиты учебного проекта школьники анализируют примененные учебные умения. Как уже подчеркивалось выше, анализ (самоанализ) – это очень важное умение, позволяющее осмыслить положительный результат, а также причины затруднений (если они возникали) в реализации тех или иных учебных умений. Так, например, трудным оказалось для лидера рабочей группы распределение поручений между сверстниками и назначение ответственных за их выполнение. (Причинами может быть: нарушение добровольности, несогласованность действий с другими лидерами, недостаточное знание возможностей своих сверстников, и т.п.) Этот метод относительно сложен особенно для начинающего педагога, но полезен в педагогическом управлении научно-исследовательской работой.

Умения сравнения предметов и явлений.

- Я выбираю важные объекты путем проведения сравнения.

- В сравнении мне помогает мое умение по-новому взглянуть на объект исследования.

- В сравнении мне помогают критерии сравнения, которые помогают по-новому, нестандартно взглянуть на объекты сравнения и выделить важные качества, свойства.

- Я выделяю сходства и различия предметов, объектов исследования по определенным критериям.

- Я умею сравнивать разные идеи, отличающиеся от моих и оценивать их.

Умения классификации.

- Я классифицирую объекты по категориям и могу объяснить, по каким критериям поместил в ту или иную группу.

- Я прихожу к обобщениям, классифицирую объекты и известные мне информации по конкретным наблюдениям осмысленно.

Дедуция (умение применять данные обобщения в другой ситуации).

- Я могу объяснить, каким образом данное умение обобщать может быть применено в других условиях.

- Я умею найти и объяснять свои ошибки путем анализа.

- Я исправляю ошибки с использованием своих знаний.

Умения обоснования и уверенного подтверждения своего утверждения.

- Я четко и точно презентую примеры, необходимые для уверенного подтверждения определенного утверждения.

- Я могу назвать причины невозможности применения других утверждений.

- Я могу объяснить, какой информации не хватает для обоснования определенной точки зрения.

Умения анализа и объяснения причин возникновения разногласий.

- Я могу определить причины разногласий в рабочей группе.

- Я могу высказать свою точку зрения обоснованно, могу показать пути разрешения.

Умения принятия решений.

- Для принятия окончательного решения проблемы возможные варианты анализирую по критериям.

- Я выбираю вариант решения, который удовлетворяет всем критериям.

- Я стараюсь точно аргументировать свое решение.

Умения оценки проделанной учебной работы.

- Я оцениваю свою работу по ожидаемому результату.

- Я прислушиваюсь точке зрения участников рабочей группы, пользуюсь ценной информацией о моей работе.

- Я умею пользоваться советом компетентных людей о моей работе.

- Я оцениваю качество своей работы и учусь на собственных ошибках.

- Я могу объяснить, чему смогу научиться благодаря успехам в выполнении этого задания.

- Я охотно участвую в дискуссиях о том, насколько мы хорошо поработали все вместе, о возможных изменениях для улучшения качества совместной учебной работы.

Самооценка эффективности деловой коммуникации.

- У меня высокая заинтересованность во взаимодействии (сотрудничестве) со сверстниками в учебной группе.

- Я активен, активно участвую в групповых дискуссиях по проблеме.

- Стремлюсь выполнить порученную работу лучше, чем от меня ожидают.

- Стараюсь выступать в качестве лидера микрогруппы.

- Я стараюсь принимать участие в групповых дискуссиях по обсуждению хода выполнения задания и ожидаемых результатов.

Отсюда следует, что траектория педагогического управления учебной научной работой учащихся связана с определением направлений взаимодействия в учебно-научной деятельности всех заинтересованных сторон – самих школьников, учителей, вузовских ученых и родителей. В формировании учебных действий, умений главную роль играет учитель задолго до приобщения учащихся учебной научно деятельности, начиная с начальной школы и продолжается в старших классах. Сформированность учебных умений составляет основу обеспечения органического сбалансированного соотношения учения и научно-исследовательской работы школьников. Получивший развитие в последние годы опыт взаимодействия учителей-предметников школ и ученых кафедр вузов в управлении индивидуальной траектории учебной научно-исследовательской работы учащихся в школьные годы – это серьезная школа приобретения навыков исследовательской работы, необходимых в приобретении специальности в вузе, самореализации в будущем в профессии и формировании карьеры.

Литература:

1. Махмутов М.И. Принцип проблемности / М.И. Махмутов // Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т.; под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО, 1999.

2. Педагогика профессионального образования: учебное пособие; под ред. П.Н. Осипова. - Казань: РИЦ «Школа», 2014. – 380 с.

3. Подьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения / А.Н. Подьяков. – М.: 1998. - 85 с.

4. Хуторский А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации / А.В. Хуторский // Народное образование. – 2015. – № 3. – С. 35-46..

Сведения об авторе:

Магиярова Зилья Миннегаяновна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры обучения на двуязычной основе (ОДО) ФГБОУ «Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ), e-mail: Iskander83@mail.ru

Data about the author:

Z. Magiyarova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Studies on Two Languages Basis of the Kazan National Research Technological University, e-mail: Iskander83@mail.ru

УДК 37.018.2.

АНТИНАРКОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Л.А. Гизятова, А.В. Фахрутдинова

Аннотация. Статья рассматривает процесс первичной профилактики наркомании среди учащихся начальной школы в Великобритании на примере проектов CHARLIE и Good Behavior Game. Автор описывает содержание антинаркотического компонента и некоторые методы работы при организации профилактики в данной возрастной категории. Проведенный анализ представляет интерес для отечественной педагогики с точки зрения возможной адаптации положительного опыта Великобритании к российским реалиям.

Ключевые слова: учащийся, воспитание, профилактика наркомании, профилактическая программа, Good Behavior Game, CHARLIE.

DRUG EDUCATION IN UK PRIMARY SCHOOLS

L. Gizyatova, A. Fakhrutdinova

Abstract. The article analyses drug education projects CHARLIE and Good Behavior Game aimed at UK primary school students. The author describes the content of preventive component and some methods used within this age group. The analysis might be of interest to home pedagogy in terms of designing domestic drug education programs.

Keywords: student, education, drug abuse prevention, drug education program, Good Behavior Game, CHARLIE.

Школы служат популярной платформой для реализации программ в области антинаркотической профилактики населения, чему способствует ряд особенностей школьной системы: охват большого количества населения, длительность периода воздействия; возможность интеграции отдельных элементов в учебный процесс, экономическая выгода школьных образовательных профилактических программ [2, с.26]. Школы единолично не могут решить проблему наркомании в обществе, однако играют важную роль в борьбе с ней, пропагандируя здоровый образ жизни, стимулируя уверенность и самооценку учащихся, формируя у них навыки принятия разумных решений.

Цель статьи – рассмотреть опыт Великобритании в реализации антинаркотического воспитания учащейся молодежи на примере программ CHARLIE и Good Behavior Game, ориентированных на начальные классы.

До 1990х годов антинаркотическая профилактика в начальных классах в Великобритании была редкостью из-за опасения в обратном эффекте. Эта позиция исходила из двух ложных убеждений о том, что, во-первых, дети изначально имеют малое представление о наркотиках, во-вторых, школьная среда – это единственный источник информации для них.

Сегодня очевидно, что в начальных классах дети уже начинают развивать свои знания о том, что такое наркотики через СМИ, интернет. О лекарствах, алкоголе, табаке они впервые узнают

в рамках своей семьи и общества, в котором живут; узнают об отношении родителей, близких родственников, друзей к этим наркотикам через их слова и поступки. Для оценки уровня знаний о наркотиках у младших школьников широко применяется метод «Нарисуй и напиши» («Draw and Write»). Учитель читает историю о двух ребятах, которые по дороге домой нашли сумку с наркотиками и просят учащихся нарисовать и написать, что именно было в сумке по их мнению. Ответы в виде рисунков и комментариев к ним помогают понять, что дети знают о наркотиках. Результаты показывают, что в возрасте 5 лет дети связывают понятия «наркотики» и «плохое»; в 7 - в качестве содержимого сумки изображают таблетки, порошки и лекарства; более четверти учащихся 8 - 9 лет упоминают героин и кокаин; представления о наркотиках в 10 - 11 лет еще более развиты [5, с.15].

Очевидно, что профилактика наркомании должна начинаться в раннем школьном возрасте, когда начинается экспериментирование с курением [8, с.17-18], которое наряду с алкоголем всегда предшествует употреблению более серьезных наркотиков [7, с.6].

Сегодня антинаркотическое воспитание является обязательным в государственных школах Великобритании на всех этапах обучения, однако его содержание и форма реализации варьируется по стране, т.к. каждая школа разрабатывает собственные антинаркотические программы. Начальное образование в

Великобритании охватывает три возрастные группы: 3 - 4 года – дошкольное обучение (Foundation stage/nursery); 5 - 7 лет – первая ступень начальной школы (infants), что соответствует ключевому этапу 1; 7 - 11 лет – вторая ступень начальной школы (juniors), что соответствует ключевому этапу 2.

Антинаркотическая профилактика реализуется посредством предметов естественно - научного цикла, либо в рамках предмета «Здоровье и общество» (PSHE), который охватывает разнообразные аспекты развития личности учащегося [1]. На ключевом этапе 1 дети узнают о лекарственной роли наркотиков, безопасном хранении и использовании лекарств, моющих и чистящих средств, которые имеют место быть в каждом доме. К 7 годам они способны различать опасную и безопасную ситуации; распознавать лекарственные средства; понимать потенциальный вред лекарств, не используемых должным образом; поддерживать вовлеченность в деятельность класса и слушать остальных. На ключевом этапе 2 рассматривают влияние табака и алкоголя на организм, и как это может быть связано с личным здоровьем и благополучием учащихся. К 11 годам учащиеся знают и умеют: слушать и поддерживать других; понимать последствия употребления алкоголя, табака и др. наркотиков для организма человека; где люди могут найти помощь; предвидеть последствия своих действий для самих себя и окружающих.

Среди методов обучения наиболее часто применяются тематический подход, когда реализация антинаркотического воспитания происходит в процессе изучения тем «Myself», «Body», «Keeping safe»; групповые игры (circle time), в процессе которых дети могут участвовать в коллективной деятельности, слушать, стимулируется их устное общение, происходит изучение новых понятий и навыков и социализация; ролевые игры.

Среди большого разнообразия образовательных антинаркотических программ, ориентированных на учащихся начального звена, следует выделить два значительных проекта - Chemical Abuse Lies in Education (CHARLIE) и Good Behavior Game.

Проект CHARLIE, изначально разработанный в США, направлен на целевую аудиторию в возрасте от 5 до 11 лет и своей задачей ставит отсрочить момент первой пробы наркотиков, а также снизить возможность употребления наркотиков с точки зрения частотности. В основе лежит программа обучения жизненным навыкам, исходящая из положения, что формирование у учащихся некоего набора социальных

компетенций окажется эффективным в сдерживании их употребления наркотиков. Среди них – умение сопротивляться давлению со стороны сверстников и сказать «нет», умение принимать решение.

В 1991 - 1992 гг. в пилотном режиме проект CHARLIE был запущен в нескольких школах Великобритании, а в 1995 г. и в 1997 г. были проведены оценочные исследования его краткосрочного и долгосрочного влияния. Согласно им учащиеся, подвергавшиеся воздействию программы, имели большую устойчивость к давлению сверстников, демонстрировали более негативное отношение к наркотикам и в меньшей степени были склонны к курению и употреблению наркотиков [6].

Несмотря на то, что результаты не подтвердили наличие долговременного эффекта проекта, его внедрение в Великобритании имело большое значение для дальнейшего развития национальной стратегии в области профилактики наркомании, поскольку стало очевидно, что международный опыт может быть успешно применен и к начальному звену.

Good Behavior Game можно назвать научно-обоснованной стратегией классного руководства, которая помогает детям научиться работать вместе и создать благоприятную среду обучения. Данный подход рассчитан на учащихся в возрасте 7 - 10 лет и основан на четырех правилах, которые поощряют учеников поддерживать друг друга при выполнении заданий: 1) работать тихо; 2) быть вежливыми; 3) вставать из-за парт с разрешения учителя; 4) следовать инструкциям.

В процессе игры учащиеся делят на небольшие группы, не превышающие по составу 7 человек. Учащиеся пытаются выиграть игру, чтобы получить некие поощрения или стимулы. При этом учитель записывает нарушения базовых правил командами. Выигрывает та команда, у которой наименьшее количество нарушений правил. Через поощрение положительных общественных установок и хорошего поведения, программа улучшает поведение детей и их вовлеченность в учебный процесс. В долгосрочной перспективе исследователи отмечают положительное влияние данной стратегии на образование детей; увеличение числа учащихся, продолжающих дальнейшее образование; снижение злоупотребления психоактивными веществами; снижается вероятность преступного поведения во взрослой жизни и повышается устойчивость к рискам [4, с.3].

Преимущества Good Behavior Game состоят в том, что, во-первых, будучи скорее стратегией, нежели программой в полном смысле этого слова

или частью учебного плана, она не отнимает учебное время. Напротив, при правильной и последовательной реализации, она приведет к его увеличению. Во-вторых, данный подход может успешно сочетаться с более целенаправленными интервенциями и общей стратегией школы. В-третьих, гибкость Good Behavior Game позволяет учителям самим решать вопросы о вознаграждении учащихся (от поощрительных наклеек до предоставления им свободного времени), длительности игры (от 10 минут до урока), частоте реализации (от нескольких раз в неделю до ежедневного применения).

Регулярно проводимые исследования оценки качества реализации антинаркотического воспитания в британских школах подтверждают

качество такого обучения, особенно в начальной школе [3, с.18]. Вероятно, тесное взаимодействие учителя начальных классов со своим коллективом позволяет ему лучше оценить отношение и способности учащихся, а они, оказываясь активно вовлеченными в деятельность, лучше усваивают компетенции, необходимые для формирования прочного фундамента для отказа от экспериментирования с наркотиками.

Изучение опыта Великобритании в организации процесса антинаркотического воспитания учащихся может быть ценным для отечественной педагогической науки с точки зрения его адаптационного потенциала с учетом отечественных социально-культурных и иных реалий.

Литература:

1. Фахрутдинова А.В. Проблема стандартизации и дифференциации гражданского воспитания в англосаксонских странах на рубеже XX – XXI веков / А.В. Фахрутдинова // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 1.
2. Caulkins, J.R., Pacula, R., Paddock, S., & Chiesa, J. School-based drug prevention: What kind of drug use does it prevent? Santa Monica, CA: RAND, MR – 14-59-RWJ. - 2002. - 198 p.
3. Drug education in schools. Ofsted report. 2005.
4. Gail G. Chan, et al. Improving Child Behaviour Management: An Evaluation of the Good Behaviour Game in UK Primary Schools. - 2010-2012. - 62 p.

5. Greer, R. Drug education in the primary school. Druglink. September – October, 1989: 13-15.
6. Hurry J. & Lloyd C. A follow-up evaluation of Project CHARLIE. A life skills drug-education programme for primary schools. Home Office Drugs Prevention Initiative. - Paper 16. - 1997.
7. Kandel D.B. Drug abuse and the American adolescent. National Institute on drug abuse. Kandel D.B. - 1981. - Pp.1-24.
8. Statistics on smoking: England, 2010. The Health and Social Care Information Centre. - 117 p.

Сведения об авторах:

Гизятова Ландыш Афраимовна (г. Казань, Россия), преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научного направления Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: klandish@rambler.ru

Фахрутдинова Анастасия Викторовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для социально-гуманитарного направления Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: avfach@mail.ru

Data about the authors:

L. Gizyatova (Kazan, Russia), Teacher of the English language department for Natural Sciences, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: klandish@rambler.ru

A. Fakhrutdinova (Kazan, Russia), Doctor of Science, Associate Professor, Head of the English language department for Humanities, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: avfach@mail.ru

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.292:75

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.В. Тришина

Аннотация. Принцип интеграции образовательных областей в системе дошкольного образования ориентирует программное содержание дошкольных образовательных учреждений на организацию совместных видов деятельности детей и взрослых. К таким видам деятельности относится художественно-проектная деятельность, которая имеет творческую основу и лежит в основе многих инновационных педагогических технологий. Педагогическая технология формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства, предложенная автором статьи, направлена на формирование готовности ребенка к освоению программы начальной школы в области изобразительной деятельности, и способствует повышению эффективности художественного развития старшего дошкольника в целом.

Ключевые слова: художественно-проектная деятельность, язык изобразительного искусства, педагогическая технология, формирование готовности у старших дошкольников к участию в художественно-проектной деятельности.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN' ALACRITY FORMATION TO ART-PROJECT ACTIVITIES THROUGH FINE ARTS

G. Trishina

Abstract. The principle of integration of educational areas in the system of preschool education directs the content of preschool educational institutions on the organization of joint activities for children and adults. Such activities applies art and design work that has a creative basis and underpins many of the innovative pedagogical technologies. Pedagogical technology of formation of readiness of senior preschool age children for art and design activities through art, proposed by the author, aimed at the formation of readiness of the child to the development of primary education in the field of graphic activity, and enhances the effectiveness of the artistic development of the older preschoolers in general.

Keywords: art-project activities, the language of fine arts, pedagogical technology, preschool children' alacrity formation to art-project activities.

Современные реформы в обществе обусловили большую часть инновационных процессов в образовании. Смена образовательной парадигмы предполагает иное содержание, подходы, отношения между участниками педагогического процесса, при этом системность, качественность, гуманизм, доброжелательное взаимодействие и сотворчество являются базисом для достижения высокого уровня развития личности. В связи с этим приоритетным направлением является художественное развитие ребенка, оно открывает огромные возможности для реализации потенциала личности, так как предполагает образное восприятие мира, «правополушарный» тип мышления, способность к эмоциональной отзывчивости на явления искусства и действительности, способность выражать свое видение мира, свои мысли, чувства на невербальном языке искусства.

Дошкольное образование сегодня должно быть выстроено с учетом принципа интеграции

образовательных областей, которые обеспечивают формирование интегративных качеств личности ребенка и гармоничное вхождение личности в общество (Закон РФ «Об образовании в РФ») [6]. Достижение данных целей обусловлено уровнем развития духовно-нравственной культуры личности, базирующейся на эстетических ценностях (Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов, В.И. Волынкин и др.) [7]. Поэтому программы дошкольных образовательных учреждений, в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, ориентированы на организацию совместных видов деятельности детей и взрослых, способствующих развитию мышления, воображения и детского творчества, личностного и художественно-эстетического развития. Именно к таким видам деятельности мы относим и художественно-проектную деятельность.

Проектная деятельность является инновационной образовательной технологией и средством комплексного решения задач воспитания, образования, развития личности в современном социуме, трансляции норм и ценностей общества в образовательную систему. Начальной ступенью, закладывающей основы готовности к активному участию в проектной

деятельности ребенка, является этап дошкольного детства. Т.К. Смыковская, учитывая психовозрастные особенности дошкольников, понимает под проектом форму организации занятий, при которой, все участники включаются в деятельность по получению конкретной продукции за небольшой промежуток времени.

| <i>Подход: личностно-ориентированного взаимодействия</i> | | |
|---|---|--|
| <i>I. Целевой блок</i> | | |
| <p><i>цель</i> – формирование готовности детей старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства, как готовности ребенка к освоению программы начальной школы в области изобразительной деятельности</p> <p><i>задачи:</i> - овладение основами языка изобразительного искусства (знания, умения, навыки в области языка изобразительного искусства) [4]; - развитие способности к художественному видению; - развитие способности к самостоятельному изобразительному творчеству; - формирование готовности к активному участию в проектной деятельности художественно-изобразительного содержания</p> | | |
| <i>II. Процессуальный блок</i> | | |
| <i>Организационно-деятельностный компонент</i> | <i>Содержательный компонент</i> | |
| <p><i>Виды взаимодействия участников:</i> педагоги – дети (на всех этапах проектной деятельности); педагоги – дети – родители (родители - чаще на этапе сбора информации и презентации проекта); педагоги – дети – социальные партнеры; (социальные партнеры - чаще на этапе сбора информации)</p> <p><i>Методы: творческий, поисковый, исследовательский</i> <i>Этапы художественно-проектной деятельности</i> 1. Определение цели. 2. Разработка проекта – план деятельности по достижению цели (к кому обратится за помощью (взрослому, педагогу), в каких источниках можно найти информацию и пр.). 3. Выполнение проекта – практическая часть. 4. Подведение итогов – определение задач для новых проектов</p> | <p>1. <i>Когнитивный аспект</i> – накопление знаний в области языка изобразительного искусства[4, с.78] и способов творческого преобразования данных, а также знаний о проектной деятельности (ее этапах и возможностях включения в художественно-проектную работу)</p> <p>2. <i>Практический аспект</i> – формирование умений и навыков в области использования художественных материалов и технических приемов изображения и некоторых закономерностей изображения, а также активное включение в проектную деятельность.</p> <p>3. <i>Чувственно-мотивационный аспект</i> – развитие интереса к художественно-проектной деятельности, развитие способности эмоционально откликаться на явления искусства и действительности</p> | |
| <i>III. Результативный блок</i> | | |
| <p><i>Продуктивный</i> - высокий, креативный, плодотворный, высокорезультативный уровень. Ребенок обладает высоким уровнем сформированности знаний и умений в области использования художественных материалов и технических приемов изображения ими, знаний о некоторых закономерностях изображения в различных художественных системах (знания основных, составных цветов, контрастов для создания выразительной работы, доперспективных способов передачи пространства и др.); способов и приемов передачи собственных эмоций, впечатлений в изображении</p> | <p><i>Частично-продуктивный</i> – средний, конструктивный, базисный уровень. Ребенок обладает средне выраженным уровнем сформированности знаний и умений в области использования художественных материалов и технических приемов изображения ими, знаний о некоторых закономерностях изображения в различных художественных системах (знания основных, составных цветов, контрастов для создания выразительной работы, доперспективных способов передачи пространства и др.)</p> | <p><i>Репродуктивный</i> - низкий уровень. Ребенок обладает низким уровнем сформированности знаний и умений в области использования художественных материалов и технических приемов изображения ими, знаний о некоторых закономерностях изображения в различных художественных системах (знания основных, составных цветов, контрастов для создания выразительно работы, доперспективных способов передачи пространства и др.); способов и приемов передачи собственных эмоций, впечатлений в изображении, допускает ошибки, ему часто требуется помощь педагога</p> |
| <p><i>Результат:</i> высокий уровень сформированности готовности детей старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства характеризуется готовностью ребенка старшего дошкольного возраста (7 - 8 лет) к активному участию в художественно-проектной деятельности и получению творческих продуктов художественно-изобразительной деятельности</p> | | |

Рисунок 1. - Технология формирования готовности старших дошкольников к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства

Творческая деятельность лежит в основе не только художественной, но и проектной деятельности. Творческая деятельность как единая основа художественной и проектной деятельности обусловила их совместное использование в образовательном процессе. В последнее время эти два понятия используются в тандеме как художественно-проектная деятельность (В.П. Фалько и др.), следовательно, речь может идти об интеграции художественной и проектной деятельности в формировании личности. Поскольку проектная деятельность с художественным содержанием решает задачи как художественно-эстетического образования, так и интеллектуального развития ребенка, задачи развития творческой продуктивной инициативности ребенка (Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса) [1], то формирование готовности к художественно-проектной деятельности представляется нам особенно важным в дошкольном возрасте.

В настоящее время некоторые теоретические и практические аспекты проблемы готовности ребенка старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности отражены в педагогической науке, но вместе с тем, в целом, проблема требует дальнейшего изучения. Потребность практических работников в конкретных рекомендациях по организации эффективного образовательного процесса, направленного на художественное развитие личности ребёнка, обусловила поиск путей решения данной проблемы. Анализ существующих концепций и методических разработок, направленных на художественное

развитие детей старшего дошкольного возраста, передового педагогического опыта, а так же ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности привел нас к выводу о том, что эффективность процесса формирования готовности ребенка старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства будет зависеть от его правильной организации.

Предполагаем, что достижение более высокого уровня художественного развития личности дошкольника возможно в результате реализации педагогической технологии формирования готовности ребенка старшего дошкольного возраста к художественно-проектной деятельности средствами изобразительного искусства. Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин) [3, с.14]. В рамках нашего исследования мы разработали педагогическую технологию, реализация которой способствует повышению эффективности процесса формирования готовности старшего дошкольника к художественно-проектной деятельности (см. рис.1). Применение разработанной нами педагогической технологии способствует повышению эффективности процесса формирования готовности старшего дошкольника к художественно-проектной деятельности и дальнейшему освоению программы начальной школы в области изобразительной деятельности.

Литература:

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.
2. Ильинская И.П. Критерии оценки уровня сформированности эстетической культуры младшего школьника / И.П. Ильинская // Начальная школа. – 2009. - № 1. - С. 20-25.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2007. - 6-е изд. - 576 с.
4. Стариченко Н.Л. Изобразительная деятельность дошкольника и младшего

- школьника - ступени развития / Н.Л. Стариченко // Преемственность в воспитательном процессе ДОО и начальной школы. – Белгород: БелГУ, 1999. – С. 75-83.
5. Torrance E.P. The Nature of Creativity as Manifest nits Testing / The Nature of Creativity // Sternberg R.J. (Ed). – Cambridge, 1988. - P. 32-75.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. - М.: Омега. - Л., 2014. – 134 с.
7. Юсов Б.П. Грамотность и выразительность детского рисунка: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Б.П. Юсов. – М., 1963. – 23 с.

Сведения об авторе:

Тришина Галина Владимировна (г. Белгород, Россия), преподаватель Белгородского педагогического колледжа, аспирант кафедры педагогики НИУ «БелГУ», e-mail: g.trishina@mail.ru

Data about the author:

G. Trishina (Belgorod, Russia), teacher of Belgorod pedagogical College, post-graduate student of the Department of pedagogy, national research UNIVERSITY "BelGU", e-mail: g.trishina@mail.ru

УДК 376. 37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

А.Д. Насибуллина, М.А. Польшина

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема подготовки дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению в школе с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Представлен анализ результатов исследования компонентов психологической готовности к школьному обучению (мотивационной, интеллектуальной и эмоционально-волевой) у детей с общим недоразвитием речи. Раскрывается значение, принципы организации, основные направления психолого-педагогического сопровождения дошкольников с речевыми нарушениями, их родителей в процессе подготовки к дальнейшему обучению в школе.

Ключевые слова: школьная готовность, психологическая готовность к обучению в школе, дошкольная образовательная организация, общее недоразвитие речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, психолого-педагогическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN PREPARATION FOR SCHOOL

A. Nasibullina, M. Polshina

Abstract. In the article the actual problem of training of preschool children with the general underdevelopment of speech for school is viewed taking into account the federal state educational standards of preschool education requirements. The analysis of the results of the research components of psychological readiness for school (motivational, intellectual, emotional and volitional) in children with general speech underdevelopment is presented. The significance of the principles of the organization, the main directions of psychological and pedagogical support of preschool children with speech disorders, their parents in preparation for further training at the school are revealed.

Keywords: readiness of preschool children for school, preschool children with the general underdevelopment of speech, psychological and pedagogical support.

Проблема готовности дошкольников к обучению в школе в нашей стране является актуальной на протяжении достаточно большого количества времени. Во многом это связано с тем, что происходящие динамичные социально-экономические преобразования в обществе, не могли не отразиться и на системе требований к выпускникам дошкольных образовательных организаций. Хотя по по-прежнему традиционно одной из основных целей дошкольного образования является подготовка детей к дальнейшему обучению в школе.

Готовность ребенка к обучению в школе – предмет многочисленных исследований отечественных (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.) и зарубежных (Я. Йирасек, А. Керн, С. Штребел и др.) ученых.

Между тем можно сказать, что большинство современных исследователей (Н.В. Нижегородцева и др.) указывают, что школьная готовность - это комплексная характеристика, связанная с развитием у ребенка таких психологических качеств, которые необходимы для обеспечения процесса нормального

включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности [4].

Варианты перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту определяются своеобразием уровней сформированности компонентов психологической готовности, так как недостаточность развития одного из них приводит к отставанию развития других. Психологическая готовность к школьному обучению – целостное образование, предполагающее наличие достаточно высокого уровня развития мотивационной, интеллектуальной и эмоционально - волевой сфер [2].

Дошкольные образовательные организации осуществляют свою деятельность в соответствии с требованиями ФГОС ДО, в котором в качестве одной из целей выступает обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования. Это означает, что качество подготовки дошкольников к обучению в школе должно быть достаточно высоким для того, чтобы дети могли без особых осложнений продолжить дальнейшее обучение.

Актуальной проблема готовности к обучению в школе является и по отношению к детям с

речевыми нарушениями, количество которых в последние годы существенно увеличилось. Данный факт вызывает большую тревогу, так как численность дошкольников в логопедических группах растет, при этом наметилась тенденция возрастания сложных форм речевой патологии. Самую многочисленную группу среди них составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР).

Общее недоразвитие речи отрицательно влияет на все составляющие психического развития ребенка: затрудняется и замедляется развитие познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями (Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия (Ю.Ф. Гаркуша, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.), замедляется развитие игровой деятельности (Л.Г. Соловьева, Т.А. Ткаченко и др.), которая имеет большое значение в процессе общего психического развития.

Все это, несомненно, сказывается на формировании основных компонентов психологической готовности к школьному обучению.

Соответственно дошкольники с общим недоразвитием речи нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Это обусловлено также и тем, что, несмотря на то, что часть из них до поступления в школу получают логопедическую и психологическую виды помощи, у некоторых детей возникают трудности в процессе обучения в общеобразовательной организации.

