

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

ЧОУ ВПО «Академия социального образования»

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Kazan Pedagogical Journal

2016, № 2

часть 1

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

ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



**Мухаметзянова
Фарида Шамилевна**

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

Уважаемые авторы и читатели!

Поздравляю вас с наступлением весны и представляю вашему вниманию новый номер Казанского педагогического журнала. Уверена, что он будет для вас интересным и полезным.

Мы рады открывшимся возможностям сотрудничества нашего журнала с такими выдающимися деятелями отечественного музыкального искусства, как Горбунова Ирина Борисовна, ведущий эксперт в области применения музыкально-компьютерных технологий в образовании, и Белов Геннадий Григорьевич, ученик Д.Д. Шостаковича, композитор, автор опер и множества музыкальных произведений.

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'М.Ш.' or similar initials, written in a cursive style.

С уважением и наилучшими
пожеланиями,
Мухаметзянова
Фарида Шамилевна

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2016, № 2 (115)

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

Технический редактор:

Г.Р. Габдуллазянова

Корректор:

Р.О. Амельченко

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:

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

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

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

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

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

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

М. Куколата, 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.ipporao.ru/>

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

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

© Казанский педагогический журнал, 2016

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2016, № 2 (115)

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

Technical editor:

G. Gabdullazyanova

Proofreader:

R. Amelchenko

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:

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

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

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

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

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

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

M. Kukonata, PhD, Professor (Italy)

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

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

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

S. McKinney, PhD, professor (Scotland)

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

Jiang Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

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

R. Hunagov, doctor of social sciences (Russia)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for
Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass
Communication Media. The certificate of registration is 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, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

ГОСТЬ НОМЕРА

Горбунова И.Б., Белов Г.Г. О ПРЕДПОСЫЛКАХ ОБУЧЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВУ НА ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ	8
--	---

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

Богомолова Е.В., Васина О.С. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ МЕТОДИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	17
Масалимова А.Р., Тарарина Л.И., Соколова Е.И. МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА И АЛГОРИТМ ЕЕ РАЗРАБОТКИ.....	20
Хузин И.Р. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	24
Набатова С.А. МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	28
Махотин Д.А. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	31
Цибульникова В.Е. РИСКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ И РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	37
Харабаджах М.Н. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	42
Фаляхов И.И. ДИВЕРСИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ НАСТАВНИЧЕСТВА: МЕНТОР, ТЬЮТОР, КОУЧ, ФАСИЛИТАТОР И ИДЕНТИФИКАЦИЯ ИХ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	45

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бикбулатов Р.Р., Иванов В.Г., Еремеева Г.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	50
Шайдуллина А.Р., Валеева Г.Х. ПОРТФОЛИО КАРЬЕРНОГО ПРОДВИЖЕНИЯ И ТЕХНИКА ЕГО СОСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТАМИ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	54
Брель О.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ТУРИЗМА (НА ПРИМЕРЕ КЕЙС-МЕТОДА И ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО).....	57
Сагитова Р.Р. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ КАК ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	62
Фирсова С.П., Щеглова Н.Н. СИСТЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	66

Смирнова Е.И., Сухостав О.А., Пономарева Г.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ.....	69
Николаенко А.В. ВЫБОР МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРСОНАЛА ОПАСНЫХ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ.....	74
Кошечкина Н.С. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ «АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРА» ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ.....	82
Айдагулова А.Р., Вахидова Л.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	89
Захарова В.О. ЦВЕТОТАНЦЕТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ХОРЕОГРАФОВ В КОЛЛЕДЖАХ ИСКУССТВ.....	95

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гаврилова О.М., Безрукова Н.П. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – УНИВЕРСИТЕТ».....	99
Магиярова З.М. ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	103
Куриленко А.А. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	109
Ильясова А.Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	113
Ахметжанова Г.В., Выдренкова А.А. ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	116

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лебедева К.М. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ...	119
Журавлева Ж.И. СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	126

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

Горбаренко Е.А. О ПОНЯТИИ «ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ» ОТНОСИТЕЛЬНО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ ВТОРИЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	130
Задорожная Е.И. ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КОМБИНИРОВАННОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	134
Афанасова Н.В. «НАСКАЛЬНЫЙ» ТЕКСТ ИНТЕРНЕТА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	137

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

Стародубцев М.П. ВОЕННО-УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ КАК ВЫСШАЯ ФОРМА ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА.....	141
Суетин И.Н. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВОЛЖЬЕ (К 95-ЛЕТИЮ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ).....	145
Фалоджу Д.О. ИМЯ КАК ОБРАЗ КУЛЬТУРЫ.....	148

ПСИХОЛОГИЯ

Рыжов В.В., Кузьмина С.В., Кутасин А.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	152
Сулейманов Р.Ф., Хадиуллина М.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАННЕГО МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	157
Демьянчук Р.В. ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ.....	166
Печерский Ю.И., Елисеев В.К. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ.....	169
Горбачева А.С., Ковалева Н.В. ПРОФИЛАКТИКА АДДИКЦИЙ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА.....	172
Бубнова И.С., Рерке В.И. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ С НЕСФОРМИРОВАННЫМ ТИПОМ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	176
Ковалева Н.В., Деткова И.В., Леонтьева А.В. ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГА «КОМПАС ВНУТРИ МЕНЯ».....	179
Заболотских О.П., Шишкина О.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕДИЦИНСКОЙ СЛУЖБ В ПОМОЩИ СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	183

СОЦИОЛОГИЯ

Ореховская Н.А. ЦЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	187
Ха Ван Хоанг, Фурсова В.В. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ ДОСТУПА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РОССИИ И ВЬЕТНАМЕ.....	191
Грабар А.А., Тюфякова Е.С., Фокина О.В. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЧЕРЕЗ МЕТОДИКУ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ.....	196
Касаркина Е.Н., Бистяйкина Д.А. МОЛОДАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И СУБЪЕКТ СОБСТВЕННОГО ИЗМЕНЕНИЯ.....	199
Габдрахманова Л.Г., Салиева Р.Н. ЗАЩИТА ПРАВ ГРАЖДАН ПРИ ПРЕДОСТАВЛЕНИИ ЗЕМЕЛЬНЫХ УЧАСТКОВ В СОБСТВЕННОСТЬ: СОЦИАЛЬНЫЙ И ПРАВОВОЙ АСПЕКТЫ...	204
КОНКУРС НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ ИМ. АКАДЕМИКА Г.В. МУХАМЕТЗЯНОВОЙ ЗА ЛУЧШУЮ НАУЧНУЮ РАБОТУ (ПРОЕКТ) В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	208
ИНФОРМАЦИЯ.....	209

ПЕДАГОГИКА

ГОСТЬ НОМЕРА

УДК 377:378

О ПРЕДПОСЫЛКАХ ОБУЧЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВУ НА ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

И.Б. Горбунова, Г.Г. Белов

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблем современного музыкального образования, вызванных развитием ряда новых художественных направлений, связанных с эволюцией музыки и её инструментария, в котором всё возрастающая роль сегодня принадлежит информационным технологиям в искусстве, изобретению новых музыкальных электронных инструментов, метамузыкознанию, музыкально-компьютерным технологиям. Авторы показывают закономерность появления нового электронного инструментария, новизну и художественную выразительность нетрадиционных исполнительских технологий и их эстетического воздействия, размышляют о причинах осторожного отношения к ним как ряда музыкантов-исполнителей, так и филармонического слушателя. В статье также раскрываются горизонты новых форм музицирования как на концертной эстраде, так и в быту, возможности развития творческого потенциала как профессиональных музыкантов, так и любителей, освоивших новые музыкальные инструменты эпохи цифровых технологий.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, музыкальные инструменты, исполнительское искусство, электронные музыкальные инструменты, профессиональное музыкальное образование.

ON THE PREMISES OF TRAINING IN PLAYING THE ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS

I. Gorbunova, G. Belov

Abstract. The article considers the problems of the modern musical education, caused by the development of a number of new artistic trends associated with the evolution of music and its instruments, in which the ever-increasing role of information technology today belongs in the art, the invention of new musical electronic instruments, meta-musicology, music and computer technologies. The authors show the emergence of a new pattern of e-tools, originality and artistic expression performing unconventional technologies and their aesthetic impact, think about the reasons for cautious attitude to them as a number of musicians and the philharmonic listener. The article reveals the horizons of the new forms of music-making both on the concert stage and in everyday life, the possibility of the development of the creative potential of both professional musicians and amateurs, master new musical instruments of the digital age.

Keywords: musical-computer technologies, musical instruments, performing arts, electronic musical instruments, professional music education.

Жизнь музыки как отражения духовного потенциала общественных отношений между людьми в немалой степени зависит сегодня от её волнующего художественного исполнения и от информационных технологий её распространения. От сердечного напева колыбельной песенки из материнских уст до грандиозных музыкальных шоу, охватывающих благодаря телевидению одновременно почти всю планету, звучит музыка в самых разнообразных своих ипостасях. Ко многому люди так привыкли, что порой не замечают музыкального искусства, которое их окружает, как не обращают внимания на обои в домах. Тем не менее, музыка по-прежнему остаётся одной из первичных духовных

потребностей человека, она влияет на его нравственный статус, определяет интересы в сфере культуры.

Стремление искать и находить всё новые и новые краски звучаний, новые тембровые сочетания музыкальных инструментов, условия и приёмы выразительной игры на них – видимо, непреложный фактор развития культуры человечества. Но только в XIX веке давний профессиональный интерес к изобретению и совершенствованию музыкального инструментария вызвал к жизни серьёзную и математически точную науку – инструментоведение. Одно из свойств этой увлекательной и познавательной науки – учение о

музыкальном звуке: о способах его извлечения, об его акустике, тембровых свойствах, об истории совершенствования разновидностей исполнительского инструментария. Существует обширная научная литература по инструментоведению, а также – учебно-методическая, призванная привить основополагающие знания по этой учебной дисциплине в рамках среднего и высшего звена нашего профессионального музыкального образования. Однако попытаемся проникнуть в проблематику инструментоведения сегодняшнего дня, чтобы выяснить, что мешает активному внедрению и развитию образовательного процесса обучения игре на самых современных и совершенных музыкальных инструментах, в частности на электронных музыкальных синтезаторах – электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) [1;2] и музыкальных компьютерах (МК) [3;4;5;6].

Анализируя закономерности эволюции музыкального инструментария от первых робких шагов в различных эпохах до вершинных взлётов творчества её гениальных представителей, оставивших неувядаемый след в истории человечества, очевидно, нужно показать, что ЭМИ и МК суть закономерный новый этап в эволюции музыкального инструментария.

В эпоху ренессанса и классицизма был осуществлён огромный скачок в истории музыки и её профессионального исполнительства. В это время сооружаются в христианских храмах Западной Европы великолепные трёх- и четырёхмануальные органы (орган считался царём музыки). Для камерного музицирования во дворцах появляются клавесины, чембало, верджиналы. Гениальные композиторы (они же и выдающиеся исполнители на этих инструментах) сочиняют для них неувядающую прекрасную музыку, с которой не думают расставаться и музыканты наших дней. По-прежнему ласкает слух она и филармоническим слушателям. Назовём в первую очередь великого Баха и его сыновей, гениальных французов Рамо и Куперена, замечательных английских верджиналистов Пёрселя, Бёрда. Одновременно разрабатывались более совершенные конструкции струнных (разновидности глуховатых многострунных виол превращались в изумительные скрипки и виолончели, деревянные духовые помимо расширения диапазона обретали совершенный механизм для виртуозной техники).

А между тем мастера клавишных

инструментов находят возможности создавать (вместо клавесинов) клавиры и молоточковые фортепиано: и большего диапазона и большей громкости, и для них уже пишут музыку и Гайдн, и Моцарт, и Бетховен. «Царь» музыки (орган) почтительно уступает пальму первенства в сочинительстве музыкальных опусов «королю» музыкальных инструментов – роялю. Конечно, рояль более компактен, он умещается в квартире, его можно переносить и перевозить в разные залы. По разнообразию оттенков и туше, динамическим контрастам, интимной доверительности, с одной стороны, а с другой – по полноте и звонкости звучания он превосходит все прежние изобретения концертных и домашних инструментов. Кумиры виртуозной фортепианной музыки Лист, Брамс, Роберт и Клара Шуманы, Антон Рубинштейн, а на рубеже XIX – XX веков – новая плеяда блистательных пианистов-композиторов чаруют своим искусством умы поклонников музыки, новыми жанрами сольного исполнительства на рояле, где он участвует и в традиционных и экспериментаторских ансамблевых формах.

Клавишные инструменты (орган, клавесин, фортепиано, их разновидности – пианино, фисгармония, электроорган), в первую очередь, замечательны тем, что обладают фактурным богатством, они способны быть оркестрально полнозвучными. Поэтому они всего нужнее композиторам. Сейчас, в XXI веке, мы видим на экранах телевизоров домашние студии таких известных композиторов, как Э. Артемьев, И. Корнелюк, К.-Г. Штокхаузен, оснащённые наборами ЭМИ, МК, звуковых мониторов. Это закономерное явление. Чтобы обеспечить музыкальное сопровождение любого фильма Н. Михалкова, Артемьеву необязательно требуется оркестр (как в своё время С. Прокофьеву и Д. Шостаковичу): полноценная фонограмма фильма создаётся им в домашней студии, и звучит она в широкоэкранном стереофоническом кинотеатре даже более впечатляюще, чем если была записана в какой-нибудь студии фабрики грёз.

Но когда сегодня предлагают сольный вечер исполнителя на ЭМИ, музыкально образованная публика не слишком спешит на такой концерт (конечно, есть исключения: скажем, выступления японца Китаро с его эклектичными, несколько сладковатыми звуковыми фантазиями). Пока удел концертной музыки, исполняемой музыкантами на сцене, уставленной синтезаторами, сосредоточен преимущественно на эстрадных жанрах. Видимо, просвещённый слушатель нашего времени тоже

ждёт такого же рода чуда, каким его одаривали Паганини, Ойстрах, Рихтер, Ростропович, за которыми ощущалась мощь не только великих виртуозов, но и ярких художников эпохи. Конечно, слушатель получает полное удовлетворение, когда чудо рождается у него на глазах, а не в тайне непроницаемых лабораторий звука, поскольку сегодня у мастера, владеющего музыкально-компьютерными технологиями (МКТ) [7;8;9], по существу, могут быть сняты задачи виртуозной беглости пальцев, мощи звучания и тембрового разнообразия звуков, которые можно извлечь на синтезаторе (с этими функциями успешно справляется секвенсор, компьютерную память которого можно бесконечно заполнять); «неожиданные» тембровые комбинации тоже вполне могут быть предусмотрены благодаря замечательным заготовкам в секвенсоре ЭМИ и вовремя нажатой кнопке.

Ещё в восьмидесятые – девяностые годы прошлого века устраивались концерты электронной музыки. Так, например, в рамках очередного пленума Союза композиторов России был организован такой концерт. На сцене стояли в пяти метрах один от другого два солидных звуковых монитора (с человеческий рост – каждый) со стерео-настройкой. Авторы исполняемых композиций сидели за магнитофонами и компьютерами где-то сбоку в глубине сцены, а на ней – никого: звучала лишь музыка. Преимущественно авангардного пошиба, но не агрессивно громкая. В ней было немало интересного, неожиданного, не лишённого логики. Помнится концерт электронной музыки, созданной в знаменитом ИРКАМе, когда французы в середине девяностых давали свой вечер в Большом зале ленинградской консерватории. Программа состояла из сольных выступлений музыкантов (инструменталистов: пианиста, кларнетиста и ансамбля) в сопровождении всей звенящей, шуршащей, переливчатой стереофонии, исходящей из мониторов. Французы покорили нашу публику.

Видимо, живые исполнители, живое действие на сцене – первое условие сосредоточенно-внимательного отношения публики в зале к тому художественному процессу, который обещает программа концерта. И, конечно же, не последнюю роль играют личность исполнителя, его художественный авторитет, его творческая удача, от которых зависит успех новых форм музицирования, в том числе публичного

музицирования на синтезаторе: звучание терменвокса неизменно привлекает публику в зал, хотя программа концертов исполнителей на терменвоксе состоит в основном из аранжировок классики для этого инструмента. Оригинальные произведения для терменвокса при всей их музыкальной содержательности и технической выдумке пока не задевают глубоко слушателей. Вероятно, ещё не явился музыкальный гений этого инструмента. Однако новейшие ЭМИ требуют, большей технической подготовки, большей фантазии, большего таланта, чтобы исполнитель на них смог увлечь современного искушённого филармонического слушателя.

Всякое новое, как правило, сначала выступает в роли освоения старого по-новому. Когда-то в эпоху строгого письма гении музыки, такие как Деппе, Палестрина, Лассо, главным образом проявляли себя мастерами хоровой полифонии а *capella*, сочиняя мессы, мотеты и мадригалы. Тогда же у них было немало известных и безвестных поклонников и подражателей, которые перекладывали их музыку для исполнения на органе, виоле, гитаре, а позже и на клавишине, по-своему её аранжируя. Совсем не сразу появились оригинальные инструментальные произведения. Виртуоз, овладевая своим инструментом, поначалу заимствует знакомую слушателям музыку, исподволь предлагая новые, сочинённые им самим композиции. Так в XX веке началось освоение ЭМИ, электрических гитар; голос певца стал звучать с микрофонной подзвучкой, а порой с эффектами тембрового преобразования благодаря вокодеру; был период создания магнитофонной музыки (где применялся монтаж специально обработанных звукозаписей на магнитофонных лентах). Теперь мы нетерпеливо ждём всплеска не только высокоталантливого исполнения на ЭМИ, но и создания гениальных сочинений, полагая, как необыкновенно оригинально, живо и красочно они зазвучат на новоизобретённых инструментах. (Помнится в девяностых годах выступления французского рок-музыканта Ж.-М. Жарра на подиуме, выстроенном на Красной площади Москвы и уставленном самой необычной для москвичей аппаратурой, издававшей громогласные звуки, перекрывающие шум толпы, заполнившей центр столицы.) Сегодня мы осмысливаем другие – новые реалии звучащего пространства и по-разному оцениваем его эстетическое воздействие.

Появились пытливые музыканты, которые видят смысл своей профессии в том, чтобы

экспериментировать со звуками, препарировать их, смешивать в различных пропорциях, даже тишину считать «звуком». МК и ЭМИ они подчиняют узко направленной задаче: удивить, поразить своими тембро-акустическими находками. У таких музыкантов есть своя специфическая аудитория «знатоков». Создают ли они Музыку? Рождаются ли эти находки – «открытия» в поисках художником высокого откровения, глубины поэтического содержания, в передаче общественно значимых, выстраданных мыслей? Чаше результаты их исканий носят характер случайной, милой «цирковой» забавы или пугающе загадочного лабиринта, но в сущности не имеют связи с актуальными художественными задачами. В последнее время в Петербурге появился ещё и Музей звука. Пусть в этом музее будут сохраняться, и даже время от времени экспонироваться работы «мастеров звука», и допустим, что когда-нибудь явится большой художник-музыкант, который подчинит эти лабораторные экспонаты значительной теме искусства. А ЭМИ между тем обогащают оркестровые составы, привнося свою лепту в тембровое обновление современной музыки. (Р. Щедрин и А. Чайковский, школа ИРКАМ об использовании ЭМИ).

Что представляют собой элементы музыкально-творческого пространства ЭМИ, так ярко заявивших о себе в последние десятилетия, каковы отличительные особенности ЭМИ как исполнительских инструментов от всех предшествующих музыкальных инструментов? Каковы содержащиеся в них предпосылки формирования «новой музыкальной эстетики»? Для ответа на поставленные вопросы обратимся к анализу важнейших аспектов исполнительского мастерства на примере фортепианного искусства. ЭМИ, использующие клавишный механизм звукоизвлечения, можно рассматривать как модель развития молоточкового фортепиано. В последнее время среди ЭМИ одним из наиболее широко используемых инструментов является электронное (цифровое) фортепиано. Современное электронное фортепиано можно рассматривать как инструмент «переходного этапа» к развитию исполнительского мастерства на ЭМИ, поскольку цифровое фортепиано сочетает в себе как свойства своего акустического предшественника, так и особенности современных ЭМИ.

Великий музыкант и педагог А. Рубинштейн на занятиях со своими учениками восклицал: «Главное – чтобы музыка звучала как следует,

хотя бы даже вам пришлось играть носом!». «Рубинштейну не было дела до ignis fatuus, – пишет И. Гофман о наставлениях своего учителя, – единственно правильного метода. Любой метод, приводящий к отличным художественным результатам, к прекрасному и впечатляющему исполнению, был оправдан в его глазах» [10, с.90].