Анализ психолого-педагогической теории и практики позволяет сказать, что в педагогике и психологии еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психолого-педагогического сопровождения. Поэтому рассматриваемое понятие трактуется как: вся система деятельности специалистов (Р.М. Битянова); общий метод

работы (Н.С. Глуханюк); одно из направлений и технология профессиональной деятельности психолога и педагога образовательного учреждения (Р.В. Овчарова); мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников (Е.В. Казакова).

Программа психолого-педагогического сопровождения строится на основе результатов диагностического обследования и в условиях дошкольной образовательной организации неразрывно связана с мониторинговыми процедурами. Психологическая готовность к обучению в школе является одним из значимых критериев качества и результативности дошкольного образования.

Для определения содержания программы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе подготовки к обучению в школе нами было проведено исследование особенностей компонентов психологической готовности к школьному обучению у 20 дошкольников 6 - 7 лет с ОНР III уровня, которые являются воспитанниками логопедических групп.

Для исследования компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с ОНР мы использовали ряд хорошо зарекомендовавших себя на практике психодиагностических методов: тест «Мотивационная готовность» А.Л. Венгера [3], методики А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов» [3], «Четвертый лишний» С.Я. Рубинштейна [1], «Закрашивание кружков» [1], субтест «Шифровка» методики Д. Векслера [5].

Анализ полученных результатов по методике «Мотивационная готовность» А.Л. Венгера (см. рис. 1), позволил определить показатели среднего и ниже среднего уровней у 60% дошкольников с ОНР (по 30% соответственно), по 10% детей показывают результаты среднего и высокого уровня, а 20% - низкого уровня сформированности внутренней позиции школьника.

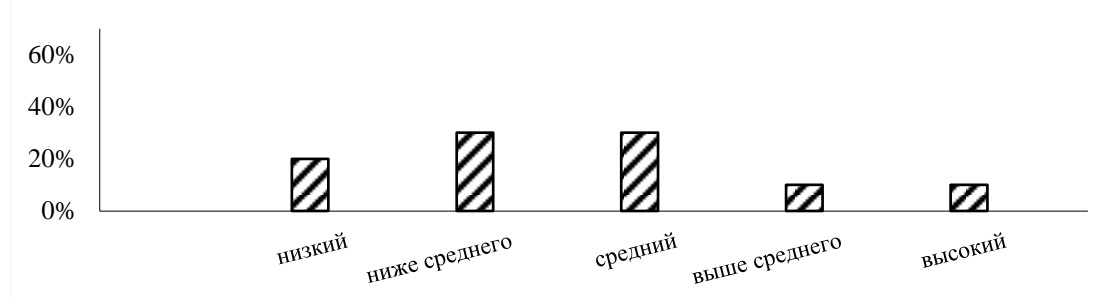


Рисунок 1. - Распределение дошкольников с ОНР по уровню сформированности внутренней позиции школьника

Количественный и качественный анализ ответов дошкольников с ОНР позволил сделать вывод, что дети данной группы имеют представление о предстоящем обучении в школе, демонстрируют готовность учиться и выполнять определенные обязанности, связанные с их новым статусом, с новой позицией в системе социальных отношений – позицией школьника. Однако у половины детей с ОНР процесс мотивационной готовности пока не завершен, внутренняя позиция школьника не сформирована.

Изучение свойств произвольного внимания, а также произвольной регуляции деятельности и

зрительно-моторной координации мы провели по субтесту «Шифровка» Д. Векслера. Анализ данных, представленных на рисунке 2, показал, что половина дошкольников с ОНР успешно справились с заданием, продемонстрировав результаты среднего и выше среднего уровней – соответственно 40% и 10%. Результаты ещё 40% дошкольников этой группы соответствуют количественным характеристикам ниже среднего уровня. Один будущий первоклассник практически не справился с заданием методики, у него установлен низкий уровень.

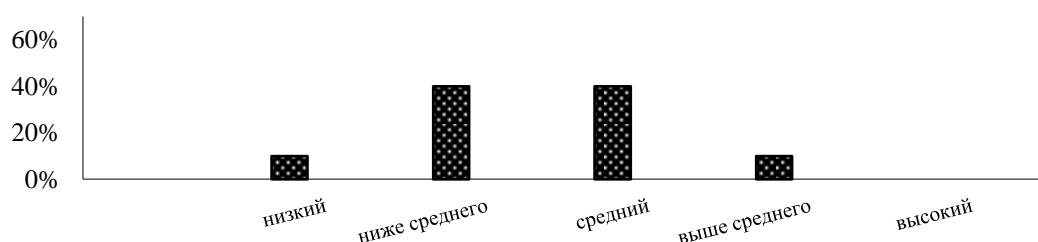


Рисунок 2. - Распределение дошкольников с ОНР по уровням внимания (субтест «Шифровка» Д. Векслера)

В целом, при выполнении субтеста были выявлены особенности деятельности детей с нарушением речи: неустойчивость внимания (повышенная отвлекаемость на посторонние предметы, звуки, движения), нестабильность темпа деятельности (имеют тенденцию к снижению в процессе работы), двигательная расторможенность, трудности в выполнении заданий в условиях словесной инструкции (необходимы дополнительные инструкции, показ образца, тренировочные «уроки»); низкий самоконтроль.

По методике А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов», мы пришли к выводу, что количественные показатели средних значений объема слуховой кратковременной памяти испытуемых с ОНР – 3 слова. Дошкольники исследуемой группы чаще называли первые и последние слова из приведенного ряда (наличие «краевого эффекта»). Количество воспроизведенных слов у детей приближено к нормативным показателям, но точность воспроизведения информации значительно ниже.

В целом, анализ уровневых показателей объема произвольной слуховой кратковременной памяти показал, что у 40% детей с ОНР установлена достаточно низкая способность произвольного слухового запоминания, сохранение информации затруднено. Вместе с тем, испытуемые на уровне своих возможностей способны к мобилизации усилий при выполнении задания.

В ходе исследования особенностей

вербального мышления по методике «Четвертый лишний» С.Я. Рубинштейна мы пришли к выводу, что высокий уровень развития обобщения установлен в группе испытуемых по двум категориям («фрукты - овощи» и «одежда – обувь»).

При обобщении дошкольники с ОНР часто опирались на уровень узнавания группы картинок (воспроизведение наученного запоминания), а при обозначении «исключаемого» понятия, для которого требуется осознание, осмысление и практический перенос известного, испытывали серьезные затруднения. Об этом свидетельствуют средние значения общего уровня обобщения (Мср. 2,8). В ходе решения задач на исключение предмета дети с ОНР чаще начинали выполнение задания с использованием наглядного плана выделения трёх картинок, а потом оставшейся четвертой - лишней, которую нужно исключить. Только после просьбы экспериментатора «оречевляли» выбор - называли все картинки (при этом не всегда точно), а лишь затем переходили к обобщению.

Обращает на себя внимание смешанный уровень обобщения с преобладанием функционального, то есть существенный признак часто назывался дошкольниками исследуемой группы только в ходе обоснования вариантов группировки и одновременного дополнения двух родовых понятий. При продолжении ряда они не всегда могли дифференцировать предметы родового понятия. Например, зайчик, козочки, корова, волк, животные, лошади, медведи,

лесные. Кроме того, испытуемые употребляли уменьшительные формы, не учитывали числа и падежи, повторяли слова с уже предъявленных картинок. При этом мы определили, что от 10% до 40% испытуемых с ОНР по всем категориям имеют низкие показатели.

В целом, результаты исследования показали, что возможность выполнения мыслительных операций доступных их возрасту у детей с ОНР (III уровень), как правило, не нарушена. Они могут выполнять стандартные обобщения, способны правильно и целенаправленно осуществлять решение проблемы часто при оказании соответствующей помощи со стороны взрослого, но серьезно отстают в развитии словесно логического мышления.

По методике «Раскрашивание кружков» мы пришли к заключению, что в группе респондентов с ОНР выявлены все уровни волевой регуляции и развития мелкой моторики - от низкого до высокого. Для детей с ОНР характерно наличие трудностей формирования двигательных автоматизмов, замедленность или напротив импульсивность выработки двигательных действий, недостаточность мышечной силы, что свидетельствует о выраженном недоразвитии мелкой, точной и тонкой моторики.

Выделенные особенности мотивационной, интеллектуальной, волевой и психомоторной сфер дошкольников с ОНР обусловили необходимость разработки программы психолого-педагогического сопровождения, содержащую систему мер, направленных на обеспечение всесторонней подготовки детей с ОНР к школьному обучению в условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида.

Организация подобного вида сопровождения базируется на ряде основополагающих принципов, как общеметодологических – системности, последовательности, вариативности и непрерывности, но и специфических - единства коррекционных, профилактических и развивающих задач, учета этиологии, механизмов и структуры речевого нарушения, комплексности.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения в условиях дошкольной образовательной организации взаимосвязаны и включают работу с дошкольниками с ОНР, педагогами дошкольной образовательной организации и родителями.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ОНР включала систему занятий с использованием игр и упражнений направленных на:

- формирование мотивационной готовности

старших дошкольников с ОНР к обучению в школе (игры «Что делает ученик?», «Я - первоклассник», коррекционные сказки М.А. Панфиловой и др.);

- развитие внимания (игры «Окна», «Сравни картинки», «Кто больше увидит и запомнит», работа на запоминание с сюжетными картинками, картинками-загадками и др.), памяти (игры и упражнения «Послушай и повтори слова», «Прослушай и повтори рассказ», обучение использованию простых, схематических рисунков-памяток и др.); вербального мышления (игры и упражнения «Найди правильное утверждение», «Подскажи Незнайке» и др.), мелкой моторики и координации движений (игры и упражнения «Веселое путешествие», «Штриховка по направлениям», «Вирази» и др.).

Практический опыт показывает, что эффективность работы по развитию компонентов психологической готовности к обучению в школе у старших дошкольников с ОНР во многом зависит от системности и целенаправленности взаимодействия узких специалистов (психолога, учителя-логопеда), работающих в дошкольной образовательной организации и воспитателей. Как правило, это просветительские и практические занятия, направленные на развитие профессиональных компетенций в области подготовки детей к обучению в школе с учетом требований ФГОС ДО («Развитие интеллектуального компонента школьной зрелости: традиционные и инновационные методы и средства» и др.).

Система работы по взаимодействию с родителями в рассматриваемом контексте охватывала несколько направлений: психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам формирования у детей с ОНР психологической готовности к школе: групповые встречи и собрания («Психологическая готовность к школе», «Мой ребенок – будущий первоклассник» и др.), индивидуальные консультации; обучение практическим умениям оказания помощи и поддержки детям: тренинги и семинары-практикумы («Как подготовиться и не бояться тестирования в школе» и др.).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОНР в процессе подготовки к обучению в школе - системная деятельность специалистов, содействующая созданию оптимальных условий для повышения уровня школьной зрелости детей, учитывающая как психологическое своеобразие данного контингента воспитанников, так и индивидуальные особенности развития в единстве интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер их проявления. Этот вид

сопровождения обеспечивает поддержку и помощь детям с речевыми нарушениями в решении актуальных для дошкольного возраста

задач развития, обучения, воспитания и социализации, освоению в дальнейшем новой для них учебной деятельности.

Литература:

1. Виноградова А.Д., Коновалова Н.Л., Михаленкова И.А., Посохова С.Т., Хилько А.А., Шипицына Л.М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста: методическое пособие / А.Д. Виноградова, Н.Л. Коновалова, И.А. Михаленкова, С.Т. Посохова, А.А. Хилько, Л.М. Шипицына; под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2004. – 48 с.

2. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М.: Знание, 2007. – 201 с.

3. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 1997. – 176 с.

4. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 256 с.

5. Филимоненко Ю., Тимофеев В. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC) / Ю. Филимоненко, В. Тимофеев. – СПб.: ГП «Иматон», 1994. – 94 с.

Сведения об авторах:

Насибуллина Анися Дамировна (г. Оренбург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, e-mail: ani6064@yandex.ru

Польшина Мария Александровна (г. Оренбург, Россия), кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, e-mail: polshinamari@yandex.ru

Data about the authors:

A. Nasibullina (Orenburg, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Academic Title of Associate Professor, Associate Professor of Special Psychology, Orenburg State Pedagogical University, e-mail: ani6064@yandex.ru

M. Polshina (Orenburg, Russia), Candidate of Biological Sciences, lecturer of the chair of Special Psychology, Orenburg State Pedagogical University, e-mail: polshinamari@yandex.ru



ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

УДК 94(47).083

У ИСТОКОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЮМЕНСКОМ РЕГИОНЕ

В.М. Кружинов, З.Н. Сокова

Аннотация. В статье проанализированы первые шаги высшего образования в Тюменском регионе и г. Тюмени. Особое внимание уделяется созданию Тюменского агропедагогического института – предшественника современного Тюменского государственного университета. Уточняется время создания первых высших учебных заведений на территории современной Тюменской области, показаны основные направления подготовки специалистов, трудности, с которыми сталкивались вузы, и пути их преодоления.

Ключевые слова. Тюменский регион, высшие учебные заведения, агропедагогический институт, Тюменский государственный университет.

THE ROOTS OF HIGHER EDUCATION IN THE TYUMEN REGION

V. Kruzhinov, Z. Sokova

Abstract. The article analyzes the first steps of higher education in the Tyumen region and in Tyumen. Special attention is paid to the creation of the Tyumen Agropedagogical Institute, the predecessor of the modern Tyumen State University. The author specifies the time of creation of the first higher educational institutions in the territory of the modern Tyumen region and their number, shows the main directions of training specialists, the difficulties faced by universities, and ways to overcome them.

Keywords: Tyumen region, higher educational institutions, agropedagogical institute, Tyumen State University.

В 1986 г. Средне-Уральское книжное издательство выпустило написанную Д.И. Копыловым, В.Ю. Князевым и В.Ф. Ретунским одну из лучших книг по истории Тюмени, среди многочисленных сюжетов которой особое место занимает рассказ о становлении и развитии в городе высшего образования. К сожалению, обращаясь к некоторым событиям прошлого, авторы допустили неточности, незамеченные другими историками и со временем утвердившиеся в литературе. Одна из таких ошибок относится к предшественнику Тюменского государственного университета – созданному в 1930 г. Тюменскому агропедагогическому институту, который, по словам исследователей, являлся первым высшим учебным заведением Тюмени [5, с.300].

Впоследствии эту неточность воспроизвел В.В. Шеломенцев [11, с.23], а в 2005 г. она повторилась в названии юбилейного издания «Первый вуз земли тюменской. 1930 – 2005» [8], посвященного 75-летию ТюмГУ. Причем в последней работе Тюменский агропединститут фактически объявляется первым высшим учебным заведением не только Тюмени, но и всей «земли тюменской».

Между тем история высшего образования в Тюменском регионе началась за четырнадцать лет до организации Тюменского агропедагогического института, 1 июля 1916 г., когда в Тобольске открылся Учительский

институт, просуществовавший до 1919 г. Институт осуществлял подготовку учителей для Тобольской губернии, а его первым руководителем был известный педагог Г.Я. Маляревский, которого вскоре сменил кандидат богословия В.К. Соболев.

В Тюмени первое высшее учебное заведение, Тюменский институт народного образования, появилось в октябре 1920 г. Оно размещалось в здании бывшего коммерческого училища Колокольниковых и имело два факультета: социально-исторический и естественно-математический, на которых впервые в истории города обучали будущих преподавателей биологии, географии, математики, русского языка, физики, а также социально-исторического «цикла» [4;9]. Однако в 1922 г. в условиях необычайной разрухи и голода институт закрылся, а в здании расположился исполнительный комитет Тюменского губернского (с 1923 г. – окружного) Совета.

Второе по счету высшее учебное заведение Тюмени (и третье в регионе) открылось, как и агропедагогический институт, в 1930 г. Это был Уральский автодорожный институт, призванный готовить специалистов для нужд индустриализации, и уже поэтому получавший куда большую поддержку городских властей, чем «агропед», которому отводилась роль «пасынка». В Государственном архиве Тюменской области мы выявили «Протокол

совещания представителей учебных заведений г. Тюмени по вопросу о распределении зданий» [2, л.47-49], наглядно демонстрирующий разный статус этих вузов в городской «табели о рангах». На документе не проставлена дата проведения совещания. Но по его содержанию и расположению в архивном деле можно утверждать, что событие, о котором в нем повествуется, произошло во второй половине августа 1930 г.

За полтора месяца до этого, 6 июля 1930 г., состоялось заседание президиума исполнительного комитета Тюменского окружного Совета. На нем был заслушан доклад представителя городского отдела народного образования Чивелева об организации в Тюмени агропедагогического института. Поддержав эту инициативу, президиум окрисполкома создал организационное бюро, поручив ему провести всю «подготовительную работу» и прежде всего «проработать вопрос о выделении помещений под учебное заведение и общежитие» [3, л.47].

Проблема, однако, осложнялась тем, что ни свободных зданий для размещения нового вуза, ни свободного жилого фонда для расселения будущих преподавателей и студентов в городе попросту не имелось. О чрезвычайной остроте сложившейся ситуации можно судить хотя бы по тому, что в расчете на одного тюменца в то время приходилось лишь 4 кв. м жилой площади при санитарной норме, несомненно, заниженной, 9 кв. м [7, с.121]. С аналогичными трудностями столкнулась и администрация Уральского автомобильного института: ее многочисленные просьбы о выделении учебных и жилых помещений оставались без ответа. В результате план организации в Тюмени двух высших учебных заведений оказался под угрозой срыва.

В этих условиях исполком окружного Совета решил на «чрезвычайные меры», передав Уральскому автомобильному и Тюменскому агропедагогическому институтам собственное здание, т.е. то, в котором в 1920 – 1922 гг. размещался институт народного образования. Во исполнение данного решения и было проведено упомянутое совещание представителей учебных заведений. На нем присутствовали 13 человек, в том числе председатель организационного бюро агропедагогического института Кудряшов, директор автомобильного института Валуев, его заместители Хилькевич и Цыгалов. Вела совещание заведующая горно Наумова. В коротком вступительном слове она предложила

«подойти к разрешению вопроса о распределении помещений не с узковедомственной точки зрения, а со всей серьезностью, учитывая интересы каждого учреждения» [3, л.47].

Как показали последовавшие прения, это замечание оказалось не случайным. Директор автомобильного института Валуев, не возражая против временного размещения в одном здании двух вузов, настаивал на передаче большинства кабинетов «своему» вузу: «В здании окружного исполнительного комитета можно разместить автомобильный и агропедагогический институты, но только потому, что последний в первое время не потребует большой площади». Валуева поддержал Хилькевич, предложивший передать автомобильному институту 20 аудиторий, а агропедагогическому – только девять [3, л.47, 47 об.].

«Автомобилисты» категорически высказались против предложения Кудряшова о размещении в Доме Советов Тюменского педагогического техникума, учебные материалы и оборудование которого предполагалось использовать в учебном процессе агропединститута. В этом их поддержала и Наумова [3, л.48-49].

На первый взгляд, результаты совещания оказались неутешительными для представителя агропедагогического института: из 29 кабинетов Дома Советов ему выделили девять. Автомобильному институту достался также цокольный этаж здания, где разместились лаборатории и мастерские. Впрочем, думается такой исход вряд ли огорчил Кудряшова. Понимая, что соперничать с «автомобилистами» почти невозможно, он поставил перед собой вполне реальную цель и достиг ее.

Вскоре стали решаться и другие вопросы. 1 сентября 1930 г. городской Совет выделил институту жилые помещения для преподавателей и студентов. Первые разместились в доме бывшей городской гостиницы, вторые – в здании закрытой Спасской церкви и в одном из жилых домов города [2, л.19].

В первые годы своей истории агропедагогический (с 1932 г. – педагогический) институт продолжал восприниматься в качестве «пасынка» автомобильного института, некоторые студенты которого даже видели в своих сверстниках – «агропедовцах» людей «второго сорта» и надменно рассуждали: «Мы – будущие инженеры. А вы кто? Вы – колхозники» [6]. Усугублялись и другие проблемы. Так, по мере

увеличения численности студентов (в 1930 г. – 60; в 1932 г. – 200) обостряется «аудиторный кризис», тем более что к 1932 г. две из 9 принадлежавших институту аудиторий были переданы соседям по зданию.

Положение стало меняться после 1933 г., когда Уральский автодорожный институт, не сумевший создать маломальскую учебно-материальную базу для подготовки квалифицированных инженерных кадров, ликвидируется, а его аудитории передаются педагогическому институту.

Приведенные сведения позволяют высказать суждение еще по одному немаловажному вопросу – о «дне рождения» Тюменского агропедагогического института, являвшегося предшественником Тюменского государственного педагогического института, на базе которого в 1973 г. создается ТюмГУ, отмечавший в 2015 г. свое 85-летие.

В литературе последних десятилетий «днем рождения» института обычно называется 16 сентября 1930 г. В этот день первый директор агропединститута В.В. Северный подписал «приказ № 1», которым «на основании распоряжения Уральского областного отдела народного образования» объявлял о своем вступлении в должность и производил некоторые назначения [8, с.6; 9, с.25-26]. Как следствие, если до этого момента ответственность за состояние дел в институте возлагалась на организационное бюро, то теперь она полностью перекладывалась на плечи В.В. Северного.

Описывая это событие, Т.И. Бакулина, Н.П. Носова и В.П. Петрова – авторы соответствующего раздела в книге «Тюменский государственный университет: осмысление прошлого» пишут: «16 сентября [1930 г.] оргбюро объявило об открытии Тюменского агропединститута, а первый директор В.В. Северный подписал приказ № 1» [10, с.5]. Схожая формулировка используется в книге «Первый вуз земли тюменской. 1930 – 2005»: «16 сентября 1930 года *организационное бюро Тюменского окружного исполнительного комитета объявило об открытии* Тюменского агропедагогического института» (правда, о «приказе № 1» при этом уже не упоминается) [8, с.7]. Наконец, в статье Ю.А. Мешкова «Тюменский государственный университет», опубликованной в третьем томе «Большой тюменской энциклопедии», сообщается: «Тюменский государственный университет (ТюмГУ), гос. образовательное учреждение высшего профессионального образования.

Основан 16 сентября 1930 как Тюменский агропед. институт» [1, с.268].

Между тем ни нам, ни другим исследователям упомянутое «объявление» организационного бюро от 16 сентября 1930 г. «об открытии» («основании») Тюменского агропедагогического института не известно. Оно не публиковалось в тюменской газете «Красное знамя», не встречалось в архивных фондах. Нет его и в книгах «Тюменский государственный университет: осмысление прошлого» и «Первый вуз земли тюменской. 1930 – 2005», хотя среди опубликованных в них многочисленных документов, ему, кажется, должно было бы принадлежать самое видное место.

Впрочем, причина «пропажи» столь важного в истории Тюменского агропедагогического института (и Тюменского государственного университета) источника вполне объяснима. Она заключается в том, что ни организационному бюро, ни кому-либо иному объявлять 16 сентября 1930 г. об «открытии» или «основании» института не было необходимости. Ведь к тому времени он уже реально существовал. После 6 июля 1930 г., когда президиум Тюменского окружного Совета согласился с организацией института, тот получил лучшее в городе здание, комнаты для преподавателей, студенческие общежития. Стала формироваться учебно-материальная база вуза. Иными словами, институт «на всех парах» готовился к приему первых студентов, т.е. реально функционировал, а значит и «открылся», и был «основан». С учетом данного замечания считать 16 сентября 1930 г. «днем рождения» Тюменского агропедагогического института было бы неоправданно.

К сказанному следует сделать лишь одно дополнение. Думается, постановление президиума Тюменского окрисполкома от 6 июля 1930 г. появилось не на «пустом месте» и ему предшествовали соответствующие решения Уральского областного отдела народного образования, исполнительного комитета Советов Уральской области, в состав которой в то время входил Тюменский округ, и, вероятно, Народного комиссариата просвещения РСФСР. Поиск этих документов в архивах Москвы и Екатеринбурга позволит расширить наши представления об организации Тюменского агропедагогического института и определить с абсолютной точностью день, когда он был в действительности основан.

Литература:

1. Большая тюменская энциклопедия. - Т. 3. - Тюмень: Сред.-Урал. кн. изд-во, 2004. - 565 с.
2. Государственный архив Тюменской области (ГАТО). - Ф. 5. Оп. 1. Д. 160
3. ГАТО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 169.
4. Известия Тюменского Совета. 5 октября, 1920.
5. Копылов Д.И., Князев В.Ю., Ретунский В.Ф. - Тюмень. Свердловск: Сред.-Урал кн. изд-во, 1986. - 360 с.
6. Газета Красное знамя. - Тюмень. 1932. 6 ноября.
7. Кружинов В.М., Сокова З.Н. В начале «великого перелома»: первая пятилетка Тюмени (1928–1932 годы) / В.М. Кружинов, З.Н. Сокова // Земля тюменская: Ежегодник ТОКМ: 2007. Вып. 21. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. - С. 106–126.
8. Первый вуз земли тюменской. 1930–2005. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2005. - 405 с.
9. Газета Трудовой набат. - Тюмень. 1921. 11 сентября.
10. Тюменский государственный университет: осмысление пройденного. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. - 120 с.
11. Шеломенцев В.В. Высшей школе Тюмени – 70 лет / В.В. Шеломенцев // Вестник Тюменского государственного университета. – 2000. – № 2. – С. 19–30.

Сведения об авторах:

Кружинов Валерий Михайлович (г. Тюмень, Россия), доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории, Тюменский государственный университет, e-mail: vm.kruzhinov@mail.ru

Сокова Зинаида Николаевна (г. Тюмень, Россия), доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры новой истории и мировой политики, Тюменский государственный университет, e-mail: sokova.zn@gmail.com

Data about the authors:

V. Kruzhinov (Tyumen, Russia), doctor of history, full professor, Department of Russian History, Tyumen State University, e-mail: vm.kruzhinov@mail.ru

Z. Sokova (Tyumen, Russia), doctor of history, full professor, Department of Modern History and World Politics, Tyumen State University, e-mail: sokova.zn@gmail.com



УДК 377.12

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЕЗДНЫХ (КАНТОННЫХ) МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ КАЗАНСКОГО КРАЯ (1919 – 1922 ГГ.)

Р.Р. Султанова

Аннотация. Статья посвящена изучению и анализу деятельности уездных (кантонных) музыкальных школ, классов и студий, функционировавших на территории Казанского края в 1919 – 1922 гг. На основе фрагментарных документальных материалов определены основные цели и задачи, предметы преподавания, продолжительность курсов обучения, контингент учащихся данных учебных заведений; проанализированы обстоятельства их открытия и ликвидации. Несмотря на краткий период существования, они оказали значительное влияние на становление системы детского музыкального образования в Татарстане.

Ключевые слова: детское музыкальное образование, музыкальные учебные заведения, Казанский край.

HISTORICAL ANALYSIS OF ACTIVITY DISTRICT (KANTONNYKH) MUSIC SCHOOLS OF THE KAZAN REGION (1919 - 1922)

R. Sultanova

Abstract. The article is devoted to the study and analysis of the activity of the county (cantonal) music schools, classes and studios that functioned on the territory of the Kazan region in 1919 - 1922. On the basis of fragmentary documentary materials, the main goals and objectives, subjects of teaching, duration of training courses, a contingent of students are defined; the circumstances of the opening and liquidation of these educational institutions are analyzed. Despite a brief period of existence, they had a significant impact on the development of the system of children's music education in Tatarstan.

Keywords: children's musical education, music schools, Kazan region.

Одним из самых сложных и противоречивых этапов развития детского музыкального образования в Татарстане являются первые послереволюционные годы. Отдельные аспекты его истории, касающиеся указанного периода времени, отражены в работах Г.К. Вайды – Сайдашевой [1], Г.М. Кантора [2], Ф.Ш. Салитовой [4], Ю.А. Мартыновой [3], Л.Т. Файзрахмановой [5] и ряда других исследователей. Однако характер и закономерности становления системы детского музыкального образования в рассматриваемом регионе и роль в этом процессе уездных музыкальных учебных заведений еще не являлись объектом пристального внимания учёных. Между тем, изучение условий их функционирования, форм и методов обучения приобретает сегодня особую актуальность, ввиду необходимости осмысления современных процессов трансформации образовательного пространства, как в масштабах Республики Татарстан, так и всей России.

После 1917 года начался новый этап в истории отечественного музыкального образования: «В то время, несмотря на войну, разруху и голод, новая власть осуществляла действенные меры, направленные на поиски новых, ускоренных путей культурного просветительства и художественного образования

в противовес традиционным академическим формам ... при этом допускались перегибы, обусловленные наивной верой в возможность скорейшего достижения результатов, на осуществление которых требуются долгие годы усиленных занятий. Такие концепции соответствовали идеям о создании на обломках старого мира новой, пролетарской культуры» [4, с.39]. В соответствии с новыми идеологическими установками, на территории Казанской губернии открывались уездные музыкальные школы, классы и студии. Несмотря на разные названия, их объединяло сходство организации образовательного процесса, расчёт на бесплатное обучение музыке и детей, и взрослых, общность целей и задач – приобщение в кратчайшие сроки широких слоёв «трудовых масс» к отечественному и мировому музыкальному наследию. Каждое из этих учебных заведений осуществляло деятельность в специфических, присущих только ему, условиях, и потому являлось по-своему уникальным.

Первые уездные музыкальные школы в Казанской губернии начали открываться во второй половине 1919 года.