Рассмотрим основные принципы исполнительского мастерства, которые могут быть отнесены к исполнению на любом музыкальном инструменте, в том числе и на ЭМИ. Несмотря на сравнительно недолгую историю функционирования ЭМИ, уже накоплен достаточный опыт, и можно с уверенностью выделить следующие его примечательные особенности:

- ЭМИ по своим выразительным возможностям ближе к органу, чем к фортепиано;
- ЭМИ соединяет в себе многие выразительные возможности органа и оркестра;
- для исполнителя на ЭМИ добавляется еще одна функция, а именно, функция дирижера;
- ЭМИ предоставляет дополнительные возможности воспитания тембрового слуха (оркестрового в том числе) для учащегося;
- ЭМИ создает «перспективу» более глубокого погружения в «художественное содержание музыки», позволяет по-новому «прочитать нотный текст» (И. Гофман), передать истинный смысл исполняемого музыкального произведения: [11;12;13];
- возникают новые, особые условия для «сотворчества» композитора и исполнителя на ЭМИ;
- благодаря секвенсору, встроенному в ЭМИ, возможно соло исполнителя (на клавиатуре) совместить с оркестром (ансамблем – в памяти синтезатора);
- компактность этого нового инструмента при огромном многообразии его музыкальных выразительных средств позволяет использовать ансамбли ЭМИ;
- благодаря секвенсору, встроенному в ЭМИ (МК), существенно облегчается возможность освоения современных форм техники композиции, в том числе на слух (пуантилизм, микрополифония, кластеры, полиритмы, микротоновые системы, многомерные созвучия и т. п.);
- ЭМИ начинают приобретать свою заметную роль и в творчестве современных композиторов, в том числе при создании музыки академических жанров (в Оперной студии Санкт-Петербургской

консерватории состоялась премьера оперы А. Чайковского «Три мушкетёра», в которой были использованы два ЭМИ как полноправные элементы оркестра);

- с использованием ЭМИ в современном сценическом исполнительском искусстве возникает «новая музыкальная эстетика» (К. Цатурян) [14]; «голосом будущего» назвал ЭМИ композитор Р. Щедрин [15];

- ЭМИ является одним из важнейших элементов компьютерной студии звукозаписи, вступая во взаимодействие с другими ее составляющими, обеспечивает общий, более качественный, художественный результат;

- возникла новая педагогика музыкально-инструментального исполнительства в связи с использованием в современном сценическом исполнительском искусстве ЭМИ;

- ЭМИ и МК становятся новыми инструментами музыканта;

- с использованием современных моделей ЭМИ появилась возможность моделирования закономерностей «цветного слуха»;

- ЭМИ – это мультиинструмент, он обладает мегатембровой полифункциональностью;

- благодаря возможностям современных ЭМИ в функции этого музыкального инструмента может быть заложено виртуальное звуковое (акустическое) пространство.

Прежде всего, отметим, что, несмотря на свой внешний облик, напоминающий фортепиано (речь идет об ЭМИ, в качестве контроллера в которых используются клавишные модели), электронные синтезаторы (электронное цифровое фортепиано – это одна из разновидностей ЭМИ) по своим выразительным средствам более близкая к органу, чем к фортепиано, однако многотембровость ЭМИ выражена отчётливее, чем в органе, благодаря большому разнообразию тембров (и большей гибкости управления ими) при меньшей свободе выбора в сравнении с МК. (Несомненно, этот чрезвычайно актуальный вопрос требует глубокого исследования и подробного изложения).

ЭМИ представляет интерес как инструмент, соединяющий в себе многие выразительные возможности органа и оркестра. Соответственно, исполнительская практика на ЭМИ предполагает соединение культуры исполнительства на отдельных инструментах с творческим отношением к тембру, включая проблематику его регулирования и создания новых тембров.

Процесс исполнения музыкального произведения на ЭМИ создает дополнительные

возможности для воспитания тембрового слуха, поскольку приближение к звучанию оркестровых инструментов с помощью современных цифровых технологий оказывается уже достаточным для создания общего представления об их звучании; т.о. сказанное ранее о выразительных функциях фортепиано проецируется еще и на область тембра для исполнителя на ЭМИ. «Творческий подход к работе на цифровом инструменте означает известный в веках универсум – наличие, прежде всего, творческой идеи. В фортепианном искусстве – звукообразной идеи: эмоционально-смысловой, звукоокрасочной, временной, архитектурной. Сначала я играю как пианист, а уже затем работаю как студиец. Это дает необыкновенное качество. С каждой новой версией записанного исполнения, повтор всего произведения или его раздела, и даже детали, все больше сближаются с высшим смыслом исполнения музыки – с её образным видением, с художественной трактовкой» [14, с.15].

При исполнении музыкального произведения на ЭМИ добавляется еще одна функция для исполнителя, а именно, – функция дирижера (так, например, исполнитель непосредственно в момент исполнения музыкального произведения может осуществлять регулировку оркестрового баланса, регулировку темпа исполнения, внести необходимую тембровую «ретушь», усовершенствовать музыкальную ткань и др.). Дополнительные возможности для особого, более глубокого погружения в «художественное содержание музыки» (К. Цатурян) открываются для исполнителя на ЭМИ, а постоянное участие в созидании «целого» дает «глубокое, стойкое удовлетворение, ни с чем несравнимое ощущение радости и уверенности в собственном постижении музыки» [там же, с.15].

Чрезвычайно важным аспектом исполнения музыкального произведения является процесс «сотворчества» композитора и исполнителя. «Не меняя ни одной ноты, не игнорируя ни одного пояснения, ни одного замечания композитора, исполнитель всегда имеет возможность по-новому «прочитать» нотный текст, внести свою интонацию» [16, с.30]. «Несомненно, композитор выразил в пьесе все, что знал и чувствовал, когда ее писал. Почему в таком случае не вслушаться в ее специфический язык?» [10, с.65]. «Сыграйте сперва точно то, что написано; если вы полностью воздали этому должное и затем вам ещё захочется что-нибудь добавить или изменить, что ж, сделайте это» [там же, с.67]. Р. Щедрин об

исполнении музыкального произведения говорил: «Когда ты созидашь целое, ты не учишь, а участвуешь в созидании целого» [17, с.31]. Формулируя основные цели пианистического мастерства, Г. Гульд восклицает: «Прежде всего, я стремлюсь избежать золотой середины, увековеченной на пластинке многими превосходными пианистами. Я считаю, что при записи очень важно подчеркнуть те аспекты, которые освещают данное произведение с совершенно необычной точки зрения» [18]. По мнению Гофмана, исполнение подлинного артиста, который проработал, понял, изучил, «прочувствовал» произведение «должно быть свободным и индивидуальным выражением, руководимым лишь общими законами или правилами эстетики – иначе оно, «не будет художественным и окажется лишенным жизненной силы» [10, с.34].

ЭМИ, являясь одним из важнейших элементов компьютерной студии звукозаписи, вступает во взаимодействие с другими ее составляющими, которые обеспечивают общий художественный результат. Именно редакторская версия вызывает необходимость интерпретировать само содержание музыки, находить адекватные средства его воплощения. «Возможности цифрового рояля с его звуковыми эффектами, компьютерной технологией программной обработки и редактирования звука лежат в иной плоскости, они находятся далеко за пределами «короля инструментов» – акустического рояля. Музыкально-дидактическая роль *digipiano* оказывается значительно важнее его концертных возможностей» [14, с.15].

ЭМИ играют значительную роль в развитии современных художественно-эстетических представлений и музыкального искусства в целом, являются основой формирования новых подходов к интерпретации существующей музыки и к созданию новых музыкальных композиций, а также они «сыграли значительную роль в развитии музыкального искусства, послужив основой формирования новых классов явлений как в сфере его академического направления (электронная, конкретная, магнитофонная, компьютерная, живая электронная музыка), так и массового (рок- и поп-музыка)» [19, с.3]. «Электронный рояль – другой инструмент, он не похож ни на хаммерклабир, ни на акустический рояль. И вообще, различия между клавишным синтезатором и фортепиано гораздо более существенны, чем различия между фортепиано и

органом, или фортепиано и аккордеоном. Цифровой рояль – это рояль нового века. Он стремительно совершенствуется.<...> Именно в этой области музыкальная индустрия переживает сейчас исторический переход, равный по значимости смене клавиесина на молоточковое фортепиано в XVIII веке. Если же заглянуть вперед, то звучание цифрового рояля и сама игра на нем, по существу, являют зачатки новой музыкальной эстетики. Исполнительский «продукт» сам по себе интересен и интригует слушателя, особенно наших молодых музыкантов. Не исключено, что сегодня звучание электронного фортепиано в сравнении с обычным роялем может показаться музыкальной экзотикой. Но и двести с лишним лет назад клавиесинисты так же воспринимали молоточковое фортепиано», – пишет Цатурян [14, с.11].

Одним из первых российских композиторов, включивших в свое музыкальное произведение звучание ЭМИ, был Р. Щедрин. О создании музыки к спектаклю «Нина и 12 месяцев» композитор писал: «В состав оркестра я включил балалайку, а в ударную группу – много русских инструментов: деревянные ложки, трещотки, бубенцы тройки и пр. Важная роль отводилась четырем синтезаторам Yamaha-DX7, на которых играли два исполнителя, поставив перед собой клавиатуру на клавиатуру» [17, с.190]. Однако впервые композитор ввёл в свое произведение – балет «Конек-Горбунок» – синтезатор во второй половине 50-х годов XX столетия. «Голосом будущего» называет Щедрин звучание ЭМИ [15, с.34].

М. Плетнёв об использовании ЭМИ в современном сценическом исполнительском искусстве сказал: «Вы знаете, что Бах и Бетховен тоже с большим интересом относились ко всем новинкам развития такого инструмента, как рояль. Бах даже сам участвовал в усовершенствовании рояльного механизма. Бетховен написал сонату для появившегося молоточкового рояля Hammerklavier сразу же после его изобретения. Даже стиль бетховенский менялся в зависимости от того инструмента, на котором он играл. То, что рояль может развиваться и дальше, какие-то новые эффекты в нём появятся, новые возможности – это очень хорошо» [20].