Масштабная работа развернулась в Чистопольской музыкальной школе, где уже к 3 сентября 1919 года находилось 250 желающих учиться музыке. Заведовала школой

О.Г. Рожнова. Преподавание осуществлялось в классах фортепиано, скрипки, народных инструментов, сольного и хорового пения, теории музыки и нотописания, сольфеджио и камерной музыки. Наибольшей популярностью пользовался класс фортепиано, где работали пятеро из десяти преподавателей [11, л.6]. С начала 1920 – 1921 учебного года Чистопольская музыкальная школа продолжила свою работу в составе Студии свободных искусств, где, функционировали, также, драматический класс и класс изобразительных искусств. К уже имеющимся дисциплинам с января 1921 года добавилась гармония. К этому времени численность учащихся составляла 165 человек, часть которых направили Народные дома (общедоступное культурно-просветительское учреждение) [16, л.28].

Музыкальная школа вела активную просветительскую деятельность и методическую работу. Так, в марте 1921 года силами преподавателей и учащихся состоялись «три раза первый исторический концерт, посвящённый памяти Глинки» и «целая серия семейных вечеров при указанной школе... ряд концертов в дни советских праздников 13 и в обычное время 9» [18, л.25]. В феврале 1921 года на собрании школьного совета музыкальной школы обсуждалось заявление П.Х. Назарова с просьбой провести экспертизу его «Руководства для составления народного оркестра балалаек». Кроме того, на повестке дня стоял вопрос «о приглашении лектором Нейман прочитать лекцию «О дошкольном наглядном музыкальном обучении» [11, л.4 об.].

В отличие от Чистопольской музыкальной школы, работа *Тетюшских бесплатных музыкальных курсов* сопровождалась целым рядом трудностей: отсутствие помещений, недостаточное финансирование, нехватка преподавателей. На 10 октября 1919 года число учащихся курсов составляло 114 человек: «по классу пения – 42, рояля – 66, скрипки – 6, одновременно в класс музыкальной грамоты записалось 19 человек» [6, л.58 об.]. В качестве преподавателей были приглашены четыре человека (один по классу пения и постановки голоса и три «по классу рояля») [6, л.58 об.]. Однако из-за отсутствия помещений курсы пришлось временно закрыть.

Повторное открытие курсов по классам «рояля, теории музыки и пения» состоялось лишь в марте 1920 года. Контингент составляли в основном девушки и молодые женщины в возрасте от 16 до 25 лет, преимущественно учащиеся школ II ступени и приходящие слушатели курсов [6, л.27]. Более половины из

них происходили из семей крестьян и чернорабочих, остальные являлись школьными работниками и их детьми. Обучение велось по группам. Всего было укомплектовано «шесть классов фортепиано и один класс сольного пения» [6, л.32].

Однако, несмотря на наличие грамотно и экономно составленной сметы, курсы находились в сложном материальном положении. В отчёте Тетюшского Уездного отдела народного образования (УОНО) за апрель 1920 года указывалось: «Курсы только носят название курсов, правда выработана программа курсов, но её приходится только принимать к руководству, эти курсы и не имеют нот, собственного помещения, классы разбросаны по частным квартирам» [6, л.32]. Это привело к тому, что к маю число учащихся сократилось до 60 человек, а в июне музыкальные курсы опять закрылись.

Вновь Тетюшские музыкальные курсы заработали только в январе 1921 года. Всего удалось организовать «пять музыкальных классов» по двенадцать человек в каждом. Каждым классом руководил один педагог. Теперь преподаватели занимались с учащимися индивидуально (два урока в неделю по 45 минут), что было совершенно не характерно не только для учебных заведений подобного рода, но и в целом для рассматриваемого периода времени. Классы разделялись на вновь принятых – «начинающих», и «продолжающих». Последние получили возможность завершить обучение «в 1921 г. не позднее 15 мая» [20, л.73,74]. Всего в январе 1921 года на музыкальные курсы приняли около 100 учащихся. Главным препятствием на пути расширения деятельности курсов на этот раз явилось отсутствие должного количества квалифицированных преподавателей. Уже в следующем, 1921 – 1922 учебном году, из пяти комплектов учащихся, три комплекта бездействовало, «в том числе вследствие недостатка работников» [17, л.162]. Всего в октябре 1921 года на курсах числились один инструктор и пять специалистов.

Большой интерес представляет история возникновения *Буинской мусульманской музыкально-драматической студии*, открывшейся в декабре 1918 года. Её деятельность связана с именем основоположника татарской профессиональной музыки композитора С.З. Сайдашева (в то время начинающего музыканта), которого вместе с гармонистом и скрипачом Ф.Б. Биккениным пригласил для работы организовавший студию отдел культуры при Мусульманской революционной военной коллегии в Казани. Студийцы посещали хоровой класс (татарский и

чувашский хоры); классы инструментального ансамбля, фортепиано и скрипки. Занимались в студии, в основном, учащиеся городских школ II ступени и местной гимназии. Инструментальный ансамбль состоял из четырнадцати музыкантов, игравших на мандолинах и скрипках и разучивавших татарские народные напевы, включая и старинные, как, например, «Эллуки» («Аллоки»). Репертуар хоров составляли одноголосные народные и революционные песни, в том числе, «Интернационал». Через месяц после открытия студии, при большом скоплении публики, состоялось единственное, но весьма успешное выступление учащихся и преподавателей. Вскоре студия распалась, оставив, тем не менее, заметный след в жизни города и уезда [4, с.40-43].

Дальнейшее развитие музыкальное образование в Буинске получило после открытия в октябре 1920 года *Буинской музыкальной школы*. Существовала она благодаря единственному преподавателю (одновременно и заведующей) – Л.П. Помидоровой-Ростовцевой. С первых дней в школе обучалось около 40 учащихся в единственном классе игры на фортепиано. Все неоднократные попытки Буинского отдела политического просвещения увеличить «штат преподавателей... пригласить из центра специалистов, музыкантов для преподавания классов скрипки и виолончели» [16, л.133 об.] не увенчались успехом. Но, несмотря на нехватку педагогов, в отчёте Буинского Кантонного отдела народного образования (далее КОНО) за 1920 год отмечалось: «Существующая музыкальная школа очень часто ставит концерты, концерты-лекции и в будущем тоже предполагает выезжать в уезд для постановки концертов» [12, л.5].

В 1919 – 1920 учебном году открылись *уездные музыкальные школы в Свияжске, Саратупе и музыкальная студия в Мамадыше*. С 4 января 1920 года начала свою работу *Шихрановская* (ныне г. Канаш) *музыкально-вокальная студия*, среди учащихся которой в мае 1920 года числилось 74 человека. В марте 1920 года при *Паратском* (ныне г. Зеленодольск) заводе были организовали «классы *«рояля, пения и оркестра»*» [7, л.3].

С образованием Автономной Татарской Советской Социалистической Республики (далее АТССР) начальное музыкальное образование становится ещё более доступными для жителей отдалённых от центра небольших городов и селений. Так, к 1 января 1921 года были «организованы музыкальные школы, музыкально-драматические студии также в следующих кантонах (кантон —

административно-территориальная единица в СССР, существовавшая в 1920—1941 годах. Кантоны были, по сути, аналогами уездов): 1. Арском, 2. Лаишевском, 3. Спасском, 4. Свияжском, 5. Чистопольском, 6. Бугульминском, 7. Мамадышском, 8. Мензелинском, 9. Буинском. Кроме того на следующих железнодорожных станциях имеются музыкальные студии: 1. Свияжск, 2. Зелёный Дол, 3. Юдино, 4. Вятские Поляны, 5. Арск, 6. Корса» [15, л.102 об.]. Цель организации подобных учебных заведений составляло: приобщить учащихся к музыкальному искусству, научить их понимать и любить музыку.

Довольно масштабная работа развернулась в *Бугульминской музыкальной школе*. Сведения о первых месяцах её работы содержатся в докладе Бугульминского КОНО: «Со дня основания Татарской республики секцией искусств открыта музыкальная школа I ступени с отделением Народной музыкальной школы, в которой в настоящее время занимается 150 человек школьного и внешкольного возраста. Занятия начались с 1 сентября 1920 г. Предметы преподавания музыкальная грамотность, хоровое пение, фортепиано, скрипка и сольное пение. Учащиеся пользуются бесплатно всеми необходимыми пособиями... Недостаток руководителей специалистов и недостаточность помещения не позволяет удовлетворить всех желающих попасть в музыкальную школу, а таких желающих сотни» [16, л.136,137].

Следовательно, во вновь открытой музыкальной школе объединились музыкальная школа I ступени и Народная музыкальная школа. Поясним, что музыкальная школа I ступени предполагала предпрофессиональную подготовку исполнителей на музыкальных инструментах. Как подтверждает смета, на содержание данной Народной музыкальной школы, входившее в её структуру, отделение «специального курса обучения» предназначалось «для лиц, проявивших музыкальные способности и желающих пройти этот или иной предмет с большим усовершенствованием» [8, л.30 об.]. В свою очередь, Народная музыкальная школа лишь знакомила учащихся с музыкальным искусством и приёмами игры на отдельных музыкальных инструментах, то есть, давала общее музыкальное образование. Следовательно, учащиеся этого конкретного учебного заведения имели возможность получить как общее, так и специальное музыкальное образование.

К декабрю 1921 года количество учащихся Бугульминской музыкальной школы достигло 176 человек. Курс обучения составлял три года, а первый выпуск предполагалось осуществить в

июне 1923 года. В штат школы входили заведующий А.А. Алексеев и шесть преподавателей фортепиано, скрипки, истории музыки, хорового и сольного пения. По мере возможности они совмещали свою педагогическую деятельность с просветительской. Так, за 1920 год коллективом был «проведён ряд концертных выступлений чисто художественного характера, а также при эпизодических лекциях и привсякого рода торжествах» [9, с.35]. Изначально в распоряжении Бугульминской музыкальной школы имелись всего лишь две наёмные комнаты. Желая наладить нормальную работу учебного заведения, Бугульминский КОНО выделил дополнительно ещё четыре помещения, тем самым увеличив площадь. Кроме того, школе принадлежала хорошая музыкальная библиотека. Таким образом, музыкальная школа существовала в довольно комфортных, по тем временам, условиях.

В декабре 1920 года открылась *Арская Центральная уездная музыкальная школа* с шестилетним, в отличие от других музыкальных школ, сроком обучения в классах «рояля, скрипки и постановки голоса» [13, л.59]. Далее круг преподаваемых дисциплин расширился. В январе 1921 года на первом заседании коллегии преподавателей музыкальной школы было решено «внести в программу школы историю и теорию музыки, причём первый предмет сделать общим для всех, по теории музыки разделить учащихся на две группы» [16, л.43 об.].

Учащимися Арской музыкальной школы являлись «служащие учреждений г. Арска и некоторая часть приезжих из уезда» [13, л.59]. Весь контингент обеспечивался необходимым учебным оборудованием. Так, в отчёте Арского КОНО за июнь 1922 г. указывалось: «Как в литературе, так и в инструментах последние (учащиеся) не нуждаются» [19, л.99 об.]. В распоряжении музыкальной школы имелась хорошо оснащённая систематизированная библиотека, четыре рояля, одно пианино, одна фисгармония и две скрипки. Мебель временно предоставила Арская школа II ступени. О серьёзном отношении Арского КОНО к музыкальному образованию свидетельствует то, что планом на 1921 год предусматривалось «обеспечение командированных учеников музыкальной школы продуктами, социальное обеспечение, квартирой, дровами и освещением» [13, л.67 об.]. Кроме того, запрещались «частые и произвольные съезды и собрания в помещении музыкальной школы, т.к. они глубоко потрясают план занятий и способствуют распушенности учеников» [13, л.67 об.].

В *Елабужской музыкальной школе*, открывшейся в сентябре 1921 года, работало 11 преподавателей и обучалось «234 девочек и 31 мальчик» [17, л.79 об.]. Большинство учащихся «принадлежало к крестьянству, меньшинство к рабочему классу и служащим» [19, л.130]. Также во втором полугодии 1920 года открылись *Мензелинская и Набережночелнинская музыкальные школы*. В отчёте Мензелинского (После 1917 г. Мысово-Челнинская волость вошла в состав Мензелинского кантона, а с 1921 года вошла в состав Челнинского кантона АТССР) КОНО: «Музыкальная школа в Челнах поставлена хорошо, желающих учиться очень много. Не хватает преподавателей» [14, л.1]. В штате Мензелинской музыкальной школы имелось три преподавателя.

В *Спасской музыкальной школе* под руководством Тигерштедт (инициалы установить не удалось) на момент её основания в июне 1920 года было принято 87 человек. Обучение велось по драматическим, вокальным, сольным и хоровым отделениям. Несмотря на недостаток оборудования и помещения, в течение года школа работала достаточно успешно. Результатом стал «блестящий отчёт в годичной работе, продемонстрированный в виде музыкального вечера» [14, л.27 об.], на котором учащиеся и преподаватели продемонстрировали свои достижения.

Несомненно, важнейшим условием успешной работы музыкальных учебных заведений являлось государственное финансирование. Как указывалось выше, обучение во всех музыкальных школах было полностью бесплатным. Кроме того, учащиеся обеспечивались (по возможности) необходимыми пособиями, музыкальными инструментами, помещениями. Уездные, а затем и кантонные отделы народного образования способствовали быстрому налаживанию работы музыкальных школ, курсов и студий.

Режим жёсткой экономии во всех сферах жизнедеятельности, введённый во второй половине 1921 года руководством Народного комиссариата просвещения (далее Наркомпрос) Российской Советской Федеративной Социалистической Республики и, соответственно, Коллегией Наркомпроса АТССР, в целях ограничения расходования бюджетных средств повлёк за собой масштабные преобразования в сфере музыкального образования в республике. Решением Коллегии Наркомпроса АТССР от 14 июля 1922 года музыкальные учебные заведения лишились централизованного государственного финансирования и могли рассчитывать только на средства местного бюджета или внебюджетное

финансирование. В результате большинство из них прекратили своё существование.

Таким образом, уездные (кантонные) музыкальные школы, классы и студии существовали довольно краткий период времени, с 1919 по 1922 год. В основном, они ориентировались на общее музыкальное развитие учащихся и подготовку грамотных слушателей. На общем фоне Чистопольская, Бугульминская и Арская музыкальные школы выделялись широким набором специальных классов и дополнительных предметов. При этом положение уездных (кантонных) музыкальных школ, студий и курсов являлось очень уязвимым. Это связано,

прежде всего, с удалённостью от центра, нехваткой, а порой и полным отсутствием, пригодных помещений, музыкальных инструментов, нот и пособий, а главное, – недостатком квалифицированных, профессионально подготовленных специалистов. Тем не менее, несмотря на отмеченные сложности, уездные музыкальные учебные заведения работали достаточно успешно, дав возможность приобщиться к музыкальному искусству жителям самых отдалённых городов и посёлков Казанского края, и оказав значительное влияние на развитие музыкальной культуры и образования в данном регионе.

Литература:

1. Вайда-Сайдашева Г.К. Звуки времени / Г.К. Вайда-Сайдашева. – Казань: Таткнигоиздат, 1991. – 126 с.
2. Кантор Г.М. Казань. Музыка. XX век: исследовательские очерки / Г.М. Кантор. – Казань: Изд. дом «Титул-Казань», 2007. – 424 с.
3. Мартынова Ю.А. Формирование и развитие системы среднего специального музыкального образования в Казани (1917 – 1960 гг.): дисс. ... канд. истор. наук: 24.00.01 / Мартынова Юлия Александровна. – Казань, 2013. – 205 с.
4. Салитова Ф.Ш. Салих Сайдашев. Жизненный и творческий путь. / Ф.Ш. Салитова. – Казань: Изд-во «Бриг», 2011. – 332 с.
5. Файзрахманова Л.Т. Музыкально-педагогическое образование в Казанской губернии (конец XIX– начало XX вв.) / Л.Т. Файзрахманова. –

Казань: Казан. ун-т, 2012. – 152 с.

6. НА РТ(Национальный архив Республики Татарстан). Ф. Р-271. Оп. 1. Ед. хр. 229.
7. НА РТ. Ф. Р-271. Оп. 1. Ед. хр. 279.
8. НА РТ. Ф. Р-271. Оп. 1. Ед. хр. 283.
9. НА РТ. Ф. Р-315. Оп. 2л. Ед. хр. 49.
10. НА РТ. Ф. Р-353. Оп. 1. Ед. хр. 514.
11. НА РТ. Ф. Р-2029. Оп. 2л. Ед. хр. 103.
12. НА РТ. Ф. Р-2482. Оп. 1. Ед. хр. 5.
13. НА РТ. Ф. Р-2614. Оп. 1. Ед. хр. 2.
14. НА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 66.
15. НА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 78.
16. НА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 80.
17. НА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 81.
18. НА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 278.
19. НА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 300.
20. НА РТ. Ф. Р-7444. Оп. 1. Ед. хр. 1.

Сведения об авторе:

Султанова Рамиля Ринатовна (г. Казань, Россия), заместитель директора по учебно-воспитательной работе, преподаватель МБУ ДО «ДМШ № 8» Приволжского района г. Казани, e-mail: Ramilay_82@mail.ru

Data about the author:

R. Sultanova (Kazan, Russia) deputy director for educational work, teacher "Music School № 8" Volga region city of Kazan, e-mail: Ramilay_82@mail.ru



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ПОДДЕРЖАНИИ И РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

И.А. Верченко, К.Ю. Гринева

Аннотация. В статье определяется актуальность исследования проблемы психологического здоровья обучающихся. В статье рассмотрены критерии психологического здоровья обучающихся; разработана карта наблюдения за психологическим здоровьем обучающихся; представлены результаты исследования особенностей психологического здоровья студентов. Авторами статьи выделены условия формирования потребности в поддержании и развитии психологического здоровья студентов: психолого-педагогическое просвещение преподавателей и студентов, а также комплекс воспитательных мероприятий.

Ключевые слова: психологическое здоровье, критерии психологического здоровья, условия формирования психологического здоровья, образовательная среда, психолого-педагогическое просвещение, воспитание психологического здоровья обучающихся.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS CONDITION OF FORMATION OF REQUIREMENTS TO THE MAINTENANCE AND DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS

I. Virchenko, K. Grineva

Abstract. In the article the urgency of the study of the problem of psychological health of students is determined. In the article the criteria of psychological health of students are considered; a map of observation of the psychological health of students was developed; presents the results of a study of the psychological health of students. The authors of the article singled out the conditions for the formation of the need to maintain and develop the psychological health of students: psychological and pedagogical education of teachers and students, as well as a set of educational activities.

Keywords: psychological health, criteria of psychological health, the conditions of formation of psychological health, educational environment, psychological and pedagogical education, education of psychological health of students.

Здоровье человека – это его способность сохранять соответствующую возрасту и полу психофизическую устойчивость в условиях постоянного изменения количественных и качественных единиц структурной и сенсорной информации. Здоровый образ жизни предполагает такой способ организации производственной, бытовой и культурной сторон жизнедеятельности, который позволяет в той или иной мере реализовать свой творческий потенциал, сохраняющий и улучшающий здоровье человека [1]. По данным современных исследований уровень здоровья человека на 15 - 20% обусловлен генетическими факторами, на 25% его определяют экологические условия и на 50 - 55% – условия образа жизни самого человека [4].

В условиях острой потребности современного общества в оздоровлении культурно-нравственной среды, как никогда становятся актуальными проблемы воспитания и образования граждан по вопросам здорового

образа жизни. В становлении психологически здорового образа жизни активная роль отводится самому субъекту. Рассматривая данный аспект проблемы, мы исходим из представлений о том, что отношение к здоровью – одна из сторон «Я-концепции». Переживание чувства здоровья связано не только с отсутствием заболеваний, но и с наличием полноценного физического, психического и нравственного состояния, которое позволяет оптимально осуществлять общественную и учебную деятельность.

Таким образом, первостепенная роль в сохранении и формировании здорового образа жизни принадлежит самому человеку, его ценностям, установкам, степени гармонизации его внутреннего мира и социальных отношений. В связи с этим важной задачей является поддержание и развитие психологического здоровья обучающихся как фактора успешного освоения учебной, общественной, культурно-нравственной и других сфер жизнедеятельности.

В современную отечественную психологию понятие «психологического здоровья» было введено И.В. Дубровиной. По мнению автора, психологическое здоровье предполагает: – осознание человеком особенностей и качеств своего психического и личностного развития; – отношение к осознаваемым психическим и личностным особенностям и качествам; – гуманистическую направленность личности [3].

В отечественной науке довольно разнообразный перечень критериев психологического здоровья предлагают Н.Д. Лакосина и Г.К. Ушаков. В первую очередь авторы относят к ним: соответствующую возрасту человека зрелость чувств; максимальное приближение субъективных образов отражаемым объектам действительности; гармонию между отражением обстоятельств действительности и отношением человека к ней; критический подход к обстоятельствам жизни; адекватность реакций на общественные обстоятельства (социальную среду); способность планировать и осуществлять свой жизненный путь и пр. [5].

Таким образом, *психологическое здоровье* – это оптимальное функционирование всех психических структур, необходимых для текущей жизнедеятельности, включающее мотивационную, эмоциональную, познавательную, волевую сферы; это внутреннее состояние человека, обеспечивающее ему адекватную действительности регуляцию поведения.

В соответствии с требованиями современных законов (Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан; Проект Федерального закона РФ «Об охране психологического здоровья граждан в Российской Федерации»; ФГОС ВО) образовательная среда предполагает создание психологических условий с опорой на внутренний личностный потенциал, в результате которого происходит комплексная оптимизация и оздоровление образа жизни и целостной личности.

Решение данного вопроса предполагает анализ условий, влияющих на формирование психологического здоровья обучающихся. В связи с тем, что ключевая роль в становлении психологического здоровья отводится самому субъекту, деятельность педагога должна быть направлена на создание среды, способствующей развитию у обучающихся потребности в его формировании.

В исследовании особенностей психологического здоровья приняли участие 112 обучающихся – студентов 1 - 4 курсов БУ ВО «Сургутский государственный педагогический

университет».

Исследование включало в себя диагностику критериев сформированности психологического здоровья, а также условий, необходимых для его развития. При выборе диагностического инструментария мы опирались на психологическую модель здорового образа жизни, предложенную И.О. Бабушкиной. В основе разработанной психологической модели здорового образа жизни и процесса его формирования у будущих педагогов лежит *системное взаимодействие мировоззрения, позитивного мышления и духовно-нравственных ценностей и ориентаций личности*. Через это взаимодействие обеспечивается развитие и оптимизация *когнитивных, эмоциональных, коммуникативных и других возможностей личности*.

Наиболее существенным компонентом указанной модели является *программа психологического сопровождения студентов, создающая необходимые условия для интегрального развития здорового образа жизни личности*. Программа охватывает основные аспекты жизни личности: здоровье, достаток, взаимоотношения, творческую деятельность. Она направлена на системное оздоровление и оптимизацию этих сторон жизни студентов, выступает внешним организационно-педагогическим условием формирования здорового образа жизни будущего педагога [2].

С помощью метода наблюдения нами были определены особенности сформированности у студентов когнитивного, эмоционального, коммуникативного, мотивационного, ценностного и духовно-нравственного критериев психологического здоровья. Результаты наблюдения за каждым испытуемым были занесены в заранее разработанные бланки (см. табл. 1.).

В ходе обобщения результатов наблюдения было выявлено, что 30,4% студентов характеризуются высоким уровнем психологического здоровья, что указывает на полноценное личностное развитие, высокий уровень самосознания, гуманистическую направленность; 46,4% студентов – средним уровнем психологического здоровья, предполагающим недостаточное осознание особенностей и качеств своего психического и личностного развития. При этом 23,2% испытуемых имеют низкий уровень психологического здоровья, характеризующийся нарушением гармонизации отношений с самим собой и окружающими, пессимистическими настроениями, суетливостью, тревожностью и т.д.

Таблица 1. - Карта наблюдения за психологическим здоровьем обучающихся

| Критерии психологического здоровья | Единицы наблюдения | Ф.И.О. студента | Ф.И.О. студента | Ф.И.О. студента |
|------------------------------------|---|-----------------|-----------------|-----------------|
| Когнитивный | Знает и соответствует правилам поведения на занятии и вне его | | | |
| Эмоциональный | Проявляет тревожность | | | |
| | Преобладает хорошее настроение | | | |
| Коммуникативный | Активно участвует в групповой работе | | | |
| | Обращается за помощью к одноклассникам | | | |
| | Доброжелателен и дружелюбен | | | |
| | Избегает разговоров | | | |
| | В разговоре беспокойный и сбивающийся с темы | | | |
| | Одноклассники считают с его мнением и обращаются за помощью | | | |
| Мотивационный | Проявляет интерес к учебной работе | | | |
| | Временами проявляет отсутствие интереса | | | |
| | Вял, безынициативен | | | |
| | Активен на занятиях | | | |
| Ценностный | Добивается целей | | | |
| Духовно-нравственный | Стремится к саморазвитию | | | |
| | Честный, совестливый | | | |

Для выявления условий, способствующих формированию психологического здоровья обучающихся, нами были разработаны планы индивидуальной и групповой бесед со студентами. Анализ результатов позволил определить перечень необходимых условий: благоприятные взаимоотношения с окружающими; высокий статус в коллективе сверстников; наличие хобби, увлечений; благоприятный социально-психологический климат в коллективе; удовлетворенность собой; адекватность самооценки.

Создание таких условий в образовательной среде включает в себя деятельность педагогов, направленную на формирование благоприятных взаимоотношений в студенческих группах, повышение учебной и социальной мотивации, а также индивидуальные формы взаимодействия, связанные с обучением студентов техникам и приемам самопознания, самоудовлетворенности, саморазвития. Работа по созданию условий формирования психологического здоровья студентов может быть реализована в формах *психолого-педагогического просвещения преподавателей и студентов*, а также *комплекса воспитательных мероприятий*.

Психолого-педагогическое просвещение – важнейшая традиционная составляющая образовательной среды по сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся.

1. Просвещение преподавателей направлено на информирование о необходимости формирования психологического здоровья обучающихся как фактора успешной социализации, учебной, воспитательной и других видов деятельности. Главная задача – показать, каким образом педагоги могут способствовать созданию необходимых условий, т.е. органическое вплетение ситуации передачи знаний в процесс практической деятельности. Поэтому психолого-педагогическое просвещение преподавателей проходит через: групповые консультации с целью повышения психологической компетентности педагогов в тех вопросах, которые актуальны для студенческого возраста; индивидуальные беседы; консультирование как помощь в организации эффективного педагогического общения и пр.

2. Просвещение обучающихся предполагает информирование об особенностях психологического здоровья и способах его формирования и представляет собой деятельность

по развитию потребности в знаниях о здоровье и здоровом образе жизни, желанию использовать информацию в интересах собственного личностного роста; формирование потребности в самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании. Формами реализации просветительской деятельности в данном случае могут выступать кураторские часы, разработка буклетов, инфографика и пр.

Воспитательная работа по формированию психологического здоровья предполагает активное взаимодействие со студентами, обеспечивающее повышение уровня компетентности в области психологического здоровья, реализацию индивидуальных возможностей, личностного роста и совершенствования; реализацию комплекса индивидуально ориентированных мер по повышению уровня психологически здорового образа жизни.

Основным критерием результативности реализации воспитательной работы будет выступать критерий сформированности у

студентов правильного понимания психологического здоровья.

Основными показателями такого критерия будут служить: активизация познавательной деятельности обучающихся; информированность по содержанию компонентов психологического здоровья; образ жизни, направленный на формирование психологического здоровья.

Таким образом, поддержание и развитие психологического здоровья обучающихся предполагает создание психолого-педагогических условий, способствующих формированию когнитивного, эмоционального, коммуникативного, мотивационного, ценностного и духовно-нравственного его компонентов. Правильная организация данных условий будет способствовать полноценному психическому развитию личности, гармонизации внутреннего мира и социальных отношений, потребности в саморазвитии и совершенствовании, что будет находить свое отражение в различных сторонах учебной, творческой и других сферах жизнедеятельности обучающихся.

Литература:

1. Ананьев В.А. Концептуальные основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. – СПб., Речь. – 2006. - 384 с.
2. Бабушкина И.О. Психологическое сопровождение здорового образа жизни студентов педагогических специальностей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И.О. Бабушкина. – Нижний Новгород. – 2011, 28 с.
3. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования / И.В. Дубровина:

монография. – М.: Моск. психол.-соц ун-т. – 2014. - 464 с.

4. Козлов А.В. Методика диагностики психологического здоровья / А.В. Козлов // Перспективы науки и образования. - 2014. - № 6(12). – С. 110-117.
5. Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Медицинская психология / Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков. – 2-е и перераб. и доп. – М.: Медицина. – 1984. - 272 с.

Сведения об авторах:

Верченко Ирина Александровна (г. Сургут, Россия), кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», e-mail: irina_verchenko@mail.ru

Гринева Ксения Юрьевна (г. Сургут, Россия), кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», e-mail: ksyu_grineva@mail.ru

Data about the authors:

I. Verchenko (Surgut, Russia), candidate of psychological sciences, senior Lecturer of the Department of Psychology Surgut state pedagogical university, e-mail: irina_verchenko@mail.ru

K. Grineva (Surgut, Russia), candidate of psychological sciences, senior Lecturer of the Department of Psychology Surgut state pedagogical university, e-mail: ksyu_grineva@mail.ru



УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

М.В. Рогов

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы самостоятельности студентов педагогического вуза в контексте организации психологических условий управления их самостоятельной работой. Выделены три блока психологических характеристик реализации самостоятельной работы студентов: организационно-мотивационный, консультационно-ориентированный, коллегиально-обучающий. Представлены две группы психологических условий управления самостоятельной работой студентов: индивидуально-центрированные условия и ситуационно-центрированные условия, позволяющие выработать стратегию оптимизации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, самостоятельность, психологические характеристики и психологические условия управления самостоятельной работой студентов.

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS MANAGEMENT INDEPENDENT WORK OF STUDENT IN PEDAGOGICAL HIGH

M. Rogov

Abstract. The article deals with the problem of independence of students of pedagogical high school in the context of the organization of management of psychological conditions of their independent work. Allocated three blocks of the psychological characteristics of the implementation of independent work of students: organizational and motivational consulting-oriented, collegial-training. Presents two groups of independent work of students of psychological management conditions: the individual-centered conditions and situation-centered conditions, allowing to develop a strategy to optimize students' independent work.

Keywords: independent work of students, independence, psychological characteristics and psychological students' independent work management conditions.

Успешность функционирования высшего педагогического образовательного учреждения характеризуется условиями современного информационного общества, которые, с одной стороны, предъявляют высокие требования к личности профессионала, с другой, - определяют самостоятельную работу студентов одной из ведущих форм подготовки кадров, при которой оптимальным представляется внедрение системы управления самостоятельностью студента. В сложившихся условиях перспективы жизненного пути личности студента определены индивидуальными, а именно, собственными – самостоятельными – решениями и способами действия, где ведущим звеном выступает «специфическое – субъектный и деятельностный подходы к изучению самостоятельности» [3]. Ведущей характеристикой психологических условий управления СРС должна быть следующая аксиома: «каково у человека мировоззрение, такова и его мотивация практической деятельности, совершаемых им поступков» [2].

Стандартизация профессиональных компетенций у студентов педагогического университета предполагает не только

возникновение устойчивого интереса к избранной профессии, но и развитие индивидуальных профессиональных личностных характеристик, развитие профессиональной идентичности, что, в свою очередь, опосредуется психологической готовностью к профессиональной деятельности [4] в контексте личностно-деятельностного подхода.

Актуальность исследуемой проблемы опосредована особенностями современного образовательного стандарта, базирующегося на компетентностном подходе с условием сокращения аудиторных занятий, с предложением увеличить время самостоятельной подготовки студентов [1]. Также имеет место ориентация образовательных стандартов нового поколения на преобладание психологических составляющих в процессе формирования профессиональной компетентности личности студента [5].

Целью нашей работы является разработка системы психологических условий управления самостоятельной работой студентов в педвузе. Мы считаем, что управление СРС будет тогда эффективно, когда уровень учебных достижений будет определяться не только конкретным

результатом учебы, но и формированием исключительно собственных способов действия, способствующих этим достижениям. В данном контексте нами выделены три блока психологических характеристик реализации СРС.

Первый блок – *организационно-мотивационный* – отражает систему деятельностных характеристик личности студента, опосредующих организацию СРС. Данный блок наряду с ориентацией на учебную деятельность включает обязательный анализ условий и движущих сил, возможных барьеров, опосредующих самостоятельную работу.

Второй блок – *консультационно-ориентированный* – формирует пространство взаимодействия студентов с преподавателем во время проведения индивидуально-группового консультирования. Данный блок реализуется в двух направлениях: консультации преподавателя по проблемам методического обеспечения СРС и индивидуальные консультации преподавателя по личному запросу студентов в ситуации возникновения проблем СРС.

Третий блок – *коллективно-обучающий* – формирует пространство взаимодействия студентов между собой с целью оптимизации СРС. В составе данного блока определяются психологические характеристики личности студента, способствующие становлению учебного взаимодействия среди студентов.

С учетом проводимого блокового анализа с констатацией психологических характеристик СРС, ее сильных и слабых сторон определяются управленческие возможности оптимизации самостоятельной работы.

В контексте управления самостоятельной работой студентов педагогического университета мы выделяем две группы психологических условий: 1) *индивидуально-центрированные* (ИЦУ); 2) *ситуационно-центрированные* (СЦУ).

Индивидуально-центрированные условия (ИЦУ) мы рассматриваем как систему организации самостоятельной работы студентов, в которой положительную динамику успешности учебной деятельности определяет участие преподавателя вуза в выявлении и возможной коррекции личностного вектора обучающегося: профессиональное мировоззрение, учебная мотивация, рефлексия, самооценка, интеллектуальное развитие, эмоционально-волевое развитие, коммуникативные возможности. ИЦУ определяются балансом уникального состояния комплекса индивидуально-групповых психологических характеристик обучаемого контингента и возможностями преподавателя обеспечить оптимальную психологическую атмосферу для

обучающихся. Анализ ИЦУ проводится в соответствии с предложенными выше блоками психологических характеристик СРС.

Ситуационно-центрированные условия (СЦУ) определяются нами деятельностно-направленными свойствами, обеспечивающими специфику успешной ориентации обучающегося в зависимости от особенностей взаимодействия как преподавателя и студента, так и студентов между собой; уровня сложности учебных заданий; включенность студента в учебную деятельность. СЦУ формируются в зависимости от состояния ИЦУ.

Нами осуществлена качественная оценка эффективности управления СРС при изучении студентами модуля «Психология». В исследовании приняли участие студенты 2 курса ВГПУ в количестве 90 человек. Исследование проведено с использованием анкетирования. Исследование проведено в два этапа. На первом этапе выявлены психологические характеристики ИЦУ самостоятельной работы студентов. На этапе представления СЦУ проведено анкетирование с выявлением качественных оценок студентов в динамике собственных психологических характеристик в отношении СРС.

Данные группы психологических условий представляют собой целостную структурно-функциональную систему реализации СРС. Предложенная система психологических условий управления СРС будет эффективна, если ситуационно-центрированные условия будут иметь продуктивный характер и ориентироваться на уникальный комплекс индивидуально-центрированных условий.

Посредством анкетирования в соответствии с предложенными блоками психологических характеристик выявлены ИЦУ. В соответствии с *организационно-мотивационным* блоком выявлены основные барьеры в реализации СРС: низкий уровень самоконтроля – 47,2% студентов; неустойчивость личных достижений – 21,4%; бытовые сложности – 20,2%. *Консультационно-ориентированный* блок определяет необходимость консультаций преподавателя по вопросам СРС в 97,4% случаев; желают иметь очные консультации – 82,1% студентов; с использованием дистанционных технологий – 19,2%; с использованием социальных сетей – 43,4%; о своих личных проблемах в учебной деятельности делится с преподавателем готовы 63,4% студентов. *Коллективно-обучающий* блок отражает ожидания 82,3% студентов различной помощи в СРС от своих одногруппников; 63,9% считают, что для этого большое значение имеют

личные симпатии; 95,3% определяют важной психологическую атмосферу в учебной группе.

В соответствии с ИЦУ самостоятельная работа студентов опосредуется оптимизацией психологических механизмов в виде следующих ситуационно-центрированных условий (в скобках указаны показатели субъективных оценок студентов результатов реализации данных условий): *выделении небольших рабочих групп в соответствии с индивидуальными характеристиками ее членов* (улучшение психологической атмосферы в группе отметили 84,8% студентов; повышение учебной мотивации – 73,2%; усиление самоконтроля – 68,3%); *использование коллективных заданий* (улучшение психологической атмосферы в группе – 79,8% студентов; повышение учебной мотивации – 70,4%; усиление самоконтроля – 78,3%); *посещение уроков в школе* (78,9% студентов отметили развитие рефлексии; повышение учебной мотивации – 65,7%; усиление самоконтроля – 59,3%); *введение элементов самоуправления при проведении семинарских занятий* (развитие рефлексии – 96,8%; повышение самооценки – 89,1%; развитие коммуникативных способностей – 87,3%; усиление самоконтроля – 87,9%); *индивидуальное консультирование* (повышение учебной

мотивации – 67,3%; усиление самоконтроля – 54,9%). В целом уровень учебных достижений среди опрошенных студентов повысился.

Проведенное нами исследование позволяет рассмотреть самостоятельную работу студентов как сложное структурно-функциональное образование с комплексом психологических характеристик. Эффективность предложенной системы психологических условий управления самостоятельной работой студентов на данном этапе исследования подтверждена качественными характеристиками в результате проведенного анкетирования среди обучающихся. Введение системы условий управления СРС, основанной на психологических составляющих, определяет перспективу исследования данной проблемы с широким использованием психодиагностических возможностей, с потенциальной разработкой и внедрением структурных схем-условий психологического сопровождения СРС. Погружение студентов в процесс исследования самостоятельной работы пробуждает в них интерес не только к учебной деятельности, но и к формированию перспективных идей профессиональной самореализации, что неизбежно ведет к формированию профессионального мировоззрения.

Литература:

1. Дворникова Т.А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов / Т.А. Дворникова, С.Н. Костромина // Вестник С.-Петерб. ун-та. Сер. 6. - 2007. - Вып. 4. - С. 278-284.
2. Литвинов Э.П. Личность и ее мировоззренческие основы / Э.П. Литвинов // Электронное научное издание Альманах Пространство и время. - Выпуск № 1. - Том 2. - 2013.
3. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. - М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.

4. Попов Л.М. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования / Л.М. Попов, И.М. Пучкова, П.Н. Устин // Ученые записки Казанского университета. Серия гуманитарные науки. - Выпуск № 4. - Том 157. - 2015. – С. 215-224.

5. Трофимова Н.Б. Психолого-ориентированный подход в формировании профессиональных компетенций у студентов педвуза / Н.Б. Трофимова, М.В. Рогов, Е.С. Гончаренко // Вестник Челябинского гос. пед. университета - №6. - 2015. - С. 158-163.

Сведения об авторе:

Рогов Михаил Владимирович (г. Воронеж, Россия) кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, Воронежский государственный педагогический университет, e-mail: rogov.mihail@gmail.com

Data about the author:

M. Rogov (Voronezh, Russia), candidate of biological sciences, Associate Professor, Department of General and Educational Psychology, Voronezh State Pedagogical University, e-mail: rogov.mihail@gmail.com

УДК 159

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ НА ВЫБОР ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ ВОСПИТАННИКАМИ СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА

А.В. Спевиков, С.С. Блинова, А.Ю. Счастливенко, Р.Ф. Сулейманов

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена противоречием между требованием современного военного образования к службе в армии, и существующей практикой свидетельствующей о низкой мотивации, слабой подготовленностью (физической и психологической) молодых людей. Выявлено, что структура подготовленности воспитанников изменяется в направлении от интеллектуальных способностей к физическим. В выпускных классах важную составляющую подготовленности играет мотивация к военной профессии, что свидетельствует о готовности молодых людей служить Отечеству. Материалы статьи могут быть полезны для сотрудников военных училищ в работе с курсантами.

Ключевые слова: выбор военной профессии, профессиональная подготовленность, интеллектуальные способности.

INFLUENCE OF MOTIVATION FOR CHOICE MILITARY PROFESSION PUPIL OF SUVOROV MILITARY SCHOOL

A. Spevakov, S. Blinova, A. Schastlivenko, R. Suleymanov

Abstract. The urgency of the problems caused by the contradiction between the demands of modern military education to serve in the army, and the existing practice indicate low motivation, poor training (physical and psychological) of young people. We found that the structure of preparedness of students related to their moral and volitional characteristics, intellectual abilities and motivation, which is the backbone. Article Submissions may be useful for the staff of military schools to work with pupils.

Keywords: choice of the military profession, professional skills, intellectual capacity.

В настоящее время в связи с последними решениями нашего правительства постепенно начала меняться ситуация в вооруженных силах России. Это самым непосредственным образом повлияло на психологию молодых людей, готовых выбрать военную профессию. Существенные материальные стимулы улучшают ситуацию молодых семей, решение их жилищной проблемы также способствует повышению престижа службы в армии.

У государства появилась возможность отбирать на службу более ответственных, более подготовленных молодых людей, которые будут составлять гордость наших вооруженных сил. Но материальные стимулы не всегда являются тем мотивом, который способствует правильному выбору профессии. Существуют и другие мотивы, которые действительно привлекают молодых, пытливых, талантливых людей, готовых с честью отстаивать суверенитет нашей страны.

Профессия военного относится к экстремальным видам деятельности, когда присутствуют, по меткому выражению К.М. Гуревича, «катастрофогенные» ситуации [цит. по: 3; с.53]. Отсюда предъявляются особые требования к психологическим характеристикам будущих военных. Отрадно, что появляются работы в которых уделяется внимание психологическим особенностям военной профессии: направленности [2], психическим состояниям [1], организации психологической

работы в воинских частях [7], а также военной психологии в целом [4-6]. Однако работ, посвященных непосредственно выбору военной профессии молодыми людьми юношеского возраста практически не наблюдаются. Этим и обусловлено исследование данной проблемы.

Исследование проводилось с воспитанниками суворовского училища г. Казани в количестве 58 человек в возрасте 11 - 17 лет. 1-го (n = 22; 11 - 12 лет), 2-го (n = 18; 13 - 14 лет) и 3-го (n = 18; 15 - 17 лет) взводов.

Для исследования влияния мотивации на выбор военной профессии, мы воспользовались рядом тестов и разработанного опросника.

1. Тест «Сформированность навыков самостоятельной работы по предметам «Русский язык», «Математика», «Иностранный язык» (интеллектуальный потенциал).

2. Тест «Этические характеристики» (воспитанность).

3. Опросник «Мотивы выбора военной профессии» (А.В. Спевиков).

Результаты по всем параметрам 3-х взводов представлены в таблице 1. Общее количество изучаемых параметров равно 30.

Согласно задачам исследования, изучению подверглись интеллектуальные способности, навыки используемые учащимися суворовского училища в учебной деятельности, качества воспитанности и непосредственно мотивы выбора профессии военного.

Таблица 1. - Параметры, связанные с подготовленностью к военной профессии среди учащихся Суворовского училища 1 (n = 22), 2 (n = 18) и 3 (n = 18) взводов

| № | Параметры | 1 взвод (8 класс) | 2 взвод (9 класс) | 3 взвод (10 класс) |
|----|---|----------------------|----------------------|-----------------------|
| | | Ср. балл | Ср. балл | Ср. балл |
| 1 | Сформированность навыков самостоятельной работы (русский язык) | 1,954 | 1,666 | 2,111 |
| 2 | Сформированность навыков самостоятельной работы (математика) | 1,863 | 2 | 1,333 |
| 3 | Сформированность навыков самостоятельной работы (иностраннй язык) | 1,954 | 1,944 | 1,666 |
| 4 | Умение работать с большим объемом информации (русский язык) | 1,5 | 1,611 | 2,111 |
| 5 | Умение работать с большим объемом информации (математика) | 1,818 | 1,666 | 0,166 |
| 6 | Умение работать с большим объемом информации (ин.яз.) | 1,590 | 1,833 | 1,611 |
| 7 | Умение выделять главное, составлять конспект (русс.яз.) | 1,5 | 1,611 | 1,555 |
| 8 | Умение выделять главное, составлять конспект (матем.) | 1,772 | 1,666 | 1,222 |
| 9 | Умение выделять главное, составлять конспект (ин.яз.) | 1,863 | 2,055 | 1,722 |
| 10 | Лингвистическая подготовка по русскому языку | 1,681 | 1,611 | 1,333 |
| 11 | Лингвистическая подготовка по английскому языку | 1,545 | 1,777 | 1,722 |
| 12 | Вычислительные способности | 2 | 1,666 | 1,111 |
| 13 | Уровень развития долговременной памяти | 1,772 | 2,111 | 1,833 |
| 14 | Долг и ответственность | 2,402 | 2,277 | 2,097 |
| 15 | Бережливость | 3,422 | 3,194 | 3,208 |
| 16 | Дисциплинированность | 3,127 | 3,25 | 2,930 |
| 17 | Ответственное отношение к учебе | 3,338 | 3,138 | 3,291 |
| 18 | Отношение к общественному труду | 3,461 | 3,194 | 3,222 |
| 19 | Коллективизм, чувство товарищества | 3,220 | 3,305 | 3,277 |
| 20 | Доброта и отзывчивость | 3,211 | 3,194 | 3,041 |
| 21 | Честность и справедливость | 2,872 | 2,930 | 3,138 |
| 22 | Простота и скромность | 3,068 | 3,152 | 3,125 |
| 23 | Культурный уровень | 2,861 | 2,763 | 2,777 |
| 24 | Какую профессию вы решили выбрать | 1,818 | 1,722 | 1,722 |
| 25 | Когда вы решили стать военнослужащим | 1,045 | 0,888 | 0,833 |
| 26 | Что повлияло на ваше решение в выборе профессии | 1,045 | 0,888 | 0,777 |
| 27 | Повлияла ли учеба в суворовском училище на выбор профессии | 1,818 | 1,722 | 1,722 |
| 28 | Связываете ли вы свою бедующую жизнь с профессией военного | 1,818 | 1,722 | 1,722 |
| 29 | Хотите ли вы стать генералом | 1,545 | 1,5 | 1,722 |
| 30 | Хотите ли вы участвовать в боевых действиях | 1,409 | 1,333 | 1,722 |

На 1 этапе нами была поставлена задача выяснить как изменялись исследуемые параметры от класса к классу. Сравнение 1 и 2 взводов показало отсутствие значимых различий по всем исследуемым параметрам: интеллектуальным способностям, параметрам воспитанности, мотивации к военной профессии ($p > 0,05$). Однако, если посмотреть по баллам, то отметим, что из 13 параметров (интеллектуальные способности) по 6 параметрам доминируют воспитанники первого взвода и по 7 параметрам – второго. Это говорит о том, что интеллектуальная подготовка проходит на высоком уровне. К тому же необходимо

добавить, что эти ребята находятся по возрасту примерно на одном уровне и поэтому значимых различий по интеллектуальному потенциалу не наблюдается. У воспитанников 1 взвода наиболее ярко выражены вычислительные способности, а у воспитанников 2 взвода – уровень развития долговременной памяти, умение выделять главное, а также сформированность навыков самостоятельной работы по математике.

Сравнение учащихся 1 и 2 взводов по параметрам воспитанности также показало отсутствие значимых различий ($p > 0,05$). Между тем по баллам у воспитанников 1 взвода ярче проявились такие качества, как долг и

ответственность (2,4 балла), бережливость (3,4 балла), ответственное отношение к учебе (3,3 балла), отношение к общественному труду (3,4 балла), доброта и отзывчивость (3,2 балла), уровень культуры (2,8 балла). У воспитанников 2 взвода ярче проявились: дисциплинированность (3,2 балла), коллективизм, чувство товарищества (3,3 балла), честность и справедливость (2,9 балла), простота и скромность (3,1 балла).

Из всех параметров, связанных с воспитанностью у учащихся 1 взвода наиболее ярко выделяются отношение к общественному труду, а у воспитанников 2 взвода – коллективизм, чувство ответственности.

Что касается выбора профессии военного, то как показали результаты, значимых различий также не обнаружено ($p > 0,05$). Но несмотря на это по всем параметрам (по средним баллам) преимущество наблюдается у воспитанников 1 взвода. Так, например, на вопрос "Какую

профессию вы решили выбрать?" большинство ответили, что военную (по сравнению с гражданской). Решение стать военным было принято еще до училища. На их выбор повлияли разные факторы, но важным оказался семейная династия.

Воспитанники 1 взвода более успешны в обучении по сравнению с воспитанниками 2 взвода. Они в большей степени хотят быть военными, в частности, стать генералами, участвовать в боевых действиях. Объяснить это можно, во-первых, романтикой профессии военного; во-вторых, старшие воспитанники реальнее оценивают трудности и тяготы профессии, они несколько охладили в себе пыл романтизма.

Результаты сравнения по исследуемым параметрам среди воспитанников 1 и 3 взводов представлены в таблице 2.

Таблица 2. - Показатели межгруппового сравнения (по Стьюденту) показателей, связанных с выбором военной профессии среди учащихся Суворовского училища 1 ($n = 22$) и 3 ($n = 18$) взводов

| № | Параметры | 1 взвод (8 класс) | 3 взвод (10 класс) | t – критерий | Уровень значимости (p) |
|----|--|----------------------|-----------------------|--------------|------------------------------|
| | | Ср. балл | Ср. балл | | |
| 2 | Сформированность навыков самостоятельной работы (матем.) | 1,863 | 1,333 | 2,640 | 0,012 |
| 4 | Умение работать с большим объемом информации (русс. яз.) | 1,5 | 2,111 | 2,918 | 0,006 |
| 5 | Умение работать с большим объемом информации (матем.) | 1,818 | 1,166 | 3,391 | 0,001 |
| 8 | Умение выделять главное, составлять конспект (матем.) | 1,772 | 1,222 | 2,746 | 0,009 |
| 12 | Вычислительные способности | 2 | 1,111 | 4,420 | 0,000 |
| 30 | Хотите ли вы участвовать в боевых действиях | 1,409 | 1,722 | 2,050 | 0,047 |

Из таблицы видно, что у воспитанников 1 взвода (8 класс) ярче выражены параметры, связанные с общими интеллектуальными способностями, умениями и навыками (1 блок):

а) сформированность навыков самостоятельной работы по математике ($t = 2,640$; $p \leq 0,012$);

б) умение работать с большим объемом информации по математике ($t = 3,391$; $p \leq 0,001$);

в) умение выделять главное, составлять конспект по математике ($t = 2,746$; $p \leq 0,009$);

г) вычислительные способности ($t = 4,420$; $p \leq 0,000$).

Получается, что математические способности составляют основу интеллектуального потенциала учащихся 1 взвода по сравнению с воспитанниками 3 взвода. Учитывая, что между учащимися 1 и 2 взводов значимые различия отсутствуют, то снижение проявление математических способностей в выпускном

классе можно объяснить их меньшей задействованностью. Старшие товарищи нацелены на профессию и им нет такой необходимости поддерживать математические способности на уровне. Зато у них ярче выражена мотивация к военной профессии (наблюдается преимущество по желанию участвовать в боевых действиях ($t = 2,050$; $p \leq 0,047$), стать генералами (1,7 баллов против 1,5).

У старших товарищей по сравнению с молодыми ярче выражено умение работать с большим объемом информации по русскому языку ($t = 2,918$; $p \leq 0,006$). Они также имеют преимущество по баллам в сформированности навыков самостоятельной работы по русскому языку (ср балл 2,1 против 1,9 у воспитанников 1 взвода), в умении работать с большим объемом информации на уроках иностранного языка (ср балл 1,6 против 1,5 у воспитанников 1 взвода), в

умении выделять главное, составлять конспект по русскому языку (ср. балл 1,55 против 1,5 у воспитанников 1 взвода), в лингвистической подготовке по английскому языку (ср. балл 1,7 против 1,5 у воспитанников 1 взвода), в уровне развития долговременной памяти (ср. балл 1,8 против 1,7 у воспитанников 1 взвода). В данном случае выраженность лингвистических способностей может свидетельствовать о высокой культуре будущих представителей военных профессий.

Сравнение по параметрам, связанным с воспитанностью учащихся 1 и 3 взводов показало отсутствие значимых различий по всем параметрам ($p > 0,05$). Это означает лишь то, что у всех учащихся параметры воспитанности выражены ярко по сравнению с интеллектуальными способностями и мотивацией

(от 2,0 до 3,4 баллов) и со временем они значительно не изменяются. Между тем, отметим, что у воспитанников 1 взвода ярко выражен параметр «Отношение к общественному труду» и «Бережливость» (3,4 балла). Наименее ярко выражен параметр «Долг и ответственность» (2,4 балла).

В то же время воспитанников 3 взвода отличает «Ответственное отношение к учебе», «Отношение к общественному труду», «Коллективизм, чувство товарищества» (3,2 балла). Менее ярко выражен – «Долг и ответственность» (2,0 балла).

Рассмотрим сравнительные характеристики у воспитанников 2 и 3 взводов. Значимые различия представлены в таблице 3.

Таблица 3. - Показатели межгруппового сравнения (по Стьюденту) показателей, связанных с выбором военной профессии среди учащихся Суворовского училища 2 ($n = 18$) и 3 ($n = 18$) взводов

| № | Параметры | 2 группа | 3 группа | t – критерий | Уровень значимости (p) |
|----|--|--------------|--------------|--------------|------------------------|
| | | Ср. балл | Ср. балл | | |
| 2 | Сформированность навыков самостоятельной работы (матем.) | 2 | 1,333 | 2,915 | 0,007 |
| 4 | Умение работать с большим объемом информации (русс.яз.) | 1,611 | 2,111 | 2,332 | 0,026 |
| 5 | Умение работать с большим объемом информации (матем.) | 1,666 | 0,166 | 3,430 | 0,001 |
| 8 | Умение выделять главное, составлять конспект (матем.) | 1,666 | 1,222 | 2,915 | 0,006 |
| 12 | Вычислительные способности | 1,666 | 1,111 | 4,043 | 0,000 |
| 30 | Хотите ли вы участвовать в боевых действиях | 1,333 | 1,722 | 2,465 | 0,018 |

Результаты сравнения показателей, связанных с интеллектуальными способностями, умениями и навыками показали, что воспитанники 2 взвода превосходят воспитанников 3 взвода по следующим параметрам:

а) сформированность навыков самостоятельной работы по математике ($t = 2,915$; $p \leq 0,007$);

б) умение работать с большим объемом информации по математике ($t = 3,430$; $p \leq 0,001$);

в) умение выделять главное, составлять конспект по математике ($t = 2,915$; $p \leq 0,006$);

г) вычислительные способности ($t = 4,043$; $p \leq 0,000$).

В сравнении этих групп усматриваются похожие тенденции, которые наблюдались при сравнении учащихся 1 и 2 взводов. Математический интеллект также выше у более младших товарищей.

В то же время старшие товарищи превосходят младших по умению работать с большим объемом информации по русскому языку ($t = 2,332$; $p \leq 0,026$), по сформированности навыков

самостоятельной работы по русскому языку (средний балл 2,1 против 1,6 у учащихся 2 группы). По остальным параметрам преимущество наблюдается у учащихся 2 группы по средним баллам. Это говорит о том, что сдвиг в подготовке выпускников в основном сделан в направлении физической подготовки, нежели интеллектуальной.

По параметрам воспитанности значимых различий между воспитанниками 2 и 3 взводов не наблюдается ($p > 0,05$), также как и между 1 и 2, 1 и 3 взводами.

У воспитанников 2 взвода ярко выражены: коллективизм, чувство товарищества (3,3 балла), а у воспитанников 3 взвода – ответственное отношение к учебе, коллективизм, чувство товарищества, отношение к общественному труду, бережливость (3,2 балла).

Наименее выражены у воспитанников 2 и 3 взвода «Долг и ответственность» (2,2 и 2,1 баллов соответственно).

В данном случае это связано с тем, что качества, связанные с воспитанностью

формируются долгое время и медленнее изменяются со временем. Этим и обусловлено отсутствие различий между воспитанниками, разница между которыми составляет 1 год.

А теперь рассмотрим какие различия наблюдаются по выбору профессии у воспитанников 2 и 3 взводов. Из таблицы видно, что значимое различие имеется по 1 параметру «Хотите ли вы участвовать в боевых действиях» ($t = 2,465$; $p \leq 0,018$). Преимущество в пользу выпускников (средний балл 1,7 против 1,3 у воспитанников 2 взвода). В данном случае мы наблюдаем схожую картину: выпускники имеют преимущество как перед воспитанниками 1, так и 2 взводов. Это говорит о том, что к выпускному классу воспитанники достигают максимальной степени подготовленности к военной деятельности по сравнению с более младшими товарищами. Анализ остальных параметров показал отсутствие

различий и по баллам, кроме одного. На вопрос «Хотите ли вы стать генералом» выпускники 3 взвода по сравнению с учащимися 2-го имели преимущество (средний балл 1,7 против 1,5 у воспитанников 2 взвода).

Для исследования влияния мотивации на выбор профессии у воспитанников суворовского училища, мы использовали факторный анализ (метод главных компонент). Факторизации подверглись интеллектуальный потенциал, параметры, связанные с воспитанностью и мотивацией выбора профессии. Всего 30 показателей.

Факторизация переменных (при однофакторном решении), связанных с личностными характеристиками (интеллект, воспитанность, мотивация) учащихся всех взводов показала достаточно интегрированные структуры, см. таблицу 4.

Таблица 4. - Факторная структура показателей, связанных с личностными характеристиками воспитанников суворовского училища 1, 2, 3 взводов после варимакс-вращения

| | Фактор «Подготовленность к военной профессии» 1 взвод, 8 класс (собственный вес 10,354; доля дисперсии 0,34) | Фактор «Подготовленность к военной профессии» 2 взвод, 9 класс (собственный вес 9,763; доля дисперсии 0,32) | Фактор «Подготовленность к военной профессии» 3 взвод, 10 класс (собственный вес 7,925; доля дисперсии 0,26) |
|----|--|---|--|
| 1 | Вычислительные способности (0,859) | Сформированность навыков самостоятельной работы (ин.яз.) (0,906) | Какую профессию вы решили выбрать (0,857) |
| 2 | Умение выделять главное, составлять конспект (матем.) (0,840) | Умение работать с большим объемом информации (ин.яз.) (0,891) | Повлияла ли учеба в суворовском училище на выбор профессии (0,857) |
| 3 | Сформированность навыков самостоятельной работы (ин.яз.) (0,820) | Лингвистическая подготовка по англ.яз. (0,848) | Связываете ли вы свою будущую жизнь с профессией военного (0,857) |
| 4 | Умение работать с большим объемом информации (матем.) (0,816) | Умение выделять главное, составлять конспект (ин.яз.) (0,838) | Хотите ли вы стать генералом (0,857) |
| 5 | Умение выделять главное, составлять конспект (ин.яз.) (0,812) | Сформированность навыков самостоятельной работы (русс.яз.) (0,832) | Хотите ли вы участвовать в боевых действиях (0,857) |
| 6 | Хотите ли вы стать генералом (0,812) | Умение работать с большим объемом информации (русс.яз.) (0,810) | Лингвистическая подготовка по англ.яз. (0,713) |
| 7 | Сформированность навыков самостоятельной работы (матем.) (0,769) | Умение выделять главное, составлять конспект (русс.яз.) (0,810) | |
| 8 | Сформированность навыков самостоятельной работы (русс.яз.) (0,741) | Лингвистическая подготовка по русск.яз. (0,802) | |
| 9 | Умение работать с большим объемом информации (ин.яз.) (0,704) | | |
| 10 | Умение работать с большим объемом информации (русс.яз.) (0,701) | | |
| 11 | Умение выделять главное, составлять конспект (русс.яз.) (0,701) | | |

Мы выделили переменные имеющие значимые нагрузки составляющие значение 0,7 и выше. Рассмотрим факторы отдельно по взводам.