Отметим, что процесс вхождения любого нового инструмента никогда не был легким. Так, например, известно, что «французский просветитель Вольтер, признававший лишь клавиесин, скептически прозвал фортепиано

«инструментом кастрюльщика». Историки музыки, занимающиеся изучением истории музыкальных инструментов, хорошо знакомы с теми трудностями, которые встречали на своем пути «новшества» в этой области. Для утверждения фортепиано в повседневной практике, понадобилось не менее полувека, и даже в 20-е годы XIX столетия, наряду с «молоточковым» фортепиано, распространены были также его «предшественники» – клавикорд и клавесин. «Проблема стара как мир, – пишет Цатурян. – Мы видели, что с ней люди сталкивались ещё в XVIII – XIX веках, когда клавесин с пёрышками постепенно уступал место новому фавориту – фортепиано с молоточками. На самом деле – это всё разные инструменты. И звучат они по-разному. И требуют различного исполнительского подхода, иной выучки. Однако возможно уже завтра совершенное электронное фортепиано станет обыденным явлением, как это случилось с акустическим фортепиано – роялем и пианино» [14, с.14].

Безусловно, яркий исполнитель на ЭМИ, выходящий на эстраду, обязан быть не только обладателем виртуозной клавишной техники, но глубоким знатоком традиционного инструментоведения (знающим условия игры на каждом акустическом инструменте, его регистры, нюансировку), эрудитом в области звучаний симфонических партитур, поэтом новых звуков, композитором, создателем новых музыкальных концепций, которые взволновали бы аудиторию концертных залов. Когда и где объявится такой талант? Надо, чтобы их стало много. Только в таком случае из их среды вдруг выделится гений. Он-то и сделает ЭМИ (новую «музыкальную машину», качественно превосходящую совершенство таких роялей, как Стейнвей, Бехштейн, Блютнер, вместе взятые) тем инструментом, которому по наследству достанется пальма первенства в новом поколении эволюционного развития музыкального инструментария, поскольку «... любая самая близкая к совершенству музыкальная машина, будь то скрипка Страдивариуса или электронный синтезатор, бесполезна, пока к ней не прикоснулся человек, обладающий музыкальным мастерством и воображением» [21, с.121]. Ну, а следом за таким гением возникнет эпоха другой музыки, но не менее гениальной, чем та, о которой мы судим по творениям Баха, Моцарта, Бетховена, Чайковского, Шостаковича.

Необходимо также отметить, что в традиционной музыкальной культуре мы привыкли понимать под музыкальным инструментом конкретный физический объект, с помощью которого можно создавать (синтезировать) музыкальные звуки определенного (характерного) тембра. Однако в сфере МКТ, в электронном музыкальном творчестве понятием «инструмент» определяют более широкую категорию устройств: «музыкальным инструментом» может быть и внешний звуковой модуль с клавиатурой, и его рэковая модификация, и звуковой модуль, содержащий сотни, тысячи «инструментов» («банки» электронных инструментальных звуков). В такой «музыкальный инструмент», изначально содержащий десятки тысяч электронных музыкальных «инструментов», можно загрузить их еще сколько угодно и каких угодно (выбор зависит только от репертуара, тонкости музыкального восприятия исполнителя (а также композитора, педагога, учащегося, звукорежиссера и др.), его потребностей и художественно-эстетического вкуса). Это также может быть модуль с синтезаторными и семплерными возможностями и современная рабочая станция, по сути, МК с клавиатурой, «снабженный» необходимой программной и аппаратной поддержкой.

Благодаря возможностям ЭМИ и МК музыкальным инструментом может являться само звуковое (акустическое) пространство. С тембровой стороной звука связаны, как известно, пространственные характеристики его воспроизведения и отражения [22;23;24] – от расположения источников звука в физическом пространстве до моделирования акустики помещения. «Ваше дурное настроение или легкое недомогание, даже невосприимчивая, пуритански суровая или холодно скептическая аудитория – все это можно преодолеть, но акустические свойства зала остаются теми же самыми от начала вашей программы до ее конца, и если они не являются вашими добрыми союзниками, то превращаются в злого демона, глумящегося над всеми вашими усилиями создать благородно звучащие картины» [10, с.53].

Аппаратные, технические возможности современных ЭМИ, представленные в сценическом музыкальном искусстве, а также их программное сопровождение создают условия для осуществления идеи, когда в роли музыкального инструмента может выступить звуковое

пространство, которое музыкант имеет возможность моделировать с помощью своего нового музыкального инструмента [25;26;27]. Артемьев пишет: Для меня самым могучим средством музыки является пространство. Раньше композиторы не задумывались о нём, они зависели от акустики зала. А его можно выстроить, электроника дала возможность. Говорят, развитие музыки зашло в некий тупик: шкала звуков ограничена температурой. Но могучий резерв музыки – пространство, композитор может его «сочинять»: где, как, куда послать звук, откуда он придёт [28, с.59].

Различные аспекты становления и развития музыкального инструментария выявляют основные закономерности функционирования музыкальных инструментов как синтезаторов музыкального звука во всем их многообразии от

истоков их формирования вплоть до современного этапа их развития [1]. Это обуславливает необходимость последующего этапа развития инструментального музицирования, который связан с постепенным и ненавязчивым внедрением ЭМИ в музыкально-образовательный процесс и обучением искусству исполнительского мастерства на новых музыкальных инструментах.

Безусловно, что новое рождается, прежде всего, как вдумчивое и талантливое философско-диалектическое освоение уже достигнутого, в том числе и в области высокохудожественной музыкальной деятельности, а это значит, что от профессиональных музыкантов новых поколений (даровитых композиторов и исполнителей) мы вправе ожидать и глубокой связи с шедеврами музыки прошлого и смелых прорывов в эстетику будущего искусства.

Литература:

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. Т. 2: Музыкальные синтезаторы: учебное пособие / И.Б. Горбунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 205 с.
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании // Современное музыкальное образование – 2011: материалы международной научно-практической конференции; под общ. ред. И.Б. Горбуновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – С. 30-34.
3. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе: учебное пособие / И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 68 с.
4. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учебное пособие для 10 – 11 кл. общеобразовательных учреждений. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования РФ. – СПб.: СМИО Пресс, 2006. – 212 с.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: монография / И.Б. Горбунова. – СПб.: СМИО Пресс, 2007. – 399 с.
6. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. Т. 3: Музыкальный компьютер: учебное пособие / И.Б. Горбунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 412 с.
7. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда / И.Б. Горбунова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2004. – № 4(9). – С. 123-138.
8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии – новая образовательная творческая среда / И.Б. Горбунова // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 1. – С. 47-51.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта / И.Б. Горбунова // Проблемы музыкальной науки. – 2014. – № 3(16). – С. 5-11.
10. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / И. Гофман. – М.: Музгиз, 1961. – 215 с.
11. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой // Музыка в школе. – 2010. – № 4. – С. 11-14.
12. Горбунова И.Б. Эра информационных технологий в музыкально-творческом пространстве: материалы XII Санкт-Петербургской международной конференции «Региональная информатика – 2010» / И.Б. Горбунова. – СПб., 2010. – С. 232-233.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования / И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный, И.О. Товпич // Научное мнение. – 2014. – № 8. – С. 238-249.
14. Цатурян К. Современное цифровое фортепиано / К. Цатурян // Музыка и электроника. – 2008. – № 1. – С. 13-16.
15. Щедрин Р.К. Монологи разных лет / Р.К. Щедрин. – М.: Композитор, 2002. – 320 с.
16. Рагс Ю.Н. Уровни и содержание музыковедческих измерений // Эстетика:

информационный подход / Ред. Ю.С. Зубов, В.М. Петров. – М.: Смысл, 1997. – С. 124-141.

17. Щедрин Р.К. Автобиографические записи / Р.К. Щедрин. – АСТ Москва: Новости, 2008. – 288 с.

18. Гульд Г. Нет, я не эксцентрик!: пер. с франц. / Г. Гульд. – М.: Классика – XXI, 2003. – 124 с.

19. Красильников И.М. Электромзыкальные инструменты / И.М. Красильников. – М.: ООО МЦ «Искусство и образование», 2007. – 98 с.

20. Плетнёв М. Ночной полёт [Электронный ресурс] // Телеканал «Культура», 18.10.2005, прямой эфир. – Режим доступа: <http://www.tvkul-tura.ru>

21. Стравинский И.Ф. Диалоги / И.Ф. Стравинский. – М.: Изд-во «Музыка», 1971. – 300 с.

22. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества / И.Б. Горбунова, С.В. Чибирёв // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. – № 168. – С. 84-93.

23. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества: монография / И.Б. Горбунова, С.В. Чибирёв. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 160 с.

24. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирёв С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с

использованием музыкально-компьютерных технологий / И.Б. Горбунова, Л.Ю. Романенко, С.В. Чибирёв // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – № 4(75). – С. 16-24.

25. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании // Современное музыкальное образование – 2011: материалы международной научно-практической конференции; под общ. ред. И.Б. Горбуновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – С. 30-34.

26. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и комплексная модель её семантического пространства / И.Б. Горбунова // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2014. – № 4(208). – С. 152-161.

27. Горбунова И.Б. Эстетика: информационный подход Ю. Рагса: актуальное значение и перспективы / И.Б. Горбунова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 2. – С. 86-90.

28. Артемьев Э. Электроника позволяет решить любые эстетические и технические проблемы / Э. Артемьев // Звукорежиссер. – 2001. – № 2. – С. 56-61.

Сведения об авторах:

Горбунова Ирина Борисовна (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, e-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Белов Геннадий Григорьевич (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат искусствоведения, профессор, профессор Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, старший научный сотрудник Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Data about the authors:

I. Gorbunova (St. Petersburg, Russia), doctor of education, full professor, chief research associate of the Educational Methodological Laboratory “Music Computer Technologies”, Herzen State Pedagogical University of Russia, e-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

G. Belov (St. Petersburg, Russia), candidate of art studies, professor at Saint-Petersburg N. Rimsky-Korsakov State Conservatory, chief research associate of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

УДК 37.013.83: 376: 37.013

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ МЕТОДИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е.В. Богомолова, О.С. Васина

Аннотация. В статье изложены практические рекомендации по формированию готовности методистов системы образования к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды. Дано авторское определение методиста системы образования, определение готовности методистов к профессиональной деятельности. Описаны педагогические подходы, которые следует применять для эффективного формирования готовности – системно-деятельностный, аксиологический, акмеологический, андрагогический. Разработанные рекомендации могут быть положены в основу системы повышения квалификации (переподготовки) методистов.