Из таблицы видно, что в 1 взводе (2 столбец) в основном доминируют переменные составляющие интеллект (10 параметров из 13).

В факторе представлены практически все навыки интеллекта и умения, связанные с ведущими предметами (математика и русский язык). Что примечательно в структуре подготовленности во всех трех группах не представлено ни одной переменной со значимыми нагрузками из блока воспитанности.

Кроме этого, в структуре подготовленности наблюдается одна значимая переменная, связанная с мотивацией (Хотите ли Вы стать генералом; 0,812).

Факторизация показателей (при однофакторном решении) у воспитанников второго взвода, (см. табл. 4), показала, что фактор в основном составляют переменные, связанные с интеллектуальным потенциалом со значимыми нагрузками (всего 8 из 13) (собственный вес фактора равен 9,763; доля дисперсии – 0,32). Структура подготовленности близка структуре 1 группы.

В 3 взводе фактор образован 5 переменными со значимыми нагрузками, связанными с мотивацией выбора профессии и интеллектуальной сферой (лингвистическая

подготовка по английскому языку (0,713) (№ 11), см. табл. 4.

Таким образом, мы наблюдаем ярко выраженный мотивированный на выбор военной профессии фактор.

Резюмируя вышеизложенное отметим следующее.

1. К выпускному классу наблюдается высокая степень готовности военных специалистов защищать Родину. Учащиеся имеют достаточно высокий уровень воспитанности. С возрастом выраженность качеств гармонизируется. По мере освоения военной профессии у воспитанников структура интеллектуальных способностей, умений и навыков специализируется, наблюдается уклон в сторону физического развития и готовности к военной деятельности.

2. В структуре подготовленности у воспитанников выпускников большую долю составляют переменные, связанные с мотивацией выбора военной профессии. В то же время интеллектуальный потенциал постепенно начинает уступать место физическому. Это говорит о том, что выпускники подготовлены к защите Родины, готовы служить Отечеству.

Литература:

1. Броневицкий Г.А. Психология военных моряков: психические состояния. – М.: Образование. – Культура, 2002. – 317 с.
2. Губин В.А., Загорюев А.Л. Направленность молодежи на военно-профессиональную деятельность / Морской сборник: Журнал Военно-Морского Флота. - 2011. - № 7. - С. 53-56.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

4. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.
5. Корчемный П.А. Военная психология: методология, теория, практика. – М.: Воениздат, 2010. – 340 с.
6. Лепешинский И.Ю., Глебов В.В., Листков В.Б., Терехов В.Ф. Основы военной педагогики и психологии. – Омск: ОмГТУ, 2011. – 180 с.
7. Сыромятников И.В. Организация психологической работы в воинской части в мирное время / И.В. Сыромятников. - М.: ВУ, 2000. – 152 с.

Сведения об авторах:

Спеваков Александр Владимирович (г. Казань, Россия), магистр, ФГКОУ «Казанское Суворовское училище».

Блинова Светлана Сергеевна (г. Казань, Россия), магистр, «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова».

Счастливенко Анжела Юрьевна (г. Казань, Россия), магистр, «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)».

Сулейманов Рамиль Фаилович (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой общей психологии «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова», e-mail: souleimanov@mail.ru

Data about the authors:

A. Spivakov (Kazan, Russia), master FGKOU «Kazan Suworov military school».

S. Blinova (Kazan, Russia), master, «Kazan Innovative University nambe after V.G. Timiryasov».

A. Schastlivenko (Kazan, Russia), master, «Kazan Innovative University nambe after V.G. Timiryasov».

R. Suleymanov (Kazan, Russia), Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General Psychology, «Kazan Innovative University nambe after V.G. Timiryasov», e-mail: souleimanov@mail.ru

УДК 159.99

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.С. Фоминых

Аннотация. В статье представлена технология психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-образовательной среде. Интегративная технология, нацеленная на максимальную реализацию возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья в получении качественного профессионального образования, включает следующие аспекты: методологические подходы, задачи, этапы, направления работы, формы и методы работы со студентами, основные планируемые результаты внедрения.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзия, профессионально-образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение.

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE PERSONS WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH IN THE INCLUSIVE PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Е. Fominykh

Abstract. The article presents the technology of psycho-pedagogical support of persons with disabilities in professional educational environment. Integrative technology is aimed at maximizing opportunities of individuals with disabilities in obtaining high-quality professional education includes the following aspects: methodological approaches, tasks, steps, work directions, forms and methods of work with students, the main expected outcomes of implementation.

Keywords: students with disabilities (HIA), inclusion, vocational educational environment, psychological and pedagogical support.

Приоритетным направлением современной модернизации и трансформации профессионального образования является внедрение инклюзивных тенденций и практик, нацеленных на создание условий для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья как основы их эффективного социального функционирования, достижения социальной независимости и высокого качества жизни. Однако фактическая реализация данного процесса сталкивается с проблемой отсутствия и / или недостаточности инклюзивной инфраструктуры в некоторых вузах и инклюзивной культуры участников образовательного процесса [1;2;3 и др.]:

- несовершенством организационно-методического, управленческого и материально-технического обеспечения образовательной среды;

- психолого-педагогической некомпетентностью педагогов по вопросам обучения лиц с ОВЗ и взаимодействия с ними;

- психологическими барьерами лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, противоречие между возможностью позитивной социализации лиц с

ОВЗ (А.В. Махнач) и препятствиями (внешними и внутренними) в получении профессионального образования обуславливает необходимость обоснования и разработки основ психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в вузе. Целевым ориентиром данного процесса является устранение факторов и условий, препятствующих получению качественного профессионального образования лицами с ОВЗ и способствующих их виктимизации и социальной эксклюзии.

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ в профессионально-образовательной среде – интегративная технология создания в образовательной среде условий для развития и саморазвития студента с ОВЗ, основой которой является взаимодействие процессов компенсации, реабилитации и адаптации [4]. *Психологическая компенсация способствует восстановлению / формированию внутренней стабильности, самопринятию в трудных образовательных ситуациях; психологическая реабилитация* – основа реорганизации и оптимизации социально-психологического бытия посредством преодоления конфликта возможностей и потребностей в условиях ОВЗ; *социально-психологическая адаптация и*

гармонизация личности позволяет сформировать комплекс свойств и качеств, необходимых для включения в образовательную среду.

Создание безопасной, психологически комфортной и развивающей среды для лиц с ОВЗ в условиях вуза опирается на совокупность *методологических подходов* [5;6]:

- аксиологического, основанного на признании личности человека как высшей ценности;

- системного – акцентирующего необходимость взаимодействия в системе «образовательная среда – студент с ограниченными возможностями здоровья»;

- междисциплинарного, позволяющего рассматривать сопровождение в междисциплинарном дискурсе;

- индивидуального, учитывающего персональные психологические характеристики и особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья;

- деятельностного, признающего деятельность основным условием полноценного развития и саморазвития личности.

Построение технологии психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ включает два взаимосвязанных стратегических ориентира: воздействие на риски образовательного учреждения, а также работу по преодолению психологических барьеров лиц с ОВЗ и развитию их личностного потенциала. Минимизация действия образовательных рисков осуществляется посредством решения следующих задач [7;8;9 и др.]:

1. Комплексное (в том числе тьюторское) сопровождение студентов с ОВЗ в процессе адаптации к учебному процессу, освоении профессиональных образовательных программ, формировании общекультурных и профессиональных компетенций.

2. Создание в вузе системы интерактивного взаимодействия, способствующей реализации потребности студентов с ОВЗ в межличностном общении, равноправном участии в социальных сферах.

3. Создание психологически комфортной и безопасной среды, способствующей личностному развитию студентов, раскрытию их потенциала, самореализации, выбору индивидуальных жизненных стратегий (прежде всего на начальных этапах обучения).

4. Формирование / повышение социально-психологической компетентности лиц, участвующих в организации и реализации образовательного процесса; преодоление явлений интолерантности и негативных стереотипных установок в отношении студентов с ОВЗ.

Конструктивное преодоление внутренних психологических барьеров лицами с ОВЗ (негативные коммуникативные установки вследствие деструктивного опыта общения, усваиваемое лицами с ОВЗ отношение со стороны здоровых сверстников и др.), и мобилизация их внутренних ресурсов направлены на социально-психологическую адаптацию, укрепление и становление позиции субъекта, формирование и укрепление психологического здоровья. Указанное реализуется в решении следующих задач (И.И. Мамайчук, 2006; Е.С. Фоминых, 2013): формирование адекватной оценки своих возможностей и ограничений, активного отношения к своей жизни; формирование социально-психологической компетентности; развитие личностных качеств и свойств, способствующих позитивной социализации (ответственности, уверенности в себе, позитивных смыслов жизни и др.); формирование способности и готовности самостоятельно преодолевать возникающие трудности, выбирать адекватные поведенческие модели в различных стрессовых ситуациях и др.

Организационная форма психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в профессионально-образовательной среде включает следующие *этапы* [4]:

1. Диагностико-аналитический – постановка целей и задач в соответствии с выявленным ресурсным потенциалом – совокупностью биофизических, социально-психологических, творческих и др. особенностей, способствующих активизации потенциальных возможностей лиц с ОВЗ в процессе преодоления трудностей и проблемных ситуаций [10].

2. Деятельностный – отбор и применение методических средств, позволяющих сформировать позитивные изменения в личности студента с ОВЗ и системах социального взаимодействия.

3. Контрольно-аналитический – мониторинг эффективности результатов деятельности, анализ динамики процесса, достигнутого уровня изменений в поведении и психологическом состоянии студентов с ОВЗ.

Основные *направления работы в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в профессионально-образовательной среде* [4]:

1. *Психопрофилактика* в условиях вуза включает следующие основные векторы работы: максимально раннее выявление и устранение личностных особенностей, повышающих вероятность дезадаптации и виктимизации в условиях вуза (повышенной тревожности или низкого статуса в группе); развитие личностного

ресурсного потенциала; создание системы поддержки в условиях профессионально-образовательной среды. Реализация указанных мероприятий может осуществляться в форме лекций, консультаций, тренингов. Для минимизации и нейтрализации негативных эмоциональных состояний и предотвращения стресса, снятия напряжения и утомления, возникающих у лиц с ОВЗ в ситуациях формального и неформального взаимодействия, создаются комнаты психологической разгрузки, используются методы психологической саморегуляции, физические упражнения, гимнастика и др.

2. *Психодиагностическая работа:* исследование личностного ресурсного потенциала, а также психологических предпосылок дезадаптации и виктимизации личности в образовательной среде вуза (негативные коммуникативные установки, деформация системы ценностей, депривация границ психологического пространства личности и др.).

3. *Психологическое консультирование:* оказание студенту с ОВЗ помощи в самопознании, адекватной самооценке и адаптации в условиях профессионально-образовательной среды, преодолении кризисных ситуаций и достижении эмоциональной устойчивости, личностном росте и саморазвитии (В.Э. Пахальян, 2006).

4. *Психологическая коррекция* – направление психологической деятельности, направленное на оптимизацию и гармонизацию развития психических процессов и личностных свойств. Формы психокоррекционной работы включают индивидуальные и групповые

занятия, направленные на различные аспекты личностного функционирования (формирование резистентности (устойчивости) к негативному социальному влиянию, коммуникативной компетентности, восстановление адекватных каналов эмоциональной экспрессии индивида и др.).

Сформулируем выводы. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в процессе получения ими профессионального образования – это комплексная система психолого-педагогических и социально-психологических условий, способствующих успешной адаптации, позитивной социализации, развитию и самореализации лиц с ОВЗ. Проектирование данного процесса определяется спецификой личностных деформаций студента с ОВЗ (негативные коммуникативные установки, деформация психологической суверенности, виктимность и др.) и его ресурсным потенциалом, а также спецификой образовательной среды вуза. Это предполагает проведение тщательной диагностики, позволяющей определить вектор дальнейшей работы, подобрать адекватные методы, средства и формы психолого-педагогической работы (психопрофилактической, психокоррекционной, психоконсультационной и др.). Перспективным направлением совершенствования технологии психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в вузе является разработка компонента, координирующего и регулирующего взаимодействия студентов с ОВЗ с потенциальными работодателями, общественными организациями и социальными партнерами.

Литература:

1. Воеводина Е.В. Инклюзивное образование инвалидов: основные принципы и технологии реализации / Е.В. Воеводина // Социально-гуманитарные знания. - 2015. - № 5. - С. 254-266.

2. Крухмалев А.Е., Воеводина Е.В. Особенности социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья / А.Е. Крухмалев, Е.В. Воеводина // Социологические исследования. - 2012. - № 12. - С. 72-74.

3. Королева Ю.А., Аутаева А.Н. Инклюзивное образование в России и Казахстане / Ю.А. Королева, А.Н. Аутаева // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики инклюзивного образования / Сборник материалов международной научно-практической конференции. - 2016. - С. 4-7.

4. Фоминых Е.С. Виктимизация и девиктимизация студентов с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях / Е.С. Фоминых //

Клиническая и специальная психология. - 2012. - № 4(4). - С. 40-48.

5. Гостунская Я.И. Психолого-педагогическая помощь семье в процессе ресоциализации подростка с девиантной активностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Я.И. Гостунская. - Ставрополь, 2007. - 22 с.

6. Коршунова О.В. Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании [Электронный ресурс] / О.В. Коршунова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 8. - С. 16-20. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm>

7. Певзнер М.Н., Петряков П.А. Инклюзия как организационная стратегия современного вуза / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. - 2016. - № 5(96). - С. 90-93.

8. Рассказов Ф.Д., Муллер О.Ю. Создание инклюзивной образовательной среды в вузе: проблемы и перспективы / Ф.Д. Рассказов, О.Ю. Муллер // В

сборнике: Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития / Сборник материалов Международной научно-практической конференции. - 2015. - С. 130-134.

9. Романова Г.А. Об условиях становления инклюзивной образовательной среды вуза / Г.А. Романова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. - 2016. - № 10. - С. 113-121.

10. Фоминых Е.С. Психологические ресурсы лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор инклюзии в общество [Электронный ресурс] / Е.С. Фоминых // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 20. - С. 86-92. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56332.htm>

Сведения об авторе:

Фоминых Екатерина Сергеевна (г. Оренбург, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», e-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru

Data about the author:

E. Fominykh (Orenburg, Russia), Candidate of Psychological Sciences, assistant professor of the Special Psychology Department, Orenburg state pedagogical university, e-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru



УДК 159.9

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Медведева, А.С. Павлова

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития личности детей с задержкой психического развития с помощью искусства, стимулирующего детей данной категории в социализации. Раскрываются особенности развития социально значимых компонентов личности (общения, самосознания, эмоционального, творческого) младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Представлен диагностический инструментарий их выявления (методики, критерии оценки, уровневые качественные характеристики) с помощью художественной деятельности.

Ключевые слова: социально значимые компоненты личности, младший школьник, задержка психического развития, диагностический инструментарий, художественная деятельность.

STUDY OF FEATURES OF SOCIALLY IMPORTANT COMPONENTS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S PERSONALITIES WITH PSYCHIC DEVELOPMENT RETARDATION IN ARTISTIC ACTIVITY

E. Medvedeva, A. Pavlova

Abstract. This article deals with the problem of personality development of children with psychic development retardation through art, stimulating children in this category in the socialization; raises questions about the importance of successful socialization in society of such children; discloses the peculiarities of the development of socially important components of personality (communication, self-awareness, emotional and creative components) of junior students with psychic development retardation; presents a diagnostic tool to identify them (methodology, evaluation criteria, tiered qualitative characteristics) by means of artistic activities.

Keywords: socially important components of personality, a junior student, psychic development retardation, diagnostic tools, artistic activity.

В современном обществе и образовании как социальном институте идеи Л.С. Выготского о культурно-исторической обусловленности развития личности приобретают все большее значение [2]. Это, в свою очередь, предполагает развитие социально значимых компонентов личности (общения, самосознания и творчества, эмоциональных проявлений при взаимодействии с окружающим миром), создает условия социализации подрастающего поколения. Особенно значимо это для ребенка с задержкой психического развития (ЗПР), как наиболее распространенного варианта дизонтогенеза, при обеспечении его активного функционирования в социуме.

Следует отметить, что в последнее время в научном и практическом сообществе специальной психологии все больше исследуются социальные детерминанты нарушенного развития (Д.И. Бойко, Е.В. Грибанова, Е.Е. Дмитриева, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, В.Б. Никишина, В.М. Слуцкий, Е.В. Соколов, У.В. Ульенкова и др.), повышается интерес к изучению личности

ребенка с различными вариантами нарушений развития, как необходимого условия их успешной социализации (О.Г. Агавелян, Н.Л. Белопольская, Т.Г. Богданова, Л.И. Божович, Т.Н. Волковская, Г.В. Грибанова, Е.Е. Дмитриева, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, Н.И. Непомнящая, Л.Э. Семенова, У.В. Ульенкова, Н.В. Шутова и др.) и формирования как субъекта культуры (Ж.И. Журавлева, И.Б. Ильина, Е.А. Медведева, А.С. Павлова) [1;3;4;6;8-10].

С целью изучения и раскрытия особенностей социально значимых компонентов личности младших школьников с ЗПР нами было проведено исследование на основе использования искусства и художественной деятельности. Концептуальной основой нашего эксперимента является теория Л.С. Выготского о культурно-исторической основе развития психики, единстве социального и индивидуального в развитии личности, а также «субъектно-художественный» подход в социализации личности ребенка с проблемами психического развития (Е.А. Медведева, 2007),

рассматривающей искусство как путь «врастания» такого ребенка в социум и культуру [2;5;7]. Искусство с раннего детства в разных его формах входит в мир ребенка, стимулируя его взаимодействие с социумом. Через знаковое, жесто-мимическое, музыкально-интонационное выражения (интонационное, песенное общение с матерью, манипуляции с музыкальными игрушками и т.д.) постепенно расширяется субъектное проявление ребенка в искусстве, в художественном общении и деятельности, с взрослым, сверстниками и предметным миром, что стимулирует развитие личности ребенка уже на ранних этапах дизонтогенеза.

Экспериментальная работа проводилась в период с 2010 г. по 2015 г. на базе образовательных организаций Москвы: ГБОУ гимназия № 1597, ГБОУ СОШ № 1363, ГБОУ ДОД ДШИ имени М.А. Балакирева. В исследовании участвовали 120 детей 7 - 8 лет с ЗПР, а также 60 сверстников с нормальным развитием. Данный возраст исследуемых детей определялся интеграцией успехов в преодолении трудностей в психическом развитии в период дошкольного детства, с одной стороны, и тем, что у детей, с другой стороны, в школе проявляются сложности адаптации к новым условиям, обостряются личностные проблемы, дисгармоничность общения, самосознания, эмоциональных проявлений, творческого выражения.

Констатирующая часть исследования включала диагностическую программу, состоящую из 4-х блоков, где были использованы известные и ранее апробированные в психологии и педагогике методики (И.И. Иванец, И.Б. Ильиной, Я.Л. Коломинского, В.И. Колякиной, Е.А. Медведевой, Е.А. Панько, Е. Торренса). Мы дополнили их заданиями, направленными на изучение особенностей развития социально значимых компонентов личности детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников.

Задания первого блока определяли особенности развития общения («Дары осени» В.И. Колякиной – создание коллективного панно, методика Е.А. Панько – составление иллюстрации по литературному произведению пазлами). Критерии оценки данного компонента явились: мотивационный, информационно-речевой, знаковый аспекты общения.

Задания второго блока определяли особенности развития самосознания (модификация методики Дембо-Рубинштейн «Лесенка», беседа «Расскажи мне о себе»,

модифицированный вариант «Хоровод» Е.А. Панько). Критериями оценки данного компонента явились: характеристика личностных качеств, отношения к себе в деятельности, осознание социально-поведенческих проявлений.

Задания третьего блока выявляли особенности эмоционального компонента личности (рисунок, беседа: «Я иду в школу» Е.А. Панько, «Какое настроение живет в музыкальных произведениях?» А.С. Павловой, «Как звучит картина?» Е.А. Медведевой). Критериями оценки данного компонента явились: эмоциональное отношение к новой социальной ситуации (началу школьного обучения), эмоции и чувства, возникающие при восприятии произведений искусства.

Задания четвертого блока определяли особенности творческого компонента личности (модифицированный вариант методики Е.Торренса «Нарисуй картинку из геометрической формы», «Измени сказку» Е.А. Медведевой). Критериями оценки данного компонента явились: мотивация к творчеству, способы творческих действий, качество художественного продукта.

Оценка выполнения заданий проводилась на основе количественной оценки и качественного анализа развития общения, самосознания, эмоционального и творческого компонентов личности у младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников. Были введены количественные показатели (трехбалльная система), позволяющие проследить степень их выраженности (от максимальной – 3 балла до минимальной – 1 балл). Технологии обследования детей с ЗПР основывались на рекомендации В.И. Лубовского и ее реализации в специальной психологии С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, Н.А. Киселевой, Е.А. Медведевой, М.М. Семаго, Е.А. Стребелевой, У.В. Ульенковой. Для статистической обработки результатов данных констатирующего эксперимента использовалась методика Манна-Уитни для определения достоверности различий исследуемых признаков у детей с ЗПР и детей с нормальным развитием и кластерный анализ для определения средней межгрупповой связи количественных показателей.

Результаты изучения особенностей развития компонентов личности (общения, самосознания, эмоционального, творческого) детей 7 - 8 лет с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников по методике Манна-Уитни проявились в статистических

показателях, обозначивших достоверные различия на высоком уровне значимости по всем рассматриваемым критериям в каждом из компонентов личности: общении – $p < 0,010$, самосознании – $p < 0,010$, в эмоциональном – $p < 0,010$ в творческом – $p < 0,010$. У младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников неоднородность проявления обозначенных компонентов личности была дифференцирована по количественным и качественным показателям (на основе выделенных критериев) по степени выраженности (максимальная, относительная, слабая). Проведенный кластерный анализ позволил выделить уровни – высокий, средний, низкий. Результаты диагностики позволили выделить особенности исследуемых социально значимых компонентов личности детей с ЗПР и нормальным развитием.

Особенности развития общения младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников в художественной деятельности. *Высокий уровень* развития проявился у 64% нормально развивающихся детей, где преобладали устойчивость мотивации, инициативность в диалоге со сверстниками и взрослым, развернутость речи, адекватность использования разнообразных речевых конструкций, обращений по имени, наличие доброжелательных выразительных интонаций, позитивных пантомимических выражений (улыбок, рукопожатий и др.). *Средний уровень* развития был обнаружен у 28% младших школьников нормы и 70% их сверстников с ЗПР, который характеризовался необходимостью поддержания интереса к общению со стороны взрослого, недостаточной целенаправленностью на объект диалога в художественной деятельности, односложностью речевых конструкций, фрагментарностью обращения по имени и использования эмоциональных выразительных речевых интонаций и пантомимической сдержанностью. *Низкий уровень* развития наблюдался у 8% испытуемых с нормальным развитием и 30% детей с ЗПР, который проявлялся в слабости вовлеченности, устойчивости в процессе коллективного общения со сверстниками или проявлении негативного характера коммуникации в группе, односложности, неразвернутости речи, отсутствии обращения по имени, бедности эмоциональных реакций, мимических проявлений.

Особенности развития самосознания младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников. *Высокий уровень*

развития самосознания был обнаружен у 64% нормально развивающихся младших школьников, с преобладанием самостоятельности при анализе своих личностных качеств, способностей, навыков, адекватности в отношении к своим умениям, достижениям в художественной деятельности, правильности суждений о своих социально-поведенческих проявлениях и сверстников. *Средний уровень* развития самосознания показали 32% детей с нормальным развитием и 66% их сверстников с ЗПР, характеризовался необходимостью в помощи взрослого при анализе, поверхностном представлении ребенка о себе, размытостью выделения своих личностных качеств, ограниченностью в оценке способностей и умений в деятельности, понимания своих социальных ролей, недостаточной осознанности правильности социально-поведенческих проявлений. *Низкий уровень* развития самосознания прослеживался у 4% младших школьников с нормальным развитием и 34% с ЗПР и характеризовался отсутствием самостоятельности в выделении личностных качеств, поверхностностью суждений в отношении к себе в художественной деятельности, неадекватностью в оценке себя в социально-поведенческих проявлениях.

Особенности эмоционального компонента личности младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников. *Высокий уровень* развития присутствовал у 74% нормально развивающихся детей и характеризовался: эмоциональной открытостью, активностью в рисовании и беседе о школе, наличием эмоциональной отзывчивости при восприятии художественных произведений, яркими мимическими выражениями, самостоятельностью выделения средств выразительности. *Средний уровень* был отмечен у 26% младших школьников с нормальным развитием и 64% их сверстников с ЗПР, и характеризовался наличием эмоциональной сдержанности в мимических реакциях при восприятии произведений искусства, опорой на помощь взрослого в вербальной оценке средств выразительности. *Низкий уровень* развития проявлялся у 36% младших школьников с ЗПР в выраженном страхе перед школой в беседе, наличии в рисунке школы темных тонов, отсутствием эмоциональной отзывчивости на музыкальное произведение, неумении определять средства выразительности.

Особенности творческого компонента личности младших школьников с ЗПР и их

нормально развивающихся сверстников. *Высоким уровнем* развития обладали 74% нормально развивающихся младших школьников. Они продемонстрировали устойчивый интерес к творческой деятельности, увлеченность, включенность, умение переходить от одного способа творческих действий к другому, склонность к импровизации, отсутствие стереотипов, высокое качество художественного продукта, использование развернутой диалоговой речи. *Средний уровень* развития прослеживался у 26% младших школьников нормы и 72% с ЗПР, характеризовался недостаточной мотивацией, использованием стереотипов и подражательности с помощью взрослого при выстраивании сюжета, слабостью импровизации, односложностью диалоговой речи. *Низкий уровень* развития был свойственен 28% младшим школьникам с ЗПР, отличался отсутствием мотивации к творчеству, слабостью владения способами творческих действий, отсутствием импровизации, бедностью сюжета, неумением использовать диалоговую речь, раскрыть тему и замысел.

Проведенный констатирующий эксперимент позволил сделать выводы:

1. Составленная диагностическая программа для определения особенностей развития социально значимых компонентов личности младших школьников с ЗПР и нормальным развитием оказалась информативной.

2. Проведенный анализ подтвердил, что установленные при изучении нормально

развивающихся младших школьников закономерности развития личности характерны для сверстников с ЗПР. Однако у детей с ЗПР не реализованы личностные возможности развития, в силу их общей психической незрелости.

3. При анализе количественных и качественных показателей был выявлен замедленный темп развития личности младших школьников с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками по всем рассматриваемым компонентам личности.

4. Полученные данные показали различия в развитии личности детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников, проявляющихся в компонентах (общении, самосознании, эмоциональном и творческом), а также их неоднородность проявления с преобладанием у 7 - 8 летних детей с ЗПР среднего и низкого уровня развития.

5. Сравнение фактических данных позволило получить качественные характеристики развития компонентов личности детей с ЗПР.

Анализ полученных экспериментальных данных показал личностную незрелость детей младшего школьного возраста с ЗПР и подтвердил необходимость развития социально значимых компонентов в условиях целенаправленной коррекционной работы в образовательном пространстве с использованием средств искусства.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1999.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М., 2006.
3. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М., 2002.
4. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах дизонтогенеза / Е.Е. Дмитриева. – Н.Новгород: НГГГУ, 2004.
5. Медведева Е.А. Общение как феномен культуры, искусства и способ социализации личности в онтогенезе и дизонтогенезе / Е.А. Медведева; сб. материалов Международного теоретико-методологического семинара «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы, теория, история, методология». – М.: МГПУ, 2012.
6. Медведева Е.А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в арттерапевтическом и

- артпедагогическом пространстве / Е.А. Медведева. – М., 2009.
7. Медведева Е.А. К вопросу о диагностике социокультурного аспекта в развитии личности детей с проблемами психического развития / Е.А. Медведева // Специальная психология. - 2007. - № 2.
8. Медведева Е.А. К вопросу о диагностике воображения и творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх / Е.А. Медведева // Дефектология. - 1999. - № 4.
9. Непомнящая Н.И. Творчество как форма жизни личности / Н.И. Непомнящая // Проблемы психологии творчества в работе с детьми. - Гродно, 1990.
10. Павлова А.С. Особенности общения со сверстниками младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в художественной деятельности / А.С. Павлова // Казанская наука. - Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2015. - № 10. - С. 346-348.

Сведения об авторах:

Медведева Елена Алексеевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ, e-mail: medvedeva-ea@mail.ru

Павлова Анна Сергеевна (г. Москва, Россия), научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ, e-mail: pavlova-a.c@mail.ru

Data about the authors:

E. Medvedeva (Moscow, Russia), Doctor of Psychology, Professor, professor of department of psychological and pedagogical foundations of special education, Institute of special education and comprehensive rehabilitation, Moscow State Pedagogical University, e-mail: medvedeva-ea@mail.ru

A. Pavlova (Moscow, Russia), research associate of inclusive education laboratory, Institute of special education and comprehensive rehabilitation, Moscow State Pedagogical University, e-mail: pavlova-a.c@mail.ru



УДК 376.5

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

И.С. Бубнова, А.Г. Терещенко

Аннотация. Гендерную идентичность можно рассматривать и как базовую структуру социальной идентичности, которая характеризует человека (индивида) с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, и как осознание себя в связи с культурными определениями мужественности и женственности. В статье представлены результаты эмпирического исследования гендерной идентичности у подростков-девиантов. В статье показано, что у подростков-девиантов с несформированным типом гендерной идентичности отмечается высокий уровень ситуативной и межличностной тревожности, различные тенденции к девиациям.

Ключевые слова: гендерная идентичность, подросток, фемининность, маскулинность, тревожность, девиация.

FEATURES OF GENDER IDENTITY AMONG ADOLESCENTS DEVIANT BEHAVIOR

I. Bubnova, A. Tereshchenko

Abstract. Gender identity can be seen as base structure of social identity which characterizes a person from the point of view of his belonging to male or female group and as perception of oneself according to the cultural definitions of manliness or femininity. The authors present the results of empirical investigation of gender identity of teenagers-deviants. It is demonstrated that teenagers-deviants with unformed type of gender identity have a high level of situational and interpersonal anxiety, the various tendencies to deviance.

Keywords: gender identity, teenager, femininity, manliness, anxiety, deviation.

Изменение сложившейся ранее системы дифференциации половых ролей сегодня побуждает к постановке ряда нетрадиционных вопросов, среди которых – вопрос о специфике становления маскулинности и фемининности в процессе развития личности. В развитии и становлении личности все более значимым является формирование половой сферы и полоролевого поведения, а также адекватного отношения к своей гендерной роли и гендерной роли противоположного пола. С. Айвазов, О. Здравомыслов, М. Арутюнян, В.В. Абраменкова отмечают, что сегодня гендерное неблагополучие в России отражает дисгармоничный характер взаимоотношений между полами, указывая, что такие взаимоотношения полов приводят к формированию неадекватной гендерной идентичности, которая, в свою очередь, провоцирует агрессию у девочек и повышенную тревожность у мальчиков.

В настоящей статье гендерная идентичность рассматривается как процесс осознания и принятия определенной мужественности и женственности, существующих в рамках той или иной культуры, в которой воспитывается человек. Гендерная идентичность главным образом задается распространенной в обществе системой половых ролей, которые ребенок усваивает в

процессе социализации. Фемининная гендерная роль предписывает женщинам быть заботливыми, эмоциональными, чувствительными к интересам и проблемам других людей. Маскулинная гендерная роль требует доминирования, активности, даже агрессивности. Ярче всего проблемы формирования гендерной идентичности проявляются в период полового созревания [4].

В настоящей статье освещаются результаты исследования, в котором приняли участие 64 подростка - учащихся школ г. Иркутска, состоящие на различных формах учета (внутришкольный учет, ОДН ОП-4, КДНиЗП, школьная служба наркопоста), из них: 26 девочек и 38 мальчиков. В ходе настоящего исследования были использованы следующие психодиагностические методы: диагностика склонности к отклоняющемуся поведению СОП А.Н. Орел; поло-ролевой опросник С. Бем [2], методика «Маскулинность-Фемининность», тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера) и методика «Шкала социально-ситуативной тревожности» Кондаша.

Проанализировав результаты, полученные в ходе проведения методики «Маскулинность – фемининность», мы установили, что неадекватный собственному полу тип гендерной

идентичности сформирован у 33% опрошенных мальчиков и 31% девочек, состоящих на различных формах учета. У таких подростков не сформированы мужские и женские качества, адекватные полу, наоборот, выявлена устойчивая тенденция к формированию фемининного типа гендерной идентичности у мальчиков и маскулинного типа гендерной идентичности у девочек.

Следующим шагом нашего исследования явилось изучение особенностей проявления тревожности у подростков с неадекватным полу типом собственной гендерной идентичности. Для изучения тревожности были использованы тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера) и методика «Шкала социально-ситуативной тревожности» Кондаша. Проведение данных методик позволило сформулировать следующие выводы. Подростки с неадекватным полу типом собственной гендерной идентичности тревожнее подростков с полоадекватным типом собственной гендерной идентичности.

Проведение методики, направленной на диагностику склонности к отклоняющемуся поведению показало, что у девочек прослеживается склонность давать социально-желательные ответы, отмечается тенденция к нарушению норм и правил, к аддиктивному поведению, к агрессии и насилию, к делинквентному поведению.

Проведение методики СОП также показало, что у опрошенных мальчиков прослеживается установка на социально-желательные ответы, тенденция к нарушению норм и правил, к аддиктивному поведению, к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, к агрессии и насилию, к отсутствию склонности к волевому контролю над эмоциями, к делинквентному поведению.

Выделенные особенности гендерной идентичности подростков девиантного поведения позволяют сделать вывод о том, что необходимо проведение специально организованной работы по формированию у них гендерной идентичности. От своевременности и полноты процесса формирования гендерной идентичности у подростков во многом зависят уверенность в себе, цельность переживания, определенность установок и, в конечном счете, эффективность общения с людьми, построение отношений в семье, в коллективе [3]. Наоборот, неверно усвоенные половые роли могут явиться причиной депрессивных состояний, неврозов, социальных психотравм, могут привести к формированию устойчивого делинквентного поведения, чувству неполноценности и одиночества и др. Если подросток по каким-либо обстоятельствам не

вписывается в традиционную мужскую роль, у него развивается чувство дискомфорта, перерастающее в стресс, который Ш. Берн характеризует как мужской гендерно-ролевой стресс, под которым понимается «стресс, возникший, когда мужчине трудно поддерживать стандарт традиционной мужской роли или он вынужден проявлять поведение, характерное для женской роли» [1, с.187]. В период мужского гендерно-ролевого стресса мальчик-подросток не может выдержать прессинга между сложившимися обстоятельствами и так называемым гендерным давлением.

Негативная сторона процесса феминизации мальчиков и маскулинизации девочек связана с осознанием того факта, что овладение женщинами мужскими качествами и овладение мужчинами женскими очень часто приводит к негативным социальным последствиям. Девочка может обрести объективность, рациональность, неуёмное любопытство, экспансию и т.д., но при этом она станет не лучшим мужчиной. Бесспорным является факт, что маскулинизация женщин находит отражение в бисексуальности, транссексуальности и даже садизме. Мужчина также может приобрести субъективность, интуитивность, зависимость и т.д., что приводит к тяжелым социальным коллизиям, среди которых особое место занимает преступность, связанная с насилием над женщинами и детьми.

Таким образом, современный социум сталкивается с целым рядом проблем, которые восходят к дисгармонии между полами, и требуют серьезного профессионального вмешательства. Разрабатывая программу формирования гендерной идентичности подростков-правонарушителей, мы опирались на парадигму социального конструирования гендера, согласно которой гендерная идентичность конструируется посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьей, а также конструируется самим индивидом на уровне его сознания, принятия заданных обществом норм и ролей, следования им (в одежде, внешности, манере поведения) [5].

Цель программы – формирование гендерной идентичности у подростков-правонарушителей, адекватной маскулинной роли у мальчиков и фемининной – у девочек. Направления работы по формированию гендерной идентичности: формирование мужественности и женственности, оптимальных коммуникативных установок мужчин и женщин; формирование сознания в контексте гендерной культуры и нравственных требований; формирование представлений об идеале мужчины; установление правильных взаимоотношений подростков, формирование

стремления к взаимопониманию; формирование качеств, характерных для маскулинности, для фемининности.

Результаты внедрения программы формирования гендерной идентичности у подростков девиантного поведения доказывают её эффективность. Так, полученные данные на контрольном этапе эксперимента свидетельствуют о том, что разработанная и внедренная программа способствует положительной динамике формирования гендерной идентичности у таких подростков: количество мальчиков, гендерная идентичность

которых интерпретируется как сформированная неадекватно полу, уменьшилось. При этом увеличилось число мальчиков с маскулинным типом гендерной идентичности. Также необходимо отметить положительную динамику формирования гендерной идентичности и у девочек.

Таким образом, в ходе контрольного эксперимента подтверждено, что формирование гендерной идентичности у подростков девиантного поведения может быть эффективным.

Литература:

1. Берн Ш.М. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Ш.М. Берн; пер. с англ. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. - 320 с.
2. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 329 с.
3. Бубнова И.С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.С.

Бубнова. - Иркутский педагогический институт. - Иркутск, 2004. - 157 с.

4. Бубнова И.С., Рерке В.И. Формирование гендерной идентичности у подростков-сирот / И.С. Бубнова, В.И. Рерке // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2014. – № 1(84). – С. 175-182.

5. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика / И.С. Клецина. - СПб.: Алетейя, 2004. - 408 с.

Сведения об авторах:

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

Терещенко Анна Григорьевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Иркутский институт (ф) ВГУЮ (РПА Министерства юстиции РФ), e-mail: ngv@bk.ru

Data about the authors:

I. Bubnova (Irkutsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Irkutsk State University, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

A. Tereshchenko (Irkutsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Irkutsk Institute (f) UGUU (RPA of the Ministry of justice of the Russian Federation), e-mail: ngv@bk.ru



УДК 159

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИЩЕННОСТЬ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

М.А. Польшина, А.Д. Насибуллина

Аннотация. В статье рассматривается специфика выбора психологической защищенности подростков-сирот, воспитывающихся в детском доме, в конфликтной ситуации. Известно, что подростковый возраст представляет собой период кризиса: подросток еще связан с миром детства, но уже вступает во взрослую жизнь. Описывается роль защитных механизмов в выборе стиля копинг-поведения, копинг-стратегий детей-сирот в критической ситуации или критического состояния.

Ключевые слова: психологическая защищенность, незащищенность, копинг-поведение, копинг-стратегии, подростки-сироты, конфликтные ситуации.

PSYCHOLOGICAL PROTECTION AND COPING BEHAVIOR OF ADOLESCENTS-ORPHANS IN A CONFLICT SITUATION

M. Polshina, A. Nasibullina

Abstract. The article considers the specifics of the choice of psychological security of adolescents-orphans, raised in an orphanage, in a conflict situation. It is known that adolescence is a period of crisis: the teenager is a world of childhood, but entering adulthood. Describes the role of protective mechanisms in choosing the style of coping behavior, the coping strategies of orphans in a critical situation or a critical state.

Keywords: psychological security, vulnerability, coping behavior, coping strategies, adolescents-orphans, conflict situations.

К наиболее незащищенным перед нестабильностью, неопределенностью и динамичностью современности относится подрастающее поколение, требования, к внутренним ресурсам которого значительно возросли [2].

Подростки-сироты, воспитывающиеся в детском доме, являются категорией детей, находящихся в ситуациях бытия, которые не обеспечивают возможности удовлетворения основных потребностей в психологическом развитии, эмоциональной и социальной защищенности. Данная категория подростков-сирот не развивается полноценно в социальном пространстве прав и обязанностей. В связи с этим изучение проблемы обеспечения условий формирования психологической защищенности, у подростков-сирот в разных ситуациях развития является востребованной практикой [7].

В отечественных и зарубежных исследованиях психологии феномен психологической защищенности не является предметом специального изучения. Обычно к нему обращаются в связи с рассмотрением психологической защиты, защитных механизмов и изучают защищенность как результат их действия [6;10]. При этом термин психологическая защищенность связывается с такими понятиями как эмоциональное благополучие, безопасность, психоэмоциональная

стабильность, отсутствие тревоги, доверие, уверенность, удовлетворенность, комфортность и др. (В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, S.F. Ronald).

В связи с этим, основу при рассмотрении психологической защищенности составляет успешность преодоления неблагоприятных воздействий на личность, возникающая в процессе взаимодействия личностных свойств человека и отрицательных факторов социальной среды, в результате психологическую защищенность можно изучать как процесс, как свойство и как состояние [2].

Психологическая защищенность основана на удовлетворении основных психических потребностей человека. В своей теории психической депривации Й. Лангмейер и З. Матейчик определяют основные психические потребности детей: потребность в среде, снабженной оптимальным уровнем стимулов; потребность в эмоциональной связи; потребность дифференцированной и релятивно постоянной структуры внешних стимулов; потребность в автономии. Неудовлетворение этих потребностей в условиях воспитания в детских учреждениях приводит к психической депривации [8] и к психологической незащищенности детей.

Впервые термин «coping» (в русских переводах – совладание, преодоление) был использован Л. Мэрфи в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми требований,

выдвигаемых кризисами развития. Впоследствии, данный термин появился в 1966 году в работе R. Lazarus "Psychological stress and the coping process", и затем был подхвачен многими исследователями, занимающимися проблемами стресса, трудными жизненными ситуациями, неблагоприятными жизненными событиями и путями выхода из них [1, 10].

В российской психологии явление, как копинг, нашло отражение в работах К.К. Платонова, Л.И. Уманского, Б.М. Теплова, В.А. Бодрова, рассматривающие понятие «стрессоустойчивость»; «эмоциональная устойчивость» – в исследованиях В.С. Мерлина, «поисковая активность» – у В.В. Аршавского и В.С. Ротенберга. Поведение человека при стрессе изучалось в контексте экстремальных условий представителями психологии труда, медицинской психологии и медицины (В. А. Бодров, Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский и др.) [8].

В современной психологической науке понятие «копинг» личности трактуется как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление [3].

Копинг-поведение - описывается как характерный способ адаптивного поведения личности в кризисных ситуациях, а также особенности индивидуального стиля совладания с проблемами разного уровня. Это осознанное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации, поддающейся контролю или приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю [4;5].

К основным задачам копинг-поведения относятся быстрая адаптация индивида к кризисной ситуации, которая разрешает ему ослабить ее требования, нейтрализовать эмоциональное напряжение, и, сделать максимально успешным поиск конструктивного решения, осуществить корректировку самооценки или регулирование взаимоотношений с окружающей средой.

В специальной психологии существует трехфакторная модель копинг-механизмов, которая состоит из копинг-стратегий, копинг-ресурсов и копинг-поведения. Копинг-стратегии – это актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, способ управления стрессом. Копинг-ресурсы являются относительно стабильными личностными характеристиками, обеспечивающие психологический фон для совладания со стрессом и способствующие развитию копинг-стратегий. Поведение личности, регулируемое и сформированное посредством использования копинг-стратегий с учетом копинг-ресурсов,

определяется как копинг-поведение. Основной составляющей этой модели являются копинг-стратегии, которые обуславливают поведение и эмоциональные реакции на стресс. Исследования в этой области направлены на дифференциацию копинг-процессов и объяснение выбора индивидом определенной копинг-стратегии [3].

Следовательно, модель защитного поведения представляет собой актуальные вариационные ответы человека на воспринимаемую кризисную ситуацию, реализуемые в копинг-стратегии и способе управления стрессом, а также обеспечивающие психологический фон преодоления угрозы в виде проявляемых эмоционально-поведенческих реакций и личностных характеристик. В связи с этим наиболее важным является изучение способов психологической защищенности подростков-сирот, воспитывающихся в детском доме.

Ряд отечественных исследователей (О.В. Бережная, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых) утверждают о формировании особого типа личности детей, воспитывающихся в детском доме [6]. Они отмечают, что у таких детей имеются нарушения в сфере самосознания (от переживания вседозволенности до ущербности), регресс в поведении, интеллектуальные дисфункции, появляются психологические защиты как следствие угрозы «Я» ребенка, формируются неэффективные ролевые позиции, ограничивающие сферы его деятельности.

Исследования психологов (Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский) показывают, что, попадая в ситуации угроз и риска, подросток выбирает неконструктивные способы решения проблем, использует иждивенческие, пассивные копинг-стратегии. Иллюзия психологической защищенности личности ребенка в условиях детского дома оборачивается в дальнейшем дезадаптацией. Г.В. Семья обозначила такие условия термином «психологическая квазизащищенность», которая обеспечивает ситуативную, кажущуюся психологическую защищенность в привычных условиях проживания и легко разрушается при столкновении с реальной жизнью [7;8; 9].

Для совладания с возросшим количеством конфликтов внешнего и внутреннего плана, способности противостоять дезорганизации психики и поведения, иметь возможность избегать социальных конфликтов и напряженности, подростки-сироты более интенсивно используют свой багаж копинг-поведения как фактор психологической защищенности. В зависимости от особенностей характера подростки, воспитывающиеся в условиях детского дома, по-разному реагирует на

неудачу, определенным образом выстраивая защитное поведение (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, С. Холл, Д.Б. Эльконин) [4;5].

Психологическая защищенность подростков, воспитывающихся в детском доме, зависит от защищенности среды, включающей организационные (неблагоприятные условия проживания, отсутствие необходимой инфраструктуры, большое количество воспитанников, минимальное личное пространство) и педагогические (неэффективный стиль педагогического воспитания и обучения, физическое и психологическое насилие со стороны педагогов) факторы. Но «истинной средой обитания личности является не физическая реальность и не социальная среда, а лишь те их фрагменты, которые отражены в сознании индивида и на которых основывается его поведение» [5].

Таким образом, к подростковому возрасту, воспитанник детского дома не имеет навыка копинг-поведения (совладания) с трудностями, не

осознает своих потребностей, прав и обязанностей, психологически не готов к решению проблем и защите от угроз внешнего мира [2].

Для исследования готовности подростков-сирот к сопротивлению жизненным трудностям было разработано и проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение их психологической защищенности и копинг-поведения в конфликтной ситуации. В диагностике приняли участие 30 подростков 8 - 9-х классов учащихся детского дома и 30 учащихся 8 - 9-х классов общеобразовательной школы. Были использованы диагностические методики, направленные на исследование психологической защищенности и копинг-поведения подростков-сирот: тест «Стиль поведения в конфликте» К.Н. Томас и методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко.

В результате нашего исследования мы получили следующие данные, представленные на рис. 1:

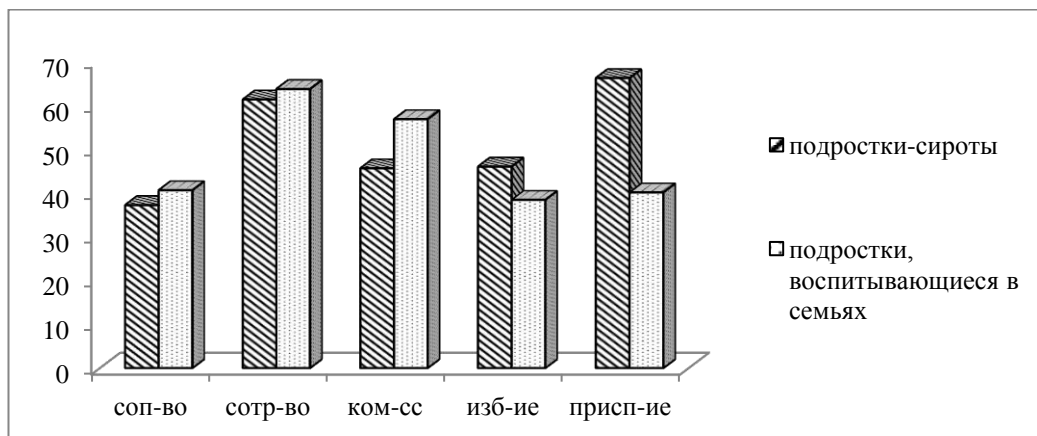


Рисунок 1. - Сравнительный анализ стилей поведения в конфликте подростков Эг и Кг (в %)

Общими показателями для обеих выборок являются:

- сотрудничество (61% - подростки-сироты и 63% - подростки, воспитывающиеся в семьях), конструктивная стратегия, выбравшие сотрудничество в качестве стиля преодоления конфликтов, относятся к категории людей, которые вместо того, чтобы обсуждать в чем расходятся их взгляды с кем-то и в чем-то, обращают внимание на то, что есть общего, с чем обе стороны согласны - наилучшее сочетание выгод для всех. Это значит, что первым делом они определяют, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы, а затем делают все возможное, чтобы эти интересы учитывались с обеих сторон. Это связано, прежде всего, с тем, что подростки в полной мере осознают всю

значимость стратегии сотрудничества и понимают, что только так можно обеим сторонам конфликта остаться в выигрыше, то есть стратегия сотрудничества показывает стремление противоборствующих сторон совместными усилиями решить возникшую проблему;

- соперничество (37% - подростки-сироты и 40% - подростки, воспитывающиеся в семьях), конкуренция отражается в стремлении настоять на своем пути открытой борьбы за свои интересы. Эта стратегия применяется, когда направленность на собственные интересы превышает интересы соперничающей стороны. Подростков отличает завышенная самооценка, низкий уровень тревожности, неадекватный уровень притязаний - слабость реакции на неуспехи, преувеличение удачности.

Расхождения наблюдаются в следующих группах стратегий:

- 66% подростки-сироты в конфликтной ситуации используют стиль – приспособление, не конструктивная стратегия. При этом наблюдается готовность уступить, пренебрегая своими интересами, отражается в избегании от обсуждения спорных вопросов, в согласии с требованиями и претензиями. Такие высокие показатели можно объяснить отсутствием сформированной собственной линии поведения у подростков-воспитанников детского дома, из-за повышенной внушаемости. Только 40% подростков, воспитывающихся в семьях, используют стиль приспособление (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$);
- 45% подростков-сирот прибегают к

компромиссу, тут действия обычно направлены на то, чтобы урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки другой стороны, на поиск средних решений, устраивающих обе стороны. 56% детей, воспитывающихся в семьях, так же используют компромисс (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$);

- 38% респондентов контрольной группы используют избегание как стиль поведения в конфликте. 46% респондентов экспериментальной группы используют данную стратегию (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$).

Полученные результаты по методике «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении» представлены на рис. 2.

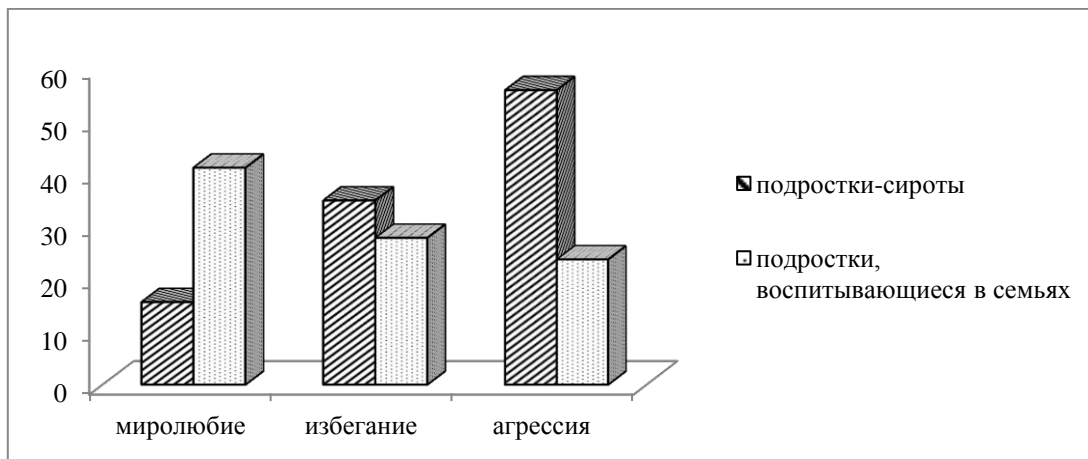


Рисунок 2. - Сравнительный анализ доминирующей стратегии психологической защиты подростков Эг и Кг (в %)

В соответствии с рис. 2. 23% подростков, воспитывающихся в семьях, используют агрессию, как стратегию защиты. Такой уровень агрессивной реакции можно объяснить психофизиологическими изменениями в данном возрасте у подростков контрольной группы. Подростки, воспитывающиеся в детском доме, в 2 раза чаще используют данную стратегию (56%), что может являться следствием замедленного темпа усвоения социальных нормативов (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$).

У 41% подростков из семей доминирующей стратегией является миролюбие, проявляется в умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовности жертвовать некоторыми своими интересами, это может быть обусловлено опытом и обстоятельствами, сформированной собственной линией поведения. Только у 15% подростков-сирот

выявлена данная стратегия. Такие данные можно объяснить повышенной внушаемостью таких подростков (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$).

Общими показателем для обеих выборок является избегание: 35% респондентов контрольной группы, и 27% респондентов экспериментальной группы чаще всего используют, как доминирующую стратегию. Они стараются избежать контакта с окружающими, уйти от разрешения проблем, используют пассивные способы уклонения, например, уход в болезнь или употребление наркотиков, алкоголя, что характерно для подросткового возраста в целом.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать вывод о необходимости работы педагогов и психологов по формированию правильных поведенческих стратегий борьбы с трудностями, нейтрализации и нормализации негативных эмоциональных состояний, коррекции

межличностных отношений подростков-сирот, воспитанников детского дома.

Поэтому, копинг-поведение можно рассматривать как процесс, направленный на разрешение критической ситуации или критического состояния путем использования специфических психологических средств регуляции активности [7]. Это осуществляется через осознанные стратегии действий, направленные на разрешение проблем (стрессовой, конфликтной ситуации), которые

адаптируют к требованиям ситуации или помогают преобразовать ее [8]. Психологическое предназначение психологической защищенности и копинг-поведения состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить отрицательное действие ситуации.

Литература:

1. Выготский Л.С. Полн. собр. соч.: в 6 т. - М.: Педагогика, 1982. – 436 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликте / Н.В. Гришина. – 2-е изд. - СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
3. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. – СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – 136 с.
4. Королева Ю.А. Проблемы жизнеспособности детей и подростков в условиях современного общества [Электронный ресурс] / Ю.А. Королева // Концепт: Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. Выпуск 2. - 2015. - ART 65059. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/teleconf/65059.html> - ISSN 2304-120X
5. Польшина М.А. Психологическая защищенность детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / М.А. Польшина // Инклюзивное образование. Индивидуальное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Всероссийская науч.-практ. конф. - Изд-во «Пресса России». Челябинск, 2016. - С. 233-238.
6. Польшина М.А. Копинг-поведение подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения / М.А. Польшина // Актуальные проблемы теории и практики инклюзивного образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Орал: БҚМУ РБО, 2016. – С. 279-282.
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - М., СПб: Питер, 2005. – 416 с.
8. Семья Г.В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей / Г.В. Семья. - М.: Наука, 2004. – 350 с.
9. Ялтонский В.М., Соколова Е.Т., Сирота Н.А., Видерман Н.С. Взаимосвязь копинг-поведения и Я-концепции у больных, зависимых от алкоголя, и условно здоровых мужчин / В.М. Ялтонский, Е.Т. Соколова, Н.А. Сирота, Н.С. Видерман // Социальная и клиническая психиатрия. – 2001. – № 2. – С. 36-43.
10. Ялтонский В.М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: дис. ... д-ра мед. наук / В.М. Ялтонский. – СПб., 1995. – 398 с.
11. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process / R.S. Lazarus. – N.Y.: McGraw-Hill, 1966. – 257 p.

Сведения об авторах:

Польшина Мария Александровна (г. Оренбург, Россия), кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, e-mail: polshinamari@yandex.ru

Насибуллина Анися Дамировна (г. Оренбург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, e-mail: ani6064@yandex.ru

Data about the authors:

M. Polshina (Orenburg, Russia), candidate of biological Sciences, senior lecturer of the Department of special psychology, Orenburg state pedagogical University, e-mail: polshinamari@yandex.ru

A. Nasibullina (Orenburg, Russia), candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of special psychology, Orenburg state pedagogical University, e-mail: ani6064@yandex.ru

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 331

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА В КОНТЕКСТЕ ЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Т.А. Бурганова

Аннотация. В контексте отечественных исследовательских традиций рассмотрены теоретико-методологические основы изучения инновационно-творческого потенциала трудового коллектива. Утверждается, что в основе исследований должен лежать деятельностный подход, неразрывно связанный с тезисом о том, что ключом к пониманию инновационной активности является теория трудовой активности. Делается вывод о том, что инновационная активность является по существу трудовой активностью, но обладает при этом собственной спецификой.

Ключевые слова: инновация, социальный потенциал, трудовой коллектив, деятельностный подход.

THE INNOVATIVE POTENTIAL OF LABOUR COMMUNITY IN THE CONTEXT OF ITS SOCIAL POTENTIAL

T. Burganova

Abstract. The innovation potential of labour community is scrutinized in the context of domestic research traditions. It is contented that the theory of innovations activity should be grounded on the “activist” approach inseparably linked with the theory of labour activity. The innovation activity is exhibited to be a kind of labour activity with some amendments.

Keywords: innovation, social potential, labour community, activist approach.

Актуальность исследования проблемы содержания, структуры и факторов инновационного потенциала трудового коллектива обусловлена прежде всего тем, что именно в начале XXI в. происходит переход от индустриального общества к обществу информационному. В т.н. «обществе знаний» львиная доля прибавочной стоимости произведенных продуктов должна определяться не ценами на сырье, а *качеством рабочей силы*, устойчивостью ее этических ценностей, ее квалификацией, уровнем полученных знаний и т.д. Не последнее место в перечне необходимых свойств занимает инновационная активность работников трудового коллектива, связанная с его инновационным потенциалом. Эта активность связана со способностью творчески генерировать такие новые идеи, которые могли бы обеспечить выпуск конкурентоспособной продукции.