Ключевые слова: методист, профессиональная подготовка методистов, готовность методистов, формирование готовности, информационно-образовательная среда.

TO THE QUESTION OF FORMATION OF READINESS OF TRAINING SPECIALISTS OF THE EDUCATION SYSTEM TO EXECUTE PROFESSIONAL WORK IN THE INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. Bogomolova, O. Vasina

Abstract. This article provides practical guidance on the formation of readiness of training specialists of education for professional work in the conditions of informational and educational environment. The authors gave the definition of training specialists of the education system, the definition of the readiness of training teachers to .execute professional activity. The authors develop the main approaches that should be used for the effective formation of readiness: system and activity approach, axiological, acmeological, andragogic approaches. The recommendations can be used as a basis of training specialists' career development (retraining) system.

Keywords: training specialist, vocational training of specialists, readiness of training specialists, formation of readiness, informational and educational environment.

Анализ основных документов о развитии образования в РФ [5;6 и др.] показал, что современный методист системы образования должен обладать профессиональными качествами на высоком уровне, уметь использовать передовые технологии в своей деятельности, организовывать работу с педагогами на основе информационных технологий. Новым условием и средством деятельности методической службы является информационно-образовательная среда взаимодействия методистов и педагогов.

Анализ научных источников [3;4 и др.], практической деятельности методистов позволил уточнить понятие методиста системы образования, раскрыть понятие готовности методистов к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды. Методист системы образования – специалист системы общего или дополнительного образования по взаимодействию с педагогами и педагогическими сообществами в условиях информационно-образовательной среды с целью повышения профессионализма педагога и

улучшения качества образования. К методистам системы образования относятся: специалисты муниципальной (районной) методической службы, заместители руководителей образовательных организаций по методической работе, руководители методических объединений.

Готовность методиста системы образования к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды мы понимаем как динамическую, интегративную характеристику личности, обеспечивающую способность методиста к эффективной профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды, включающую мотивы (направленность на инновационную деятельность, оказание методической, консультационной и другой помощи педагогам на основе использования веб-ресурсов, современных технических и программных средств и др.) и компетентности (знание средств и методов обучения и диагностики, особенностей организации информационно-образовательной среды, предметные знания и др.; умения осуществлять

консультационную поддержку педагогов, профессиональное общение с ними, дистанционное обучение педагогов, работу с документацией на основе использования современных информационных технологий и веб-ресурсов, моделировать педагогическое исследование с использованием современных технологий и др.).

На основе анализа научно-педагогической литературы, практической деятельности, результатов педагогического эксперимента нами сформулированы рекомендации по формированию готовности методистов системы образования к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды:

1. Для эффективного взаимодействия методиста с педагогами создаются электронная методическая служба или электронный методический кабинет на основе веб-ресурса, а также условия для результативного планирования деятельности методистов, информирования педагогов о возможности методической помощи [1].

2. Формирование готовности методистов к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды осуществляется на основе системно-деятельностного, акмеологического, аксиологического и андрагогического подходов. Формирование начинается с диагностирования исходного уровня готовности, по итогам которой методисты делятся на группы с низким, средним, высоким уровнем готовности [2].

3. Обучение методистов с низким уровнем готовности начинается с демонстрации преимуществ использования информационно-образовательной среды в работе. При обучении методистов со средним уровнем готовности больше внимания следует уделять практическим вопросам применения информационно-образовательной среды в профессиональной деятельности. Обучение методистов с высоким уровнем готовности предполагает применение таких форм работы как тренинг, проблемное обсуждение, мозговой штурм, дистанционная совместная работа.

4. Важным этапом непрерывного формирования готовности методистов к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды является организация научно-исследовательской деятельности методистов: научная работа по

выбранной теме, написание научных статей, выступления на семинарах, конференциях и т.п.

5. Каждые 3 – 5 лет рекомендуется направлять методистов на курсы повышения квалификации. При этом курсы должны содержать ряд вопросов, относящихся непосредственно к методической деятельности: современные способы организации методической службы, работы профессиональных объединений педагогов, аналитическая информация по развитию системы образования. Необходимо организовывать курсы повышения квалификации непосредственно в информационно-образовательной среде.

6. Следует привлекать к проведению обучения методистов-практиков, руководителей и администрацию муниципальных (районных) методических служб, заместителей руководителей образовательных учреждений, преподавателей вузов.

7. Необходимо проводить непрерывный мониторинг формирования готовности методистов системы образования к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды. Уровень готовности методистов системы образования к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды следует диагностировать дважды на протяжении временного интервала в 3 – 5 лет.

8. Считаем важным организовать магистратуру по направлению подготовки методистов. Содержание магистратуры должно охватывать направления всей деятельности методиста, носить практико-ориентированный характер, учитывать особенности развития региональных, районных, муниципальных методических служб.

Разработанные нами рекомендации могут стать основой для разработки образовательного стандарта высшего образования по специальности «Методист системы образования» (уровень магистратуры), программы магистратуры, программ повышения квалификации (переподготовки) методистов, стандартов развития индивидуальной профессиональной траектории. Данные материалы могут лежать в основе системы повышения профессионализма методистов и быть использованы в практической деятельности администрации образовательных учреждений и методических служб различного уровня.

Литература:

1. Васина О.С. Методика использования информационно-образовательного пространства информационно-диагностического (методического) центра в профессиональной деятельности методистов / Е.В. Богомолова, О.С. Васина. – Рязань, 2013. – 28 с.

2. Васина О.С. Обучение методистов использованию возможностей электронной методической службы в профессиональной деятельности: учебно-методическое пособие / Е.В. Богомолова, О.С. Васина. – Рязань, 2013. – 56 с.

3. Василевская Е.В. Повышение профессионального уровня методиста – первое условие эффективного методического сопровождения инновационных процессов в системе образования / Е.В. Василевская // Методист. – 2011. – № 6. – С. 4-8.

4. Поташник М.М. Методическая служба по-русски / М.М. Поташник // Народное образование. – 2009. – № 8. – С. 82-90.

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://273-фз.пф/zaconodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf>

Сведения об авторах:

Богомолова Елена Владимировна (г. Рязань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатизации образования и методики информатики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», e-mail: bogomolovaev@yandex.ru

Васина Ольга Сергеевна (г. Рязань, Россия), директор муниципального бюджетного учреждения «Центр мониторинга и сопровождения образования», e-mail: os_vasina@mail.ru

Data about the authors:

E. Bogomolova (Ryazan, Russia), doctor of education, associate professor, professor at the Department of Education and Methods Informatization of Ryazan State University named after S. Yesenin, e-mail: bogomolovaev@yandex.ru

O. Vasina (Ryazan, Russia), director of the Center of Monitoring and Support of Education, e-mail: os_vasina@mail.ru



МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА И АЛГОРИТМ ЕЕ РАЗРАБОТКИ

А.Р. Масалимова, Л.И. Тарарина, Е.И. Соколова

Аннотация. Статья направлена на разработку модели компетенций современного педагога. По итогам исследования с помощью контент-анализа в ней были выделены следующие блоки компетенций: общепрофессиональные компетенции, включающие в себя психолого-педагогические, нормативно-правовые и рефлексивные компетенции и специальные компетенции, предполагающие наличие предметных, методических и воспитательных компетенций. В статье отмечается, что для эффективного осуществления педагогической деятельности важно сочетание всех указанных в модели компетенций.

Ключевые слова: модель, учитель, алгоритм, компетенции.

MODERN TEACHER'S COMPETENCIES MODEL AND ITS DEVELOPMENT ALGORITHM

A. Masalimova, L. Tararina, E. Sokolova

Abstract. The article is aimed at the competencies model's development of the modern teacher. According to the study's results with the help of the content analysis the following clusters of competences are allocated in it: general professional competencies, including psychological-pedagogical, normative-legal and reflexive competencies and special competencies, including substantive, methodological and educational competencies. The paper notes that for effective implementation of educational activities it is important to combine all these competencies in the model.

Keywords: model, teacher, algorithm, competence.

Компетентностная модель представляет собой полный набор компетенций, характеризующий эффективное поведение учителя в его профессиональной деятельности [2]. Практическая ценность работы по моделированию компетенций заключается в том, что спроектированные должным образом с использованием интервью по получению поведенческих примеров компетентностной модели обладают так называемой прогностической валидностью. Данное обстоятельство иллюстрирует то, что с помощью компетентностной модели можно спрогнозировать, как учителя смогут осуществлять свою профессиональную деятельность, также как и в случаях нестандартных ситуаций. Для построения компетентностной модели современного педагога необходимо определить набор компетенций, которые определяют эффективное выполнение его профессиональной деятельности, а также выбрать соответствующую методику их отбора.

Разработка модели компетенций современного педагога включала в себя следующие этапы:

1) формулирование базовых целей (задач) профессиональной деятельности педагога. На данном этапе нами формулировались основные задачи профессиональной деятельности современного педагога, к которым мы отнесли следующие: содействие формированию ключевых

компетентностей учащихся; создание условий для образовательного пространства, способствующего самореализации и социализации личности; совершенствование методов обучения; развитие интереса к изучаемым дисциплинам; совершенствование системы индивидуальной учебной помощи учащимся и др.;

2) декомпозиция ключевых задач современного педагога на блоки «родственных» компетенций. На этом этапе нами были выделены два блока компетенций: общепрофессиональные и специальные компетенции;

3) формулирование группой экспертов краткого перечня компетенций (не более восьми – десяти компетенций) для каждого блока. На этом этапе мы использовали экспертный метод для формулирования краткого перечня компетенций (не более восьми – десяти компетенций) для каждого блока. Для отбора основных, ведущих видов деятельности, обеспечивающих эффективность результата педагогической деятельности, были проведены интервью с директорами школ, методистами и молодыми учителями с целью получения поведенческих примеров, исследования отличительных характеристик лучших педагогов;

4) проведение экспертизы компетентностной модели современного педагога с участием основных заинтересованных групп (директоров школ, методистов и молодых учителей) [3].

Предложенный нами алгоритм позволил определить набор компетенций современного педагога: общепрофессиональные, включающие в себя психолого-педагогические, нормативно-правовые и рефлексивные компетенции и специальные, включающие в себя предметные, методические и воспитательные компетенции.

Психолого-педагогическая, нормативно-правовая и рефлексивная компетенции имеют общий для педагогической профессии характер, т.е. являются общепрофессиональными, а

предметная, методическая и воспитательная – специальными компетенциями, которые обусловлены способностью выполнять определенные специфические профессиональные обязанности, отличающие учителя как специалиста от других педагогов. Все названные составляющие тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую профессиональную компетентность учителя.

Общепрофессиональные компетенции		
психолого-педагогические	Нормативно-правовые	Рефлексивные
<ul style="list-style-type: none"> – владение базовыми психолого-педагогическими знаниями и умениями; – соответствие определенным профессионально-педагогическим требованиям независимо от специализации будущего педагога; – владение разнообразными формами оценки качества образования школьников; – умение выявить индивидуальные способности учащихся и строить образовательный процесс с их учетом; – умение устанавливать взаимоотношения с учениками, коллегами, родителями; – создание благоприятного микроклимата в коллективе и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – владение определенными нормативными отношениями в области учитель-ученик, учитель-родитель; – знание и умение использовать основные документы о правах ребенка и обязанностях взрослых по отношению к детям; – владение этическими и правовыми нормами, регулирующими отношения человека к человеку, к обществу и природе; – обладание экологической и правовой культурой 	<ul style="list-style-type: none"> – умение анализировать и оценивать свою работу и действия школьников; – способность к самопознанию, самопобуждению и самореализации. Она является регулятором личностных достижений педагога, а также побудителем профессионального роста и совершенствования педагогического мастерства. Рефлексивная компетенция интегрирована со специальными компетенциями и др.
Специальные компетенции		
Предметные	Методические	Воспитательные
<ul style="list-style-type: none"> – готовность к применению знания научных основ содержания курса начальной школы; – позитивное отношение к учебной дисциплине; – осознанное владение специальной терминологией в необходимом объеме во взаимосвязи с содержанием учебного материала; – умение интерпретировать и систематизировать научную информацию по предмету; – умение адаптировать содержание учебной дисциплины к возможностям учащихся и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – готовность планировать, отбирать и конструировать учебный материал по предмету; – готовность организовывать различные формы занятий по предмету; – готовность реализовывать деятельностные подходы к обучению и умение организовать учебную работу; – готовность к применению инновационных технологий и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – знания о способах ориентации в различных ситуациях и свободное владение вербальными и невербальными средствами общения; – способность устанавливать и поддерживать контакты с детьми и взрослыми; – владение системой внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации и деятельности и др.

Рисунок 1. – Модель компетенций современного педагога

Предложенная структура профессиональной компетентности учителя должна послужить основой для получения наглядного и адекватного представления студента о его будущей профессиональной деятельности и проектирования эффективных технологий профессиональной подготовки к ней [5].

В исследовании каждому респонденту (студенты – будущие учителя) было предложено оценить набор компетенций типичных для профессии педагога, конкретнее – проранжировать их по степени значимости для педагога (идеальная модель педагога) и по 10- балльной шкале определить, насколько эти качества присущи опрашиваемому (реальная модель педагога). Опрошено 420 слушателей Института повышения квалификации преподавателей Казанского (Приволжского) федерального университета, среди которых принимали участие директора школ, методисты, молодые учителя и учителя со стажем профессиональной деятельности.

При оценке значимости перечисленных компетенций студенты – будущие учителя отдают предпочтение двум, составляющим ядро их профессиональной подготовки: предметные и методические компетенции. На втором месте по степени значимости идут воспитательные компетенции. Что касается психолого-педагогических, нормативно-правовых и рефлексивных компетенций по результатам ранжирования студентов – будущих учителей, они занимают последние позиции в отличие от первых трех. По мнению будущих педагогов, профессионализм учителя – это, прежде всего, безупречное знание предмета и умение его преподавать в сочетании

с оптимальными воспитательными приемами и технологиями.

Как же учителя реализуют идеал на практике? Первое же место в реальной модели учителя занимают воспитательные компетенции, далее идут рефлексивные компетенции, на третьем месте – предметные и методические компетенции, на четвертой позиции – психолого-педагогические, и последнее место по степени значимости занимают нормативно-правовые компетенции.

Полученные результаты не случайны, так как даже самый опытный учитель порой теряется среди многообразия учебных пособий и учебников, что вызывает у многих трудности в преподавании предмета, соответственно, и низкую самооценку профессиональных качеств [1,4].

На размышления наводит и тот факт, что компетенции, связанные с профессиональным ростом и совершенствованием учителя (предметные и методические), хотя и заняли высокие ранговые места в идеальной модели, имеют низкую степень реализации на практике.

Таким образом, налицо явное противоречие между идеалами и реальностью. Конечно, такое состояние в целом отражает общее состояние идеала и реалий, должного и сущего в профессиональной деятельности учителя. Выявленный разрыв между реальностью и идеальным представлением о компетенциях учителя актуализирует необходимость постоянного отслеживания и корректировки данного процесса на региональном уровне [6;7], на уровне образовательного учреждения, осуществляющего подготовку будущих учителей и на уровне средних общеобразовательных школ.

Литература:

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 51–55.
2. Гильмеева Р.Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении / Р.Х. Гильмеева // Социологические исследования. - 1998. - № 11. - С. 72-79.
3. Масалимова А.Р. Модель компетенций современного наставника / А.Р. Масалимова // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2012. - № 4(3). - С. 104-109.
4. Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Концепция и технологии подготовки учителя – воспитателя в системе непрерывного педагогического образования / Н.К. Сергеев, Н.М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2014. - № 9(94). - С. 31-39.
5. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Инновационные технологии в подготовке педагогов профессионального обучения / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Дидактика профессиональной школы: сборник статей. - Казань, 2013. - С. 30-37.
6. Мухаметзянова Ф.Ш. Региональная система подготовки специалиста социальной сферы (На примере Республики Татарстан): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мухаметзянова Фарида Шамилевна. - Казань, 2002. - 468 с.
7. Шайхутдинова Г.А. Особенности подготовки педагога профессионального обучения для начального и среднего профессионального образования в регионе / Г.А. Шайхутдинова // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2012. - № 5. - С. 89-91.

Сведения об авторах:

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, руководитель научно-образовательного центра педагогических исследований Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: alfkazan@mail.ru

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

Соколова Екатерина Иосифовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», e-mail: lionozovae@mail.ru

Data about the authors:

A. Masalimova (Kazan, Russia), doctor of education, associate professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, head of Scientific and Educational Department of Pedagogical Researches of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: alfkazan@mail.ru

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

E. Sokolova (Moscow, Russia), candidate of philological sciences, associate professor at the Department of Linguistics and Translation, Russian State Social University, e-mail: lionozovae@mail.ru



УДК 377

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

И.Р. Хузин

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые из факторов, снижающих стимулирующий потенциал педагогов профессиональной образовательной организации по повышению качества своей педагогической деятельности, – барьеры стимулирования мотивации преподавателей. Приводятся данные опытно-экспериментальной работы, проведенной среди педагогов Поволжского региона РФ. Раскрывается сущность методов и форм деятельности научно-методической службы и самого преподавателя по ликвидации выявленных барьеров.

Ключевые слова: барьер, мотивация, качество педагогической деятельности преподавателя, профессиональная образовательная организация.

THE WAYS OF OVERCOMING THE BARRIERS OF STIMULATION OF TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY QUALITY IMPROVEMENT MOTIVATION AT PROFESSIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

I. Khuzin

Abstract. In this article the author considers some of the factors reducing stimulating potential of teachers of professional educational organization to improve the quality of their pedagogical activity – barriers of teachers' motivation stimulation. The results of pilot testing carried out among teachers of Volga region in Russia are given. The essence of methods and forms of scientific-methods department's and teacher's activity to eliminate the found out barriers are revealed.

Keywords: barrier, motivation, quality of teacher's pedagogical activity, professional educational establishment.

В современной картине педагогической реальности, где все сильнее встает вопрос о качестве подготовки выпускников, повышаются требования и к самому преподавателю профессиональной образовательной организации. При сохраняющейся низкой оплате труда наблюдается отток педагогических кадров из системы среднего профессионального образования в силу более заманчивых систем стимулирования в школах и ВУЗах. Кроме того, существует множество иных различных факторов, препятствующих повышению качества педагогической деятельности преподавателя, такие как чрезмерная загруженность педагога, все больше усложняющийся процесс прохождения аттестации с целью повышения квалификации, некомфортный морально-психологический микроклимат в коллективе и другие.

В связи с этим важно разобраться с комплексом мотивов в повышении качества педагогической деятельности преподавателя и тем, что этому препятствует.

Согласно А. Маслоу, человек работает для удовлетворения своих потребностей в самовыражении, признании и уважении, принадлежности к социальной группе,

безопасности, а также физиологических потребностей. Указанные мотивы имеют свою иерархию и направляют трудовое поведение человека [2, с.18-19].

Мотивация, по М. Лукьяновой, представляет собой «некий циклический процесс непрерывного взаимного воздействия, преобразования, в котором субъект и ситуация взаимно влияют друг на друга, результатом чего становится то или иное поведение» [3, с.77].

«Мотивы выполняют двоякую функцию: первую – в том, что они побуждают и направляют деятельность, вторую – в том, что они придают деятельности субъективный, личностный смысл; следовательно, смысл деятельности определяется мотивом», – считает Л.И. Божович [1, с.142].

Мы понимаем мотивацию как комплекс мотивов, имеющих направленность во взаимосвязи со стимулом, активизировавшем это намерение, а также с внешней атрибуцией перехода внутренней потребности в деятельность активную. Например, в трудах А.С. Макаренко находим высказывание: «Моя работа состоит из непрерывающегося ряда многочисленных операций, более или менее длительных, иногда

растягивающихся на год, иногда проводимых в течение двух-трех дней, иногда имеющих характер молниеносного действия, иногда имеющих инкубационный период, когда накопятся потенциальные силы для действия, а потом оно вдруг приобретает характер открытий. Всякая такая операция представляет очень сложную картину: прежде всего, она должна преследовать главную цель – воспитательное влияние на целый коллектив, во-вторых, она должна иметь в виду влияние на данную личность, а в-третьих, она должна в какое-то гармоническое положение поставить и меня, и коллектив воспитателей <...> Конечно, идеально проведенной операцией будет считаться только такая, при которой все указанные цели достигаются в наиболее оптимальном виде» [4, с.420].

Следовательно, педагогическая деятельность преподавателя представляет собой огромный комплекс задач, нацеленных на преобразование личности. Каким образом будут достигнуты качественные результаты своего труда, преподаватели в основном определяют сами. Неясным остается вопрос о целесообразности используемых методов, форм обучения и воспитания, а также ликвидации факторов-барьеров, препятствующих достижению намеченных профессиональных целей педагогом.

Барьер, по Р.Х. Шакурову, это «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности» [5, с.19]. Мы рассматриваем барьер стимулирования мотивации совершенствования качества педагогической деятельности преподавателя как определенное препятствие в процессе стимулирующей активности руководителя профессиональной образовательной организации, а также в самостимулировании педагога.

В проведенном нами исследовании на выявление барьеров стимулирования мотивации совершенствования качества педагогической деятельности преподавателя, которое проводилось среди преподавателей Поволжского региона Российской Федерации, были определены те из них, которые имели наибольшую сдерживающую значимость для педагогов. Преподавателям было предложено ответить на вопросы анкеты по 9-балльной рейтинговой шкале. В результате накопленных материалов наблюдений, бесед, интервьюирования и ряда других методов были определены наиболее значимые барьеры. Материалы, полученные в процессе анкетирования, были подвергнуты

математической обработке по методике Бравэ-Пирсона. Были получены показатели средней значимости (М) с коэффициентом отклонения ($\pm m$).

Например, повышению мотивации самоопределения преподавателя по улучшению качества своего труда могут препятствовать:

1) затруднения в использовании современных компьютерных информационных систем с показателями сдерживающей значимости барьера для преподавателя – $4,98 \pm 0,18$;

2) отсутствие удовлетворенности результатами своей педагогической деятельности ($- 4,78 \pm 0,15$);

3) затруднения в выборе эффективных педагогических технологий ($- 4,24 \pm 0,16$);

4) затруднения в выборе учебно-методических комплектов ($- 4,16 \pm 0,16$).

Для снижения влияния вышеобозначенных барьеров на преподавателя и их ликвидации необходимы: организация обучающих тренингов по существующим инновационным технологиям профессиональной деятельности, обмен передовым педагогическим опытом, усиление взаимодействия цикловых методических комиссий по различным дисциплинам, содействие в прохождении курсов повышения квалификации педагогов.

В ситуации, когда преподаватель не удовлетворен качеством результатов своего труда, у него может сформироваться различное отношение к его повышению. Например, у творчески работающих преподавателей данный фактор будет способствовать поиску новых путей совершенствования своего труда, новых подходов в решении педагогических ситуаций. У педагогов с проявленной мотивацией совершенствования качества педагогической деятельности более низкого уровня возможен обратный эффект. Не наблюдая особых успехов, педагог может замкнуться, разочароваться в профессии, стремительно понижать своё творческое отношение к ней, занизить свою самооценку и снизить самоконтроль в профессиональной деятельности. Работая с педагогами, имеющими подобные тенденции, важно учитывать их индивидуальные особенности, необходимо способствовать укреплению веры педагога в собственные возможности путем введения его в орбиту психолого-педагогических мероприятий, таких как участие в деловых играх, закрепление за опытным творческим педагогом, коллективное

проектирование интерактивных занятий, грамотное формирование различных видов деятельности. В целом, быть в зоне наибольшего внимания к нему и его педагогической деятельности.

Для некоторых преподавателей блокирующим фактором в самореализации по совершенствованию качества своего труда является слабо выраженная мотивация студентов к обучению ($-5,87 \pm 0,16$). Данная группа преподавателей относится к нетворчески работающим педагогам. Этот фактор является стимулом только для преподавателей, которые творчески выстраивают свою педагогическую деятельность и стараются получить результат от каждого студента, который обучается у них, независимо от того с какой мотивацией обучения студент начал изучение дисциплины. Их целью является повышение мотивации каждого студента от исходного уровня, зоны его потенциального развития. Соответственно, ликвидация данного барьера должна проводиться через снятие внутренних барьеров самого преподавателя и перенаправление его на творческую составляющую профессиональной деятельности. Этому может поспособствовать умеренная похвала педагога даже за незначительные успехи и одновременные подсказки по постепенному уменьшению влияния данного барьера. На начальном этапе работы педагога целесообразно организовать его стажировку – деятельность в группах студентов с более высокой мотивацией к обучению, с целью дать почувствовать преподавателю свои успехи и повысить самооценку. Также организация методических марафонов, систематического взаимопосещения занятий педагогов может положительно сказаться на повышении творческого подхода к педагогической деятельности.

Будучи занятым подготовкой к занятиям, к конкурсам, аттестации и другим профессионально значимым мероприятиям, преподаватель обычно имеет очень мало свободного времени. В особенности его может не оставаться на самообразование. Что, несомненно, является сдерживающим фактором-барьером стимулирования мотивации совершенствования качества педагогической деятельности преподавателя в самоуправлении, самоорганизации ($-5,00 \pm 0,16$). В качестве поддержки преподавателя возможно проектирование научно обоснованного и удобного для

большинства педагогов расписания, выделения методического дня для преподавателей, показывающих высокие результаты педагогической деятельности, для совершенствования своей творческой лаборатории, самообразования и методической работы с молодыми педагогами.

Отсутствие возможности реализовывать свои творческие способности в профессиональной деятельности является одним из барьеров стимулирования мотивации самореализации преподавателя по повышению результатов своего труда с показателями сдерживающей значимости – $4,68 \pm 0,16$. Навязывание преподавателю методов и форм преподавания, идущих вразрез с его инновационной деятельностью, постепенно приведут к блокированию творческого поиска преподавателя. Отсутствие закрепленного за преподавателем кабинета для преподавания, а также недостаточные эргономические условия для творческой деятельности также способствуют усилению данного барьера.

Заместителю директора по научно-методической работе, методической службе необходимо иметь сформированный пакет проблем, которые встанут на пути педагога в качестве того или иного барьера, чтобы уже на первом этапе знать, через какое научно-педагогическое и учебно-методическое сито провести неопытного молодого или сомневающегося опытного преподавателя.

В связи с этим администрации профессиональной образовательной организации следует выстраивать системную коллективную деятельность по улучшению качества педагогической деятельности преподавателей с учетом имеющихся проблем – барьеров стимулирования мотивации педагогов в совершенствовании качества результатов своего труда, а также использовать превентивные меры для их предотвращения. Такие как: анализ деятельности педагога, выявление его проблем и трудностей, беседы с ним, вовлечение более опытных и успешных педагогов в общий процесс повышения качества педагогической деятельности, организация тренингов и тематических методических дней, помощь преподавателю в профессиональной саморефлексии, психологическая поддержка педагога.

Указанные пути преодоления барьеров позволяют в определенной степени обеспечить реализацию научно-методических целей посредством использования организационно-структурных, содержательно-целевых,

операционно-технологических и социально-психологических механизмов; образовательных, кадровых, экономических, информационных ресурсов. Совершенствование качества педагогической деятельности преподавателя постепенно переходит в его самосовершенствование через развитие мотивации педагога и непрерывные

процессы системы менеджмента качества в профессиональной образовательной организации: планирование, проектирование, прогнозирование, моделирование, оценивание, анализ и корректирование. Все эти процедуры в технологической цепочке направлены на качество образовательного процесса.

Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Избранные психологические труды. – М. – Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 352 с.
2. Егоршин А.П. Мотивация трудовой деятельности / А.П. Егоршин. – Н. Новгород: НИМБ, 2003. – 320 с.
3. Лукьянова М. Учебная мотивация как показатель качества образования / М. Лукьянова // Народное образование. – 2001. – № 8. – С. 77-88.
4. Макаренко А.С. Сочинения. Т.7 / А.С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 581 с.

5. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.
6. Glewwe P., Pias N., Kremer M. Teacher incentives // American Economic Journal: Applied Economics 2 (July 2010). – P. 205-227.
7. Jones M.D. Teacher behavior under performance pay incentives // Economics of Education Review 37 (2013). – P. 148-164.

Сведения об авторе:

Хузин Ильнур Рафисович (г. Набережные Челны, Россия), преподаватель, ГАОУ ВО «Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт», e-mail: ilnurkhuzin@mail.ru

Data about the author:

I. Khuzin (Naberezhnye Chelny, Russia), lecturer, Naberezhnye Chelny State Trade and Technological Institute, e-mail: ilnurkhuzin@mail.ru



УДК 371

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

С.А. Набатова

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию модели процесса формирования гендерной компетентности будущего педагога в вузе. В работе описываются основные этапы исследуемой модели (адаптационный, прескриптивный, творческий), позволяющей сформировать общекультурную, общепрофессиональную и профессиональную компетенции на каждом этапе в процессе профессиональной подготовки в соответствии с новыми образовательными стандартами. Статья предназначена для научных работников в области образования – преподавателей, аспирантов и студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: гендерная компетентность, формирование, профессиональная подготовка, модель процесса, будущий педагог.

MODEL OF PROCESS OF FORMATION OF GENDER COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

S. Nabatova

Abstract. The article is devoted to theoretical substantiation of the model of the formation of gender competence of the future teacher in high school. The paper describes the main stages of the study model (adaptation, prescriptive, creative), which allows to form a common cultural, general professional and professional competence at each stage in the process of training to meet the new educational standards. The article is intended for researchers in the field of education - teachers, postgraduates and students of pedagogical universities.

Keywords: gender competence, formation, training, process model, future teacher.

В современной России происходит трансформация системы высшего образования, ориентированной на реализацию требований ФГОС ВО 3+ (Приказ Минобрнауки РФ № 1085, 2015), Закона «Об образовании» (в новой редакции ФЗ-273, 2015) и Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 гг., нацеленных на повышение ее качества в соответствии с мировыми образовательными стандартами. Международная тенденция развития гендерно-эгалитарного образования стимулирует отечественную высшую школу к внедрению гендерного подхода, формированию гендерной компетентности будущего педагога в ходе профессиональной подготовки в вузе. Однако этому препятствует недостаточная разработанность соответствующих теоретических моделей, отвечающих динамично меняющимся условиям жизни общества, потребностям современной практики образования [5].

В гендерных психолого-педагогических исследованиях последних лет, представленных в работах М.А. Ерофеевой, Н.Ю. Ерофеевой, И.А. Загайнова, Е.Н. Каменской, И.С. Клециной, С.Л. Рыкова, Л.И. Столярчук, А.С. Сухорукова, Н.А. Сухоруковой, Л.В. Штылевой и др. рассматриваются различные аспекты гендерной компетентности будущего педагога и ставятся

акценты на различных ее составляющих. Так, И.А. Загайнов понимает под «гендерной компетентностью базовую (ключевую) компетентность педагога, представленную совокупностью усвоенных им знаний о сущности гендерного подхода в образовании, умений осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса» [2, с.34]. В понимании И.С. Клециной гендерная компетентность – это характеристика личности, позволяющая ей быть эффективной в сфере гендерных отношений, предполагающая способность мужчин и женщин замечать ситуации гендерного неравенства в окружающей их жизни, противостоять сексистским, дискриминационным воздействиям, влияниям и самим не создавать ситуации гендерного неравенства [3, с.62]. В работе А.С. Сухорукова также уделяется внимание «коммуникативно-гендерной» стороне феномена ««гендерная компетентность» как способности к активной педагогической поддержке обучающихся обоих полов в равной степени, учету их психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностей для организации комфортного, результативного, успешного гендерного взаимодействия, диалогу культур в русле гуманитаризации образования» [4, с.76].

Взяв за основу вышеприведенное педагогическое знание о гендерной компетентности, мы обнаружили, что оно, а также предложенные модели формирования исследуемой компетентности требуют уточнения в соответствии с требованиями нового образовательного стандарта ФГОС ВО 3+, что явилось основанием для формулировки нами собственного определения «гендерной компетентности» с учетом требований новых образовательных стандартов и социально-экономических изменений, происходящих в обществе.

В нашем исследовании под *гендерной компетентностью* мы понимаем целостное профессионально-личностное динамическое образование будущего педагога, включающее комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, направленных на создание гендерно комфортных условий обучающихся, развитию у них способности к созданию равных прав и равных возможностей для представителей обоих полов и наиболее полной их самореализации, минимизации возможных рисков посредством проектирования гендерно ориентированного образовательного процесса.

В ходе исследования, проведенного научно-исследовательским Центром гендерных исследований ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», нами была разработана модель процесса формирования гендерной компетентности будущего педагога в ходе профессиональной подготовки в соответствии с новыми требованиями ФГОС ВО 3+, включающая три этапа: адаптационный, прескриптивный, творческий.

Адаптационный этап нацелен на развитие гендерного самосознания личности будущего педагога, адаптирующегося к гендерной трансформации, происходящей в современном обществе, требованиям к новой маскулинности и фемининности; повышение мотивации к овладению гендерной толерантностью, способствующей эффективному эгалитарному гендерному взаимодействию между субъектами образовательного процесса.

Результатом адаптационного этапа является сформированность *общекультурной компетенции*, определяемой по следующим показателям:

– будущие педагоги понимают значение общей и гендерной культуры, как формы человеческого существования, и могут руководствоваться в своей жизнедеятельности

современными принципами эгалитарности, толерантности, диалога и сотрудничества;

– способны уважительно и толерантно воспринимать социальные, культурные и гендерные различия, бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, выстраивать равноценное бесконфликтное гендерное взаимодействие как субъекты образовательного процесса.

Средства адаптационного этапа: психодиагностические проективные методы (рисуночные техники, тестирование, анкетирование), просмотр видео фрагментов гендерных взаимоотношений (традиционных и эгалитарных), анализ педагогических ситуаций, ролевые игры.

Прескриптивный этап предполагает формирование у будущих педагогов системы гендерных знаний о сущности и специфике гендерной компетентности будущего педагога, психологии гендерных отношений, половой дифференциации субъектов образовательного процесса; формирование мотивации к применению гендерных знаний в образовательном процессе, ценностное отношение к выбранной профессии как социально значимой, характеризующееся эгалитарным (равноценным) отношением к обучающимся обоего пола.

Результатом прескриптивного этапа является сформированность *общепрофессиональной компетенции*, определяемой по следующим показателям:

– будущие педагоги владеют системой гендерных знаний и успешно используют полученные знания при решении профессиональных задач;

– обладают направленностью на организацию гендерно комфортных условий обучающихся, равноценное гендерное взаимодействие с участниками образовательного процесса;

– ориентированы на осуществление профессионального самообразования, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и профессиональное саморазвитие на основе гендерного подхода.

Средства прескриптивного этапа: дискуссионные площадки «Кто формирует и поддерживает гендерные стереотипы?», подготовка докладов, сообщений, написание педагогического эссе, деловые, имитационные игры.

Творческий этап ориентирован на формирование профессиональной компетенции, включающей систему знаний, умений и навыков

будущих педагогов к применению гендерного подхода в своей профессиональной деятельности, развитую способность к ее рефлексии и коррекции, минимизации возможных рисков посредством проектирования гендерно ориентированного образовательного процесса.

Результатом творческого этапа является сформированность профессиональной компетенции, определяемой по следующим показателям:

– будущие педагоги владеют методами конструирования гендерного взаимодействия на основе сотрудничества, учитывают гендерные особенности при организации образовательного процесса, свободного от гендерных стереотипов;

– владеют приемами проектирования эгалитарной образовательной среды, используют профессиональные знания и умения реализации гендерного подхода на основе целостной субъектной позиции для решения задач инновационной образовательной практики гендерного самоопределения, самореализации, социализации, учитывающей особенности гендерной трансформации современного общества.

Средства творческого этапа: интерактивные формы, игровые упражнения, тренинги,

психологические и педагогические диагностики изучения гендерных особенностей обучающихся, современные технологии гендерного обучения и воспитания, межличностного и группового эгалитарного гендерного взаимодействия, способствующие конструктивной гендерной социализации.

Таким образом, образовательное пространство вуза служит инновационной площадкой для построения новой модели процесса формирования гендерной компетентности будущего педагога в ходе профессиональной подготовки, которая даст возможность эффективно решать возникающие педагогические задачи, успешно выстраивать гендерное взаимодействие с окружающими. Представленная нами модель, включающая в себя три группы компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3+, способствуют повышению «качества высшего профессионального педагогического образования» [3, с.365] и служат новой перспективой повышения качества образовательного процесса в условиях профессиональной подготовки специалистов, бакалавров и магистров в вузе.

Литература:

1. Загайнов И.А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Загайнов Игорь Александрович. – Йошкар-Ола, 2007. – С. 34.

2. Клещина И.С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования / И.С. Клещина // Женщина в российском обществе. Российский научный журнал. – 2007. – № 3(44). – С. 62.

3. Столярчук Л.И., Сухоруков А.С. Процесс формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов с учетом гендерных особенностей обучающихся / Л.И. Столярчук, А.С.

Сухоруков // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1-2. – С. 361-365.

4. Сухоруков А.С. Формирование коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на примере обучения студентов языковых специальностей): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сухоруков Андрей Сергеевич. – Волгоград, 2015. – 198 с.

5. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Инновационные технологии в подготовке педагогов профессионального обучения / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Дидактика профессиональной школы: сборник статей. - Казань, 2013. - С. 30-37.

Сведения об авторе:

Набатова Светлана Александровна (г. Волгоград, Россия), аспирантка кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «ВГСПУ», e-mail: nabatova.swetlana@yandex.ru

Data about the author:

S. Nabatova (Volgograd, Russia), postgraduate student at the Department of Pedagogy of Volgograd State Pedagogical University, e-mail: nabatova.swetlana@yandex.ru

УДК 37.018.46

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.А. Махотин

Аннотация. В статье проведен сравнительный анализ повышения квалификации учителей технологии до введения и после введения ФГОС общего образования. Акцент сделан на разработке новых программ повышения квалификации учителей технологии, применении интерактивных форм и методов обучения, современных оценочных средств. В заключении сформулированы возможные направления развития технологического образования школьников и соответствующие им направления повышения квалификации учителей технологии.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации учителя технологии, технологическое образование школьников, интерактивные формы обучения, инженерно-технологическая подготовка школьников.

ADVANCED TRAINING OF HANDICRAFT TEACHERS AND TEACHERS OF SPECIALIZED HANDICRAFT CLASSES IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF EDUCATIONAL STANDARD OF GENERAL EDUCATION

D. Makhotin

Abstract. The article provides a comparative analysis of advanced training of handicraft teachers before the introduction and after the introduction of Federal State Education Standards for General Education. The emphasis is on the development of new programs of advanced training of handicraft teachers, on the use of interactive forms and training methods, modern evaluation tools. In conclusion, possible directions of development of handicraft education of schoolchildren and corresponding directions of advanced training of handicraft teachers are phrased.

Keywords: additional professional education, advanced training of handicraft teachers, engineering education of students, interactive forms of training, engineering and technological preparation of pupils.

Повышение квалификации учителей технологии и других педагогов профильных технологических классов в современных условиях развития общего образования подвержено влиянию двух тенденций:

1) введение в действие ФГОС основного общего и среднего общего образования, которые изменили подходы и направления повышения квалификации школьных педагогов, актуализировали профильную технологическую подготовку в общеобразовательных организациях;

2) реализация современных требований к программам повышения квалификации учителей технологии и педагогов технологических классов с позиции требований компетентностного подхода, интерактивных форм и методов обучения педагогов, современных оценочных средств.

До введения в действие федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования повышения квалификации учителей технологии было сфокусировано на два основных вопроса. Во-первых, это методика преподавания технологии в основной (и частично в старшей профильной) школе, включая общие подходы к реализации программы по технологии и

частнометодические аспекты преподавания отдельных разделов (модулей) технологического образования. Во-вторых, это практико-ориентированные курсы повышения квалификации, направленные на совершенствование профессионального мастерства учителей в области конкретных технологий (например, художественной обработки материалов, декоративно-прикладного искусства, прикладной экономики и предпринимательства, электротехники и радиоэлектроники и пр.).

Основным нововведением практически во всех регионах РФ стало выделение базовых (инвариантных) модулей и вариативных модулей повышения квалификации педагогических работников всех категорий. Коснулось это и дополнительного профессионального образования учителей технологии. Базовые модули повышения квалификации стали обязательными для всех учителей технологии и раскрывали, как правило, вопросы государственной политики в образовании (на федеральном и региональном уровнях), вопросы охраны труда и здоровья обучающихся, концептуальные основы технологического образования школьников. Вариативные

модули были посвящены проблемам реализации разных модулей и направлений технологического образования (вплоть до отдельных видов декоративно-прикладного искусства и рукоделия). Большое внимание практически во всех программах повышения квалификации уделялось организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся и развитию творческих способностей школьников на уроках технологии, а также дополнительному образованию технико-технологической направленности.

Нормативной основой для разработки содержания программ повышения квалификации учителей технологии являлись Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе [3] и Примерная программа образовательной области «Технология» (под ред. В