Проблема раскрытия содержания понятия «инновационный потенциал», тщательного анализа его структуры, уровней и форм организации, субъективных факторов и объективных условий его развития в отечественном общественном сознании имеет свою историю. Она свидетельствует о том, что отечественная традиция исследования этого социального феномена состоит прежде всего в том, что *инновационный потенциал рассматривается в контексте социального потенциала*. Инновационный потенциал – всего

лишь один из элементов системы социального потенциала, связанный прочными и установившимися отношениями с другими его элементами – профессионально-квалификационным потенциалом, ценностным (или духовно-нравственным) потенциалом, интеллектуальным потенциалом, потенциалом здоровья, и т.д.

Подобное рассмотрение инновационного потенциала позволяет четче обозначить методологию его исследования. В самом деле, отечественные традиции связаны, прежде всего, с рассмотрением самого социального потенциала как особого рода *диалектической «тотальности»* – целостной, многоуровневой и многоэлементной сложной системы и, соответственно, признанием интертеоретического, междисциплинарного, комплексного характера рассматриваемой проблемы [1]. Поэтому принимаемая в отечественной литературе стратегия – методология исследования – и самого социального потенциала, и отдельных его элементов – состоит сначала в формулировке общих теоретико-социологических, по сути социально-философских, позиций для того, чтобы рассмотреть проблему с максимальной полнотой и ничего из поля зрения исследователя не упустить – в особенности *связи и отношения* между различными уровнями и элементами социального потенциала. Затем, после уточнения

концептуального поля проблемы, по мере перехода к более специальным, конкретным областям используемый понятийный аппарат может постепенно конкретизироваться и обогащаться, наполняясь эмпирическим содержанием. Именно такой подход, т.н. «восхождение от абстрактного к конкретному», когда «конкретное потому конкретно, что является единством многих определений» (Г.Ф.В. Гегель), позволяет в максимальной степени учесть междисциплинарный характер рассматриваемой проблемы и сохранить устойчивые связи и отношения между условиями, факторами и предметными областями исследуемого объекта. Неслучайно общепризнано, что в основу теоретико-социологического анализа и самого «социального потенциала», и его структурных элементов должен быть положен *деятельностный подход* [2]. Последний разрабатывался не только в отечественной, но также – и не менее активно – в зарубежной социологической теории. Об этом свидетельствует, например, как понимание категории «социальное действие» Максом Вебером, так и эволюция такого влиятельного направления западной социологии XX века как «структурный функционализм» Т. Парсонса и Р. Мертона с его «теорией социального действия» (*social action theory*). Деятельностный подход коренится в придании категории «деятельность» статуса «объяснительного принципа», т.е. в придании ей структурно развернутого выражения через категории «цель», «средство» и «результат». Согласно этому подходу, в целостности, «тотальности», образованной тесной связью между сущностью и явлением, цель пронизывает собой каждый элемент связки. Цель не отделена от средств, которые она структурирует, жестким, непреодолимым барьером, поскольку и она, со своей стороны, ими структурируется. Поэтому, для того, чтобы понять соотношение объекта и субъекта, необходимо учитывать не только непосредственно данные в опыте элементы, но и их *структурированное развитие*. Как на уровне деятельности, так и на познавательном, гносеологическом уровне цель и средства ее достижения образуют диалектическое *единство*, неразрывную целостность, «тотальность», структурированную по отношению к субъекту. Согласно «деятельностной» картине социальной реальности (или «социологической научной картине мира») человеческое сознание производно как от человеческой деятельности, так и от социальных взаимосвязей, возникающих в ее результате [3]. Для отечественной традиции характерно рассмотрение деятельности как такой

формы активности, содержанием которой является целесообразное преобразование окружающего мира (труд). Последовательное проведение деятельностного подхода исходит из придания категории «активность» основополагающего значения и «выведения» из нее всех остальных понятий. В частности, для корректного определения понятия «социальный потенциал», необходимо исходить из более общей категории – «социальная активность». Последняя представляет собой целостный процесс движения субъекта активности «в единстве его движущих сил и самих объективированных форм их проявления»; при этом понятие «социальный потенциал» раскрывает природу этих сил [2]. Известно, что активность человека выполняет две основные, и во многих отношениях альтернативные, функции. А именно: (1) преобразуя мир, она служит средством удовлетворения основных потребностей человека; (2) она же является средством выражения самой личности. Поэтому первую из указанных функций выполняет деятельность, а вторую – само поведение человека [4]. Для деятельностного подхода характерно рассмотрение деятельности и поведения не как отдельных, противоположных актов, а в качестве двух различных аспектов, «моментов» единой социальной активности человека. Последняя поэтому не может быть выявлена как некоторая активность «в себе», но лишь «через» деятельность и поведение, и описана в категориях гегелевской диалектики как активность «в себе» (*aktivität an sich*) и «для себя» (*für sich*). В свете сказанного выше неудивительно, что, кроме деятельностного, для выявления структуры социального потенциала применяется также и *системный подход*. Последний состоит в требовании, чтобы элементы социального потенциала, как факторы социальной активности, образовывали систему, т.е. некоторую целостность, свойства которой не сводятся к свойствам составляющих ее элементов. Системный подход требует рассматривать социальный потенциал как сложную многоуровневую и многокомпонентную систему.

Поэтому социальный потенциал региона в отечественной литературе обычно понимается как система элементов, непосредственно определяющих социальную активность населения данного региона и детерминирующих возможности получения его населением социально – значимых результатов в основных сферах социума – трудовой, социально-политической и духовной.

В зависимости от того, какие именно человеческие потенции имеются в виду, в структуре всякого социального потенциала мы будем выделять следующие *субпотенциалы*.

1. *Инновационно-творческий потенциал* – совокупность способностей человека в постановке и решении новых творческих задач, проявления инициативы и предприимчивости.

2. *Профессионально-квалификационный потенциал* – множество способностей человека, необходимых для выполнения им своих профессиональных обязанностей.

3. *Ценностный (или духовно-нравственный) потенциал* – система ценностей, характеризующих данную личность.

4. *Интеллектуальный потенциал* – совокупность знаний человека, которые могут быть применены в той или иной области деятельности.

5. *Потенциал здоровья*, и т.д. и т.п.

В соответствии с принятой методологией мы можем перейти к анализу *инновационно-творческого потенциала*. Последний, особенно инновационный потенциал организации, обычно определяется [5] как описание возможностей организации по достижению инновационных проектов. При этом к факторам инновационного потенциала относят такие факторы, как:

- материально-технические ресурсы;
- финансово-экономические ресурсы;
- организационные ресурсы;
- кадровые ресурсы;
- социально-психологические ресурсы и т.д. и т.п.

Но для выработки целостной, интегральной концепции инновационно-творческого потенциала автор считает необходимым снова обратиться к традициям отечественной теоретической социологии. Сама возможность применения деятельностного подхода предполагает, что в основу понимания содержания и структуры инновационного потенциала должен быть положен тезис, согласно которому основой развития и функционирования инновационной активности является активность трудовая. Следовательно, *ключом к построению теории инновационной активности является теория трудовой активности*.

Но исследование предложенных отечественными исследователями концепций трудовой активности показывает, что подавляющее большинство этих концепций основано на крайних, слишком радикальных точках зрения. Все они разработаны в рамках двух исследовательских традиций исследования трудовой активности, которые могут быть

условно охарактеризованы как «социально-психологическая» и «социально-экономическая».

Согласно первой исследовательской традиции, основа трудовой активности – т.н. «надстроечные», но не базисные, – изменения. В основе второго, подчеркнуто ортодоксального подхода к трудовой активности – марксистский тезис о том, что основой сущности человека являются (материальные) производственные отношения.

С нашей точки зрения, концепция, которой удалось «снять» противоречивость предложенных подходов – это концепция трудовой активности, разрабатываемая в работах М.А. Нугаева и его учеников [6]. Эта концепция и должна быть положена, на наш взгляд, в основу теории инновационной активности. Концепция трудовой активности, разработанная в рамках казанской школы, базировалась на таких базовых элементах, как инициативность, соревновательность, дисциплинированность и сознательность.

Мы полагаем, что инновационная активность является по существу трудовой активностью, но обладает при этом собственной спецификой. Эта специфика состоит, прежде всего, в изменении *иерархии* структурных элементов, входящих в трудовую активность. На высшую ступень иерархии инновационной активности выдвигаются такие ее моменты, как инициативность, самостоятельность, приверженность к риску. Конечно, инновационная активность не отрицает и осознанность, и производственную дисциплину; но они не являются ее ведущими характеристиками. Содержание инновационной активности включает такие элементы, как потребности, профессиональные знания и навыки, ценностные компоненты, образование, интеллектуальные, эмоционально-волевые и физические потенции субъекта инновационной активности и др. Но при этом неизбежно встает следующий вопрос: насколько социально-психологические характеристики такого субъекта инновационной активности, как отечественное научное сообщество, соответствуют тем жестким требованиям, которые предъявляются к научному работнику на современном этапе развития науки?

Данный вопрос носит действительно серьезный, скорее практический, чем абстрактно-философский характер, если мы обратимся к аналогичной ситуации, связанной с предпринимательской активностью [7]. Как известно, в отличие от западных стран, в нашей стране по мере становления социалистической системы был сформирован особый тип работника, характеризующийся весьма своеобразной системой ценностей. Первое место

в ней занимают условия труда, второе – уровень заработка, а третье и четвертое места – свободное время в рамках рабочего дня и удовлетворение от занятия любимым делом. Творческий труд и развитие природных способностей относятся лишь к седьмой и восьмой позициям из девяти возможных.

С трудом вписываются в западную модель и отечественные предприниматели. В системе их ценностей, зафиксированной, например, в результате тщательных конкретно-социологических исследований, проводившихся в г. Казани и г. Набережных Челнах, наблюдается значительный «перекос» в сторону ценностей «инструментального типа». А именно: труд не рассматривается ими как самоценность, как творческий спонтанный процесс.

В этом плане имеют важное значение также и исследования предпринимательского потенциала отечественной молодежи. Полученные данные свидетельствуют в пользу тезиса, согласно которому характерная черта большинства российской молодежи – отсутствие предприимчивости. В результате большая часть молодого поколения 1990-х оказалась внутренне не готова к условиям рыночной экономики.

Тем не менее, обозначенный выше подход к инновационной активности позволяет прийти к наиболее представительному набору качеств и индикаторов инновационной активности. Из них наиболее важными нам представляются следующие, представляющие субпотенциалы инновационной активности:

1. Поиск новых возможностей и инициативность.
2. Упорство и настойчивость.
3. Готовность к риску.
4. Ориентация на эффективность и качество.
5. Коммуникабельность.
6. Целеустремленность.
7. Стремление быть информированным.
8. Систематическое планирование и наблюдение.
9. Независимость и самоуверенность.

Как и в случае социального потенциала вообще, определение инновационного потенциала носит дискуссионный характер; в частности, в отечественной литературе сложились три основные точки зрения на содержание этого понятия [8]. Согласно первой из них, инновационный потенциал – это *мера готовности* и способности экономической системы к осуществлению инновационной деятельности. Странники второго, более, традиционного подхода утверждают, что инновационный потенциал – это *совокупность*

ресурсов, обеспечивающих осуществление инновационной деятельности. И, наконец, в рамках третьего, неортодоксального подхода утверждается, что инновационный потенциал – это описание *возможностей* системы эти ресурсы использовать. Правда, некоторые отечественные исследователи справедливо утверждают, что всякое содержательное определение инновационного потенциала должно исходить из понятия «*инновационного процесса*». Последний – это не только процесс создания новых идей и воплощение их в новых продуктах и технологиях, но также и их распространения и внедрения (использования). Справедливо отмечая, что каждый подход имеет свое рациональное зерно, и что все они имеют, в конечном счете, взаимодополняющий характер, автор упомянутой выше статьи [8] приходит к следующему плодотворному «интегральному» определению. Инновационный потенциал региона – это научно-технический потенциал, включающий совокупность ресурсов, направленных на создание новшеств, и комплекс субъектов, непосредственно осуществляющих научные исследования и разработки, обслуживаемый соответствующей инновационной структурой, деятельность которой направлена на распространение инноваций на коммерческой основе.

Тем не менее, с точки зрения изложенной выше теории социального потенциала, нам все же представляется, что основной недостаток рассмотренных подходов к пониманию инновационно-творческого потенциала носит теоретико-методологический характер. Правильно выделяя отдельные компоненты, «моменты» инновационного потенциала, авторы рассмотренных подходов не в силах предложить *целостную*, действительно синтетическую концепцию, интегрирующую положительные аспекты предложенных подходов и свободную от их недостатков. Последняя должна не только рассмотреть исследуемый объект с единой точки зрения и выделить его основные компоненты, но и раскрыть связи и отношения между ними.

В итоге, мы приходим к следующему определению инновационного потенциала. Инновационный потенциал любого социального объекта – это система элементов, непосредственно определяющих инновационную активность этого объекта и детерминирующих возможности получения представителями этого объекта социально значимых результатов в основных сферах бытия – трудовой, социально-политической и духовной.

Литература:

1. Фалалеев А.Н. Возрастание социально-экономического потенциала предприятия в ходе его совершенствования / А.Н. Фалалеев // Проблемы социально-экономического развития производственных коллективов. - Красноярск: Изд-во КПИ. - 1976. - С. 38-58; Василенко Г.В., Бусыгин А.Е. Экономический потенциал / Г.В. Василенко, А.Е. Бусыгин // Вестник МГУ, серия экономики. - 1977. - № 3. - С. 7; Хейнман С. Производственный и научно-технический потенциал СССР / С. Хейнман // Вопросы экономики. - 1982. - № 12. - С. 4; Социально-экономический потенциал региона. - Киев: Наукова Думка. - 1985; Сергеева Г.П., Чижова Л.С. Трудовой потенциал страны. - М.: Экономика, 1982; Костакова В., Попова А. Интенсификация использования трудового потенциала / В. Костакова, А. Попова // Социалистический Труд. - 1982. - № 7. - С. 26; сборник статей «Качество трудового потенциала (социально-экономический аспект)», Киев: Наукова Думка. - 1986; Сергеева Г.П., Чижова Л.С. Эффективное использование трудового потенциала / Г.П. Сергеева, Л.С. Чижова. - М.: Наука. - 1987; Кушбоков А.К. Социальные проблемы формирования трудового потенциала предприятий в условиях перехода к рыночным отношениям: автореф. дисс ... канд. социол. наук / А.К. Кушбоков. - Спб., 1993.
2. Нугаев М.А., Нугаев Р.М. Социальный потенциал региона. Концептуальные основы исследования / М.А. Нугаев, Р.М. Нугаев // Научные труды ИСЭПН АНТ. - 1995. - Т. 1. - Казань. - С. 20-35.
3. Нугаев Р.М. Современная социология знания: некоторые итоги и перспективы / Р.М. Нугаев // Социология. - М., 1997. - № 8. - С. 5-16.
4. Никифоров А.Л. Деятельность, поведение, творчество / А.Л. Никифоров // Деятельность: теория, методология, проблемы. - М.: Политиздат. - 1990. - С. 52-69.
5. Знаменский Д.Ю., Сычев А.В. Научный потенциал негосударственного вуза: системный подход к исследованию / Д.Ю. Знаменский, А.В. Сычев // Интернет-журнал «Науковедение». - 2013. - № 4. - С. 1-5.
6. Нугаев М.А. Трудовая активность рабочего класса развитого социалистического общества: теоретико-методологический аспект / М.А. Нугаев. - Казань: Изд-во КГУ, 1975.
7. Газизуллин Ф.Р. Предпринимательский потенциал трудового коллектива в условиях становления рыночных отношений / Газизуллин Ф.Р. - Уфа: «Китап», 1993. - 208 с.
8. Бибик С.Н. Инновационный потенциал региона: сущность, содержание, структура / С.Н. Бибик // Креативная экономика. - № 5977, Май 2013.

Сведения об авторе:

Бурганова Танзиля Ахметкаримовна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент, кафедра менеджмента, Казанский Государственный Энергетический Университет, e-mail: tburganova@yandex.ru

Data about the author:

T. Burganova (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor at the Department of Management, Kazan State Power University, e-mail: tburganova@yandex.ru



УДК 316

ГЕРОИКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РАДИКАЛЬНЫМ ИДЕОЛОГИЯМ

Г.Е. Осокин

Аннотация. В статье излагается актуальность героико-патриотического воспитания российской молодежи в рамках противодействия радикальным идеологиям. Героико-патриотическое воспитание рассматривается в качестве интегративного фактора, придающего целенаправленность усилиям по формированию патриотического сознания граждан и обеспечивает формирование у молодежи ответственного отношения к готовности выполнения задач по защите Отечества. Автор анализирует различные подходы и направления воспитания молодежи в современных условиях.

Ключевые слова: молодежь, воспитание, патриотизм, история, героизм, политика.

HEROIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH AS A FACTOR OF COMBATING RADICAL IDEOLOGIES

G. Osokin

Abstract. The article describes the relevance of the heroic and Patriotic upbringing of Russian youth in countering radical ideologies. Heroic and Patriotic education is considered as an integrative factor that gives focus to the efforts on formation of Patriotic consciousness of citizens and provides for the formation of young people a responsible attitude to its readiness to fulfill tasks on protection of the Fatherland. The author analyzes the various approaches and directions of education of youth in modern conditions.

Keywords: youth, education, patriotism, history, heroism, policy.

Героико-патриотическое воспитание молодежи представляет собой одну из актуальных задач в сфере духовно-нравственной жизни общества. Укрепление государства, развитие позитивных идеологий напрямую зависит от целенаправленной работы по героико-патриотическому воспитанию молодежи, призванной играть ключевую роль в судьбе страны. Ее актуальность определяется тем, что зачастую наблюдаются расхождения во взглядах на патриотические ценности между слоями общества, этническими группами, а также между различными группами политических элит. Стремление к современному переосмыслению, например, итогов исторических достижений нашей страны в различных областях, или в частности, пересмотр ценности Победы в Великой Отечественной войне, способствует разжиганию конфликта поколений, мировоззренческой дезориентации подрастающего поколения, что ведет к тотальной духовной деградации молодежи и полной утрате ею мотивации по укреплению национальной безопасности России.

Данные процессы формируют социальные противоречия и напряженность, на которых и развиваются радикальные идеологии. Их распространение среди молодежи усиливается кризисным состоянием общества, социальной дифференциацией, расслоением общества и

конфликтностью общественных отношений. Радикализму как общественному (точнее антиобщественному) явлению в этой ситуации необходимо противопоставить эффективную комплексную государственную программу духовно-нравственного или социально-нравственного развития, к реализации, которой, активно привлекать молодежь. Молодые люди должны быть глубоко мотивированы на противостояние идеологиям экстремизма, терроризма, разнообразных радикальных течений, как антиобщественным явлениям. Базисным элементом мотивации можно полагать героико-патриотическое воспитание, которое в итоге ориентирует на обеспечение безопасности нашего государства. Современные молодые люди на наш взгляд, обязаны иметь знания об эволюции патриотизма, понимать его сущность, содержание, динамику функционирования.

Среди основополагающих принципов героико-патриотического воспитания, отмечает в своей монографии В. Лутовинов [2, с.27], исходными руководящими положениями при осуществлении практической деятельности в этой сфере, выделяются: научность; гуманизм; демократизм; приоритетность исторического, культурного наследия России, ее духовных ценностей и традиций; системность, преемственность и непрерывность в развитии молодежи, с учетом особенностей ее различных

категорий; многообразие форм, методов и средств, используемых в целях обеспечения эффективности патриотического воспитания; его направленность на развитие возможностей, способностей и качеств каждой личности на основе индивидуального подхода; тесная и неразрывная связь с другими видами воспитания.

Реализация этих принципов в процессе героико-патриотического воспитания молодых людей призвана обеспечить развитие у нее нового, по-настоящему заинтересованного отношения к военной и государственной службе, готовности к достойному выполнению функции по защите Отечества, установкам, знаниям, навыкам и осуществляется по следующим основным направлениям воспитания:

- духовно-нравственное;
- историческое;
- правовое;
- патриотическое;
- профессионально-деятельностное;
- психологическое.

Реализация патриотических мероприятий в рамках этих направлений и составляет содержание героико-патриотического воспитания. Мы полагаем, что героико-патриотическое воспитание может рассматриваться в качестве интегративного фактора, придающего целенаправленность усилиям по формированию патриотического сознания граждан.

Духовно-нравственное воспитание предполагает формирование у личности высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций в практической деятельности и поведении. Оно включает: формирование высокой культуры и образованности, осознание идеи, во имя которой проявляется готовность к достойному служению Отечеству, формированию нравственных, профессионально-этических норм поведения, качеств гражданского достоинства, ответственности и коллективизма. Президент РФ В.В. Путин определил патриотизм как приоритетной национальной идеей и на этой основе в новом российском обществе, идет активный поиск комплекса новых идеалов, ценностных ориентаций, которые поведут за собой молодое поколение, откроют им новые возможности самореализации.

Историческое воспитание направлено на познание наших корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ней, гордости за сопричастность к деяниям предков и современников и

исторической ответственности за происходящее в обществе и государстве. Оно включает: изучение многовековой истории Отечества, места и роли России в мировом историческом процессе, военной организации в развитии и укреплении общества, в его защите от внешних угроз, понимание особенностей менталитета, нравов, обычаев, верований и традиций наших народов, героического прошлого различных поколений, боровшихся за независимость и суверенитет страны. Феномен патриотизма в его историческом генезисе имеет основные направления развития. Идеологическое содержание патриотизма – главное в оценке этого феномена. На основании этого критерия можно дать краткую характеристику патриотизма:

а) государственный патриотизм, который базируется на идее «возрождения России как великой Державы». Таким образом, государство рассматривается как объект патриотизма. Государственный патриотизм предполагает наличие у граждан общего интереса, общей цели, отношения государству Российскому как к величайшей ценности «объединителя народов» и, конечно, чувства любви и ответственности за судьбу Отечества.

б) гражданский патриотизм - по идеологическому содержанию является продолжением государственного патриотизма. В основе гражданского патриотизма лежат: любовь к родной земле, своему отчому дому, народу; гордость историческим прошлым своей страны; приверженность и уважение к традициям и обычаям народа; готовность взять на себя ответственность за судьбу России, вплоть до пожертвования своей жизнью.

Следовательно, если в первом случае объектом патриотизма является государство, то во втором – личность и гражданское общество, а триада «государство – общество – личность» - неразделима.

Правовое воспитание обуславливает формирование глубокого понимания конституционного долга, политических и правовых событий и процессов в обществе и государстве, военной политики, основных положений концепции безопасности страны и военной доктрины, места и роли силовых структур в политической системе общества и государства. Включает ознакомление с законами государства, особенно с правами и обязанностями гражданина России, с функциями и правовыми основами деятельности организации общества, осуществляющих борьбу с идеологией радикализма и терроризма, осознание требований выполнения гражданского и патриотического долга. Активный поиск жизненных целей

российской молодежи, форм ее социальной самореализации происходит в условиях социально-правовой и моральной неопределенности и зачастую лишает молодых людей необходимых общественно-значимых правовых и нравственных ориентиров. Проведенные исследования в субъектах РФ показывают, что нередко молодежь еще не в состоянии адекватно оценить возможные последствия от незаконных протестных действий, считая их справедливыми, так как они якобы направлены на защиту их интересов и личной безопасности. Не исключено, что протестные действия могут стать предтечей формирования радикальных идеологий.

Героико-патриотическое воспитание обеспечивает формирование важнейших нравственных и культурно-исторических ценностей, отражающих специфику формирования и развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания и судьбы россиян. Оно включает: беззаветную любовь и преданность своему Отечеству, гордость за принадлежность к великому народу, к его свершениям, испытаниям и проблемам, почитание национальных святынь и символов, готовность к достойному и самоотверженному служению обществу и государству. Многие СМИ в настоящее время отмечают, что наряду с большинством патриотично настроенной молодежи, имеется часть, которая патриотизм видит в своей трактовке, основанной на воздействии электронных СМИ, масс-медиа, обстоятельств жизни, популяризирующих циничное отношение к нашей истории и культуре. Крайней степенью распространения этих радикальных идеологий являются факты участия россиян в составе запрещенной в России организации ИГИЛ, в составе военных формирований на стороне бандеровского режима на Украине и проч.

Профессионально-деятельностное воспитание предполагает формирование добросовестного и ответственного отношения к труду с учетом сферы будущей профессиональной деятельности, служение Отечеству, стремление к активному проявлению профессионально-трудовых качеств в интересах успешного выполнения служебных обязанностей и поставленных задач. Оно включает: мотивы, цели и задачи, ценностные ориентации профессионально-деятельностной самореализации личности, профессиональные притязания и нацеленность на достижение высоких результатов деятельности, способность результативно и с высокой эффективностью

выполнять служебные обязанности и достигать конкретных целей, умение прогнозировать и реализовывать планы своего профессионального роста.

Психологическое воспитание обеспечивает формирование у молодых людей высокой психологической устойчивости, иммунитета, готовности к выполнению сложных и ответственных задач в любых условиях обстановки, способности преодолевать, если потребуют обстоятельства, тяготы и лишения военной и других видов государственной службы. Оно включает: изучение и прогнозирование социально-психологических процессов в молодежных коллективах, воинских подразделениях, профилактику негативных явлений и проявлений девиантного поведения, снятие психологической напряженности, преодоление стресса, формирование психологических качеств с учетом особенностей различных социальных категорий молодежи, каждой личности, индивидуально-воспитательная работа в процессе профессионального отбора и на основе его результатов [3, с.31].

Воспитание на трудовых и воинских традициях, представляющих собой устойчивые, исторически сложившиеся, передаваемые из поколения в поколение специфические формы отношений российского общества в виде образа жизни, системы правил и норм поведения, духовных ценностей. Все эти направления органически взаимосвязаны между собой, объединены в процессе практической деятельности целью, задачами, духовно-нравственными и мировоззренческими основами, принципами, формами и методами героико-патриотического воспитания.

Самое опасное в нынешнем состоянии российского общества - не экономический и социальный кризисы, а духовная пустота, [3, с.15] отсутствие патриотизма, чувство бессмысленности, бесперспективности, получившие широкое распространение в российском обществе. Националистический и религиозный экстремизм, как и сектантство, наркомания, алкоголизм - суррогатные заполнители внутреннего мира человека, который не терпит пустоты. В зияющую нишу пустоты приходят чуждые идеологические ориентиры и ценности. Радикальные идеологии выют свои гнезда там, где существует безработица, отсутствуют социальные лифты, неустроенность. А ведь наличие духовных, идеологических потребностей человека – неотъемлемая часть его сущности и существования. Молодые люди не стали исключением. Именно поэтому

приоритетной становится задача значительного усиления роли героико-патриотического воспитания молодежи.

Мы считаем, что знание героико-патриотической направленности не должно оставаться чем-то внешним по отношению к молодым людям, интересным, красивым излишеством. Необходимо пробудить интерес молодых людей к патриотической проблематике; молодое поколение должно убедиться в полезности и безусловной ценности патриотизма, научиться подходить к своим будущим профессиональным проблемам с гражданских, государственно-патриотических позиций.

Особую роль в воспитании народа-патриота имеет пропаганда многовековой истории нашего Отечества, боевого пути и героических традиций наших Вооруженных Сил. Необходимо сделать все для того, чтобы россияне знали историю своего народа такой, какой она была на самом деле, без украшательств и сочинительства, учились на ней и извлекали из нее уроки. В воспитании должна соблюдаться преемственность традиций как старой Российской армии, так и советских Вооруженных Сил. Надо сделать все для того, чтобы российский народ, молодежь хорошо понимали неразрывность истории нашей Родины, нераздельность сражения при Бородино и Сталинградской битвы, имен артиллериста капитана Тушина и летчика-истребителя Покрышкина, матроса Кошки и рядового Матросова, генералиссимусов Суворова и Сталина. Настоящее не может быть оторвано от прошлого, иначе теряется духовная связь.

История - это проявление души народа, его золотой запас. А.С. Пушкин справедливо утверждал: «Уважение к минувшему - вот черта, отличающая образованность от дикости». Владеть исторической памятью - значит усвоить концентрированный позитивный опыт борьбы предшествующих поколений за счастливую жизнь для всех и сделать его орудием дальнейшего совершенствования жизни, развития человеческого в человеке. Известный писатель В. Белов справедливо заметил: «Вне памяти, вне традиции и культуры нет личности. Память формирует духовную крепость человека».

Таким образом, строя день сегодняшней, подготавливая день завтрашний, наше общество идет по нелегкому пути. Чтобы обрести новые

силы для улучшения жизни, необходимо взглянуть в прошлое. Историческая память содействует накоплению, аккумуляции положительного народного опыта. Однако изучать историю - это вовсе не значит запоминать прошедшее и пересказывать содержание исторического материала. Важно извлекать уроки из многовекового опыта нашей страны, но у нас пока подтверждается, к сожалению, мысль греческого историка античной эпохи Геродота: «Главный урок истории состоит в том, что люди не извлекают уроков из истории».

При формировании героико-патриотического воспитания в начале XXI в. следует учитывать, что современное пространство коммуникаций соткано из образов и имиджей [8, с.7]. Именно образы и имиджи становятся все более значимыми факторами процессов конструирования патриотизма, являющегося ценностным основанием героико-патриотического воспитания.

В условиях глобализации образ Родины как ее знаковая модель становится объектом активного конструирования с применением информационно-коммуникационных технологий. Важной задачей в этих условиях является создание узнаваемого в мире «национального лица» нашей Родины. Важно найти такие символы, которые отражали бы идею единства нации, вызывали национальную гордость и создавали позитивный образ страны в мире. Важным ресурсом формирования героико-патриотического воспитания молодежи является историческая память, героическое прошлое родины, но не менее важным является позитивный образ настоящего и будущего.

Следовательно, с точки зрения достижения главной цели и вытекающих из нее целевых задач героико-патриотическое воспитание должно эффективно использовать весь накопленный воспитательный арсенал. Современное героико-патриотическое воспитание должно характеризоваться и оцениваться мерой готовности, стремлением молодых людей к выполнению своего гражданского долга во всем разнообразии форм его проявления; умением и стремлением молодежи сочетать личные и общественные интересы; реальным вкладом, вносимым ею в решение важнейших проблем безопасности общества и его граждан.

Литература:

1. Горшков М.К. Российское общество как оно есть: (опыт социолог. диагностики) / М.К. Горшков. - М.: Новый хронограф, 2011.
2. Лутовинов В.И. Патриотическое воспитание молодежи: концепция, программа, организационно-методические основы / В.И. Лутовинов. - М.: АПК и ПРО, 2001.
3. Ореховская Н.А. Патриотические ценности в массовом сознании современной российской молодежи / Н.А. Ореховская // Этносоциум и межнациональная культура. - 2013. - № 3.
4. Рыжкин Ю.Е. Военно-патриотическое воспитание: методическое пособие / Ю.Е. Рыжкин. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
5. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию: научно-исследовательская работа. - М.: Росвоенцентр, 2006.
6. Патриотическое воспитание: нормативные правовые документы. - 2-е изд.; перераб. - М.: ТЦ Сфера, 2010.
7. Россия на новом переломе: страхи и тревоги; под ред. М.К. Горшкова, Р. Крумма, В.В. Петухова. - М.: Альфа-М, 2013.
8. Семенов И.С. Образы и имиджи в дискурсе национальной идентичности / И.С. Семенов // Полис. - 2008. - № 5. - С. 7.

Сведения об авторе:

Осокин Глеб Егорович (г. Москва, Россия), аспирант кафедры философии МГТУ им. Н.Э. Баумана, e-mail: 6598159@mail.ru

Data about the author:

G. Osokin (Moscow, Russia), graduate student of department of philosophy of MSTU of N.E. Bauman, e-mail: 6598159@mail.ru



УДК 392.44

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИЙ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА В КУЛЬТУРЕ ЭРЗЯН: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Е.Н. Касаркина, Е.Е. Ледяйкин

Аннотация. В статье приведены данные социологического анкетного опроса нескольких (четырёх) поколений эрзянских семей и глубинного интервью представителей эрзянской семьи старших возрастных групп, на предмет особенностей трансформации современной эрзянской семьи, отражающейся на брачных предпочтениях представителей эрзянского народа в прошлом и настоящем. Рассмотрены характеристики традиционной и современной эрзянской семьи, являющихся значимыми при выборе брачного партнера. Выделена специфика факторов выбора брачного партнера в традиционной культуре эрзян и в настоящее время, в аспекте перехода эрзянской семьи от традиционного к современному типу.

Ключевые слова: эрзянская семья, традиции, трансформация, выбор брачного партнера.

TRANSFORMING TRADITIONS CHOICE OF A MARRIAGE PARTNER IN THE CULTURE ERZYS: SOCIOLOGICAL ANALYSIS

Е. Kasarkina, E. Ledyakin

Abstract. The article presents the data of the sociological questionnaire survey of multiple (four) generations of families erzya and in-depth interviews of representatives of the erzya family in older age groups, the characteristics of transformation the modern erzya family, reflecting on the marriage preferences of the representatives of the erzya people past and present. Considered the features of traditional and modern erzya family has an important role when choosing a marriage partner. Studied the specificity factors of choice of marriage partner in the traditional culture of erzyas and currently, in the aspect of the transition erzya family from the traditional to the modern type.

Keywords: erzya family, tradition, transformation, selection of a marriage partner

Культура всегда уделяла внимание процессу выбора брачного партнера именно поэтому санкционировала, либо поддерживала его, с помощью социальных, нравственных, культурных, правовых норм, обычаев и традиций ставших в последствии для людей привычными и необходимыми. Брачный выбор не автономный процесс, на него, помимо культуры, воздействует множество факторов начиная от семьи, территориальных условий проживания, национальных традиций и заканчивая личностными особенностями человека, представлениями об идеальном партнере, наличием соперников и круга выбора брачных партнеров.

Под брачным отбором - понимается процесс, в результате которого из совокупности (пространства) возможных выборов брачного партнера так или иначе, тем или иным способом отбирается тот, в каждом данном конкретном случае единственный партнер (партнерша) который (которая) и становится мужем (женой) или тем, с кем «живут вместе» [1, с.150].

Выбор брачного партнера - это система человеческих взаимоотношений, результат добрачного поведения и исток семьи, которые несмотря на уникальность и интимность, отсутствие четких контуров и стандартов,

открыты для изменений и неизбежно трансформируются под влиянием многообразия факторов, вместе с процессами модификации общества и семьи.

Актуальность изучения трансформаций традиций выбора брачного партнера обусловлено тем, что они: отражают процесс изменения в семье; выявляют характер межпоколенческих связей; проявляют черты культуры и быта общества в целом; позволяют определить сохранение национальных и этнокультурных традиций и их роль; прогнозируют тенденции развития семьи как социального института; определяют нормы и ценности общества и семьи; раскрывают ценности и интересы добрачного поведения молодежи, мотивы и цели добрачного ухаживания; парируют факторы, способствующие или препятствующие укреплению современной семьи.

Выбор брачного партнера, будучи социально-биологической системой, эволюционирует вместе с изменениями, происходящими в обществе, содержа в своей структуре разнообразные ценностные ориентации, что уже само по себе служит одним из условий развития семьи и всего общества. Выбор - это всегда борьба ценностей, их противоречий, но одновременно это и радость встреч, притяжение друг к другу во имя

дальнейшей жизни. Эта система служит источником, откуда берут свое начало общечеловеческие ценности: семья, любовь, дети [7, с.150].

У различных народов выбор брачного партнера имеет свою специфику, поддерживается с помощью определенных обычаев и традиций, санкционируется посредством норм и общепринятых стандартов, контролируется особыми субъектами, под пристальным вниманием которых данный выбор осуществляется, в том числе и у эрзян. Этнические традиции, семейная культура и обычаи, национальная идентичность являются одними из значимых факторов, влияющих на мотивы и цели добрачного ухаживания, образцы и эталоны добрачного выбора, добрачные социальные статусы и роли, систему добрачных санкций и брачный выбор.

Указанные обстоятельства объективно актуализируют тематику социологического исследования, проведенного в 2015 году, целью которого явилось изучение особенностей процессов трансформации современной эрзянской семьи в Республике Мордовия. Проведен социологический анкетный опрос 319 эрзянских семей нескольких (четырех) поколений. Объектом исследования явились эрзянские семьи в России, но поскольку наиболее компактным местом проживания эрзянских семей является Республика Мордовия, то опрос был проведен в основном в данной республике. Так, среди опрошенных респондентов 93,7% проживают в Мордовии, 5% – другом субъекте с компактным проживанием эрзянского населения в своей языковой и этнической среде, 1,3% – регионе вне своей языковой и этнической среды. Также было проведено глубинное интервью представителей эрзянского народа старших возрастных групп с помощью бланка биографического опроса.

Задачи исследования включали в себя изучение социально-демографических характеристик, уровня доходов и благосостояния членов эрзянской семьи, выявление характера межпоколенческих связей и обоснование изменения семейно-родственных связей в течение жизни четырех поколений эрзянской семьи, выявление факторов, способствующих или препятствующих укреплению современной эрзянской семьи, отношение к употреблению родного эрзянского языка в повседневной жизни и соблюдению национальных традиций в нескольких поколениях эрзянских семей.

Одним из результатов проведенного социологического опроса явилось выделение специфики выбора брачного партнера в современной культуре эрзян по сравнению с

традициями, обусловленными общими процессами трансформации эрзянской семьи. Следует отметить, что *эрзянская семья* - это семья, сохраняющая и воспроизводящая национальные черты культуры, быта, супружеских отношений, воспитания детей, являющаяся классическим представителем и основной сферой воспроизводства этнической группы мордвы, где оба супруга являются эрзянами, либо один из супругов имеет другую национальность, но отождествляет себя как член эрзянской семьи и имеющая свой специфический стиль выражающейся в ценностях, традициях, установках, одежде, языке, нормах и образцах поведения взаимосвязанных с традиционной культурой мордвы-эрзи и признающая национальную идентичность и этническое самосознание значимым условием жизнедеятельности и развития эрзянской семьи, предпосылкой включения в общность, в социальные отношения и контакты.

В эрзянской традиционной культуре считалось, что каждый человек должен вступить в брак, создать семью и родить детей. Случаи безбрачия среди эрзи практически не встречались. В научной литературе отмечается, что по нормам обычного права у мордвы, как и у русских, только женатый являлся полноправным членом семьи и мира. В женитьбе были заинтересованы родители, которые тем самым выполняли свою функцию перед обществом, а с другой стороны обеспечивали собственное благополучие в старости. Исходя из этого, юношу и девушку готовили для того, чтобы они создали семью, стали мужем и женой, отцом и матерью [2, с.11].

Важным мотивом выбора брачного партнера являлось желание иметь детей при этом, в традиционном понимании понятия «брак» и «дети» были практически неотделимы. Отсутствие детей рассматривалось как самое большое несчастье: «Человек без детей, что сухое дерево без ветвей», «Бездетный дом, что дулистое дерево: ни лыко, ни дров», «С детьми забота, без детей - горе» [4, с.74-76]. Тем не менее, в мордовской деревне не строго осуждалось, если девушка родила ребенка вне брака. Девушка с ребенком имела все шансы удачно выйти замуж: «Девушка, которая увлеклась и родила до брака, только доказала, что не бездетна, а стыда в этом нет, виноват тот, «кто на телеге проехал и следы оставил» [3, с.22]. Национальная идентичность (осознание себя человеком, принадлежащим к конкретной национальности в среде других представителей человечества, духовное самочувствие людей как «своих»), которое сопровождается душевной комфортностью, языковой уверенностью в общении с другими «своими», специфическим образом жизни [6,

с.109)) определяла особенности сознания традиционной эрзянской семьи, диалектическое единство структурных элементов которой и образовывали ее побудительно-мотивационные сущности силы.

Традиционно для эрзян выбор супруга(ги) не касался только обоих партнеров. Определяющим субъектом брачного выбора была сама семья, так как этот выбор затрагивал в первую очередь судьбу домашнего сообщества, интересы всего дома, нескольких поколений эрзянской семьи проживающих вместе. Семья строго следила за передачей молодому поколению установок на создание такой же семьи посредством соблюдения молодыми людьми установленных традиций и обычаев добрачного поведения и брачного выбора.

В традициях эрзи встречались и принудительные браки. «У эрзи зачастую можно было услышать в оправдание принудительных браков - «так решили старые люди» и сын, как и дочь, не могут после приговора родителей не согласиться на их выбор», хотя бы избранное помимо их участия лицо и было им не по нраву» [3, с.21-22]. Без родительского благословения брак считался немислимым и невозможным, однако среди мотивов брака не исключалась любовь и взаимная симпатия являвшихся причиной браков увозом, самокруток «...но после совершения брака молодым необходимо было явиться к родителям с повинною головою, а родители в свою очередь посердятся для вида, а затем должны простить провинившихся. Если бы

случилось, что родители захотели настоять на своем, то такого брака Бог не благословит» [3, с.30].

Брачные возможности эрзи определялись наследством, личной работоспособностью и здоровьем, эти качества ценились выше, чем личное обаяние. Так в мордовских традициях общепризнанных признаков женской красоты не было, однако способность к деторождению и богатое приданное, ставили невесту в особый круг невест для мордовских женихов: «...вследствие особенности вкуса мордвин любит, чтобы у девушки были толстые ноги...» [3, с.22]. У эрзи нижние границы брачного возраста, как правило, определялись половым созреванием и физическим развитием: «...среди Эрзи считается достаточным, чтобы жених достиг 19-тилетнего возраста, тогда как невесте должен быть 17-й год» [3, с.27].

Выбирая в качестве ценностного ориентира традиционную семью, нами была поставлена задача выяснить осведомленность самих респондентов об отличительных чертах данного типа семьи и об их проявлении в современных эрзянских семьях. Из предложенных характеристик набрали примерно равное количество выборов такие варианты ответов, которые характерны для «классического» образа традиционной семьи: патриархат, многодетность, многопоколенность, взаимоподдержка, подчинение младших и уважение старших, единобрачие, см. табл. 1.

Таблица 1. – Мнение респондентов о характеристиках традиционной эрзянской семьи в прошлом, %

| Характеристики | Доля респондентов |
|--|-------------------|
| 1. Патриархальность, главенство мужчины | 86,6 |
| 2. Многодетность | 69,6 |
| 3. Совместное проживание нескольких поколений | 65,8 |
| 4. Разветвленные и крепкие семейно-родственные связи | 64,0 |
| 5. Безусловное подчинение младших старшим | 62,7 |
| 6. Единобрачие, отсутствие разводов | 62,4 |
| 7. Равенство прав супругов | 46,6 |
| 8. Доминирование интересов семьи над интересами личности | 28,3 |
| 9. Матриархальность, главенство женщины | 8,4 |
| 10. Четкое разделение обязанностей между мужчиной и женщиной | 2,5 |

Глубинное интервью четвертого поколения эрзянских семей (семьи прародителей), позволило выделить следующие характеристики традиционной эрзянской семьи: единобрачие и осуждение разводов, совместное проживание нескольких поколений (до 40 человек в одном доме), многодетность, подчинение младших старшим и ранее участие

детей в оказании помощи старшим в содержании семьи.

В результате анкетного опроса, также были исследованы факторы выбора супруга, которыми руководствовались поколения в прошлом и в настоящее время. Несомненно, ориентиры в выборе брачного партнера существенно поменялись. Оценивая современных молодых людей, респонденты

указали, что молодежь все реже учитывает при выборе супруга интересы семьи, мнение родителей и принадлежность к одной национальности, а на первое место ставит любовь и личную симпатию. По сути этот критерий важен для закладывания семейных отношений, как и второй по значимости для современных супругов – экономический расчет. Но вызывает тревогу такой фактор создания современных браков как добрачная беременность, который отметили респонденты в отношении современных заключаемых браков. Именно на устранение последнего фактора должны быть направлены воспитательные меры работы с молодежью,

поскольку присутствие данного фактора как основы для построения семьи негативно как для самих супругов, так и для будущего ребенка в данной семье. Результаты глубинных интервью показывают несколько иную картину факторов, определявших выбор супруга в прошлом. Пожилые указали, что и в прошлых поколениях заключение брака происходило по любви, но бывали случаи вступления в брак и по принуждению. Это явно показывает недостаточную осведомленность молодого поколения об образе добрачной жизни их прародителей и наличием у молодежи предвзятых стереотипов о семье прошлого, см. табл. 2.

Таблица 2. – Мнение респондентов о факторах выбора брачного партнера в традиционной культуре эрзян и настоящее время, %

| Фактор выбора брачного партнера, имевшиеся в прошлом | | | Факторы выбора брачного партнера, существующие в настоящее время | | |
|--|---|------|--|---|---|
| № | Название фактора | % | % | Название фактора | № |
| 1 | интересы семьи, выбор родителей | 75,2 | 77,4 | личная симпатия, любовь | 1 |
| 2 | трудолюбие, хозяйственность будущего супруга(и) | 51,2 | 51,7 | экономический расчет | 2 |
| 3 | принадлежность к одной национальности | 47,2 | 43,3 | добрачная беременность | 3 |
| 4 | личная симпатия, любовь | 32,3 | 16,6 | трудолюбие, хозяйственность будущего супруга(и) | 4 |
| 5 | хорошее здоровье будущего супруга(и) | 24,2 | 11,0 | хорошее здоровье будущего супруга(и) | 5 |
| 6 | экономический расчет | 17,7 | 9,4 | интересы семьи, выбор родителей | 6 |
| 7 | добрачная беременность | 2,2 | 3,8 | принадлежность к одной национальности | 7 |
| 8 | иное | 2,5 | 2,2 | иное | 8 |
| | затрудняюсь ответить | 2,2 | 2,5 | затрудняюсь ответить | |

Полученными нами данные исследования показали, что отличия между прошлыми и нынешними поколениями существенны, и вернуть прежние «традиционное» ориентиры в выборе брачного партнера невозможно. Эрзянская семья, оставаясь важнейшим социальным институтом и представителем этнической группы мордвы, претерпевает серьезные изменения - меняется ее состав, функции, особенности ведения домохозяйства,

характер отношений между членами семейного коллектива, трансформируются способы и организация связей между членами семьи, характер взаимоотношений и ценностей.

Рассмотрим характеристики традиционной эрзянской семьи и ее традиций, которые сохранились, либо необходимо сохранять в современной эрзянской семье по мнению респондентов, см. табл. 3.

Таблица 3. – Мнение респондентов о чертах традиционной семьи, которые должны быть сохранены в современной эрзянской семье, % (указаны в порядке убывания)

| Сохранилась в настоящее время | | | Нужно сохранять | | |
|-------------------------------|--|------|-----------------|--|---|
| № | Название характеристики | % | % | Название характеристики | № |
| 1 | разветвленные и крепкие семейно-родственные связи, родственная поддержка | 57,5 | 63,4 | разветвленные и крепкие семейно-родственные связи, родственная поддержка | 1 |
| 2 | равенство прав супругов | 37,6 | 58,0 | единобрачие, отсутствие разводов | 2 |
| 3 | патриархальность, главенство мужчины | 30,7 | 51,9 | многодетность | 3 |

Продолжение таблицы № 3

| | | | | | |
|----|--|------|------|--|----|
| 4 | безусловное подчинение младших старшим | 28,6 | 46,2 | равенство прав супругов | 4 |
| 5 | четкое разделение обязанностей между мужчиной и женщиной | 26,5 | 31,8 | безусловное подчинение младших старшим | 5 |
| 6 | совместное проживание нескольких поколений | 25,4 | 31,8 | четкое разделение обязанностей между мужчиной и женщиной | 6 |
| 7 | единобрачие, отсутствие разводов | 19,5 | 22,3 | патриархальность, главенство мужчины | 7 |
| 8 | доминирование интересов семьи над интересами личности | 17,8 | 18,8 | доминирование интересов семьи над интересами личности | 8 |
| 9 | многодетность | 9,8 | 12,1 | совместное проживание нескольких поколений | 9 |
| 10 | матриархальность, главенство женщины | 4,5 | 4,8 | матриархальность, главенство женщины | 10 |
| 11 | иное | 1,7 | 1,6 | иное | 11 |

Выделенные нами изменения национальных особенностей эрзянского брака непосредственно влияют на традиции выбора брачного партнера. Например, первое поколение эрзянской семьи, в отличие от четвертого поколения, не выделяет следование национальным традициям в качестве важных качеств супруга (всего 3% ответов) и супруги (5,6% ответов). Подобная малая значимость для респондентов указанного качества во многом затрудняет сохранение и распространение национальных семейных традиций. Это касается и иного показателя - стремления современной эрзянской семьи (первого поколения) воспитывать в своих детях следование национальным традициям. Этому придерживаются лишь 5,6% респондентов первого поколения эрзянской семьи. Результаты иного социологического исследования проведенного в селах 12 районов Республики Мордовия, показали, что в ориентациях современных сельских родителей в отношении своих детей наблюдаются противоречивые тенденции: с одной стороны, сохраняется привитие детям традиционных представлений о ценности семейно-родственных отношений, а с другой стороны, повышается значимость для сельских родителей деловых качеств их детей, развития у них индивидуализма, снижается степень зависимости действий детей от традиционных установок [5, с.18]. Среди сохранившихся национальных традиций респондентами были отмечены: национальная кухня (69,2%); национальные праздники (или национальные особенности религиозных праздников) (57,8%); похоронные обряды (52,1%); свадебные обряды (50,2%); организация быта, оформление жилища (11,4%); национальный костюм (10,2%).

В заключении необходимо отметить, что трансформация традиций выбора брачного партнера в культуре эрзян находится в непосредственной зависимости от процессов изменения современной эрзянской семьи. Прежние механизмы естественной связи семьи с национальной культурой отработанные и успешно апробированные не одним поколением эрзянских семей, на современном этапе развития российского общества перестали действовать, а новые вырабатываются стихийно. Этно-фамилистическая субкультура эрзянской семьи воспринимает вызовы социокультурной трансформации и отвечает на них, теряя при этом уникальный потенциал сохранения национальной идентичности. Изменился процесс выбора брачного партнера. Нередко добрачные ценности отделены от матримониальных намерений и имеют самостоятельное значение. Все большую популярность приобретает образ внесемейной жизни, ценности свободы от семейных обязательств и самореализации в профессиональной деятельности, что поддерживается и всей экономической системой, предпочитающей работника, не обремененного семьей и детьми. Многие национальные традиции влияющие на брачный выбор уходят, теряют свою актуальность. Брачный выбор становится более открытым, не ограниченным и является добровольным делом мужчины и женщины, происходит процесс «размывания» системы поведенческих норм в сфере брачного выбора. Процесс брачного выбора постоянно эволюционирует вместе с изменениями происходящими в семье обществе, однако национальные традиции пока еще остаются элементом его структуры.

Литература:

1. Антонов А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: Изд-во МГУ: Изд-во Междунар. ун-та бизнеса и управления («Братия Карич»), 1996. – 304 с.
2. Беляева Н.Ф. Традиционное воспитание детей у мордвы / Н.Ф. Беляева. – Саранск: «Красный Октябрь», 2000. – 244 с.
3. Майнов В.Н. Очерк юридического быта мордвы / В.Н. Майнов. – Спб.: Тип. Мин-ва внутр. дел, 1885. – 270 с.
4. Мордовские пословицы, присловицы и поговорки. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 1986. – 432 с.
5. Полежаева А.А. Специфика социализации детей в современной сельской семье (на примере Республики Мордовия) / А.А. Полежаева: автореф. дисс. ... к.с.н. / А.А. Полежаева. – Саранск, 2006. – 21 с.
6. Савинов Л.И. Влияние изменений в этно-фамилистических субкультурах у финно-угорских народов на социальную работу с семьей и детьми / Л.И. Савинов // Концептуальные и прикладные аспекты социальной работы с семьей и детьми в политэтнической среде: матер. IV заоч. науч.-практич. конф. с Междунар. уч. – Саранск: Изд-ль Афанасьев В.С., 2013. – С. 107–111.
7. Савинов Л.И. Семейведение / Л.И. Савинов. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2000. – 196 с.

Сведения об авторах:

Касаркина Елена Николаевна (г. 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: eienovik@mail.ru

Ледяйкин Евгений Евгеньевич (г. Саранск, Россия), соискатель кафедры социальной работы, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, Генеральный директор ООО «Движение», e-mail: eesmgttl.1@gmail.com

Data about the authors:

E. Kasarkina (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Assistant of professor, Assistant of professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, e-mail: eienovik@mail.ru

E. Ledyakin (Saransk, Russia), applicant of the Department of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev Historical-Sociological institute, general Director ООО «Dvizhenie», e-mail: eesmgttl.1@gmail.com



АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ»
ОБЩЕСТВЕННОЙ ПАЛАТЫ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

ОБЪЯВЛЯЕТ

КОНКУРС

**НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ ИМ. АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ
ЗА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ РАБОТУ (ПРОЕКТ)
В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Премия присуждается за научную работу (проект), содержащую инновационные научные результаты теоретического или прикладного характера в области образования, ранее не отмеченную (ый) государственными премиями РФ и РТ.

На соискание премии могут быть выдвинуты работы (монографии, сборники научных трудов, оригинальные учебники, учебно-методические пособия), созданные автором или коллективом авторов, опубликованные за последние 5 лет.

К рассмотрению также принимаются инновационные проекты в области образования, представленные студентами, аспирантами, учеными, преподавателями.

Контрольные даты:

Прием заявок на конкурс осуществляется **до 14 августа 2017 г.**

Итоги конкурса будут подведены **до 25 августа 2017 г.**

Торжественная церемония подведения итогов конкурса
состоится **5 сентября 2017 года.**

Контактные телефоны:

Тел. (843) 555-61-77 – приемная Академии социального образования

Факс (843) 555-61-77

e-mail: aso-ksui@mail.ru

С положением о порядке присуждения премии им. академика РАО Г.В. Мухаметзяновой за лучшую научную работу (проект) в области инновационного развития профессионального образования можно ознакомиться на официальном сайте Академии: <http://www.aso-ksui.ru/>, и так же на сайте Института: <http://ippporaو.ru/>.

ИНФОРМАЦИЯ О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

ANNOUNCEMENTS

According to the **Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014** “The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses” and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychological science

22.00.00 Sociological science

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации, в которых публикуются основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям педагогика, психология, социологические науки.

Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, без содержания плагиата и самоплагиата (уникальность не менее 80%), без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера. Все статьи проходят закрытую экспертизу в Экспертном совете журнала. Возможен возврат на доработку. Статьи, содержащие обзор научной литературы по теме исследования, не рассматриваются.

Объем публикации – 5 – 15 страниц.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статьи.

Для публикации в «Казанском педагогическом журнале» материалы отправляются на e-mail: **kpj07@mail.ru**

Материалы, отправленные в редакцию, должны содержать:

- Заявку автора на публикацию статьи в Казанском педагогическом журнале;
- Текст статьи, оформленный по требованиям Казанского педагогического журнала (наименование файла: «Фамилия И.О. первого автора»).

Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати, выражает свое согласие со всеми требованиями журнала, обязуется не публиковать данную статью в других журналах.

Номер выпуска размещается на сайте журнала.

Требования к оформлению статьи:

- объем статьи от 5 страниц; формат – А4, все поля – 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегель 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); отступ – 0,6;
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе Microsoft Word, кегель 12, все рисунки должны быть выполнены только в черно-белой гамме;
- в тексте авторы источников: И.О. Фамилия;
- статья должна содержать 5 – 15 ссылок на источники;
- ссылки в тексте [7, с. 17] или [7].

Структура статьи:

УДК

Название статьи (прописные полужирные буквы)

И.О. Фамилия автора

Аннотация (3 – 5 предложений, не менее 50 слов)

Ключевые слова (5 – 10 слов)

Название статьи (прописные полужирные буквы) (англ.)

И. Фамилия автора (англ.)

Abstract. (англ.)

Keywords: (англ.)

ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ

Литература: (оформленная по требованиям ГОСТ):

Сведения об авторе (авторах):

Фамилия Имя Отчество (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы, e-mail.

Data about the author (authors):

И. Фамилия (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы (**англ.**), e-mail.

INFORMATION FOR AUTHORS

This peer-reviewed Journal is included into the list of periodicals recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation for publishing doctoral research results in the fields of education, psychology, sociological science.

The submitted article should be relevant, free of plagiarism and self-plagiarism (no less than 80% unique), imply scientific, theoretic and practical novelty. The articles should be free from extremist, libelous or inciting implication. All the papers submitted to the editors undergo an expertise at the Expert council. The article can be returned to the submitter for refining. The papers containing a review of scientific literature on the subject of research are not accepted.

The volume of the article should be no less than 5 and no more than 15 pages.

The editorial board reserves the right to make editorial changes to the original of the article.

The materials to Kazan Pedagogical Journal should be sent as e-mail attachments to: kpj07@mail.ru

The materials submitted to the editors should include:

- Application of the author for publication in Kazan Pedagogical Journal;
- The article should be formalized in compliance with the requirements of Kazan Pedagogical Journal (file name: "Full name of the main author").

The author submitting the manuscript to the editor takes over personal responsibility for the research originality, authorizes the editorial board to deliver the research to an audience by publishing, accedes to all Journal requirements, agrees not to publish the article in any other journal.

The issue number is posted on the Journal website.

Article requirements:

- The article volume should be no less than 5 pages; A4 format, all margins – 2 cm; without page numbers; without hyphenation;
- the font is Times New Roman; size – 14;
- the line spacing is 1.5 (one-and-half); first line indent – 0.6;
- the full justification of text;
- the tables (superscript) and figures (subscript) captions are made in Microsoft Word, size 12, all figures should be performed only in black/white;
- the article should contain 5 – 15 references;
- the references within the text should be presented: forename, patronymic, surname;
- the references within the text should be presented [7, p. 17] or [7].

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов публикуются в журнале бесплатно.
2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди.
3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать по электронной почте:
 - рецензию научного руководителя;
 - справку об обучении в аспирантуре.
4. Все статьи проходят экспертизу в экспертном совете журнала.
5. Статья аспиранта с учетом требований к оформлению не должна превышать 6 страниц.

INFORMATION FOR POSTGRADUATE STUDENTS

The following publishing requirements for postgraduate students are established:

1. The articles of postgraduate students are published free of charge.
2. The publication is available on a first-come basis.
3. When submitting the articles postgraduate students should send the following by e-mail:
 - review of the mentor;
 - review of the doctor of sciences;
 - extract from the minutes of the meeting of the unit;
 - letter confirming status of postgraduate student.
4. All the articles undergo an expertise at the Expert council of the Journal.
5. The article of postgraduate student should not exceed 6 pages taking into account the article requirements.

**УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ
НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

**SUBSCRIPTION TO
KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students.

The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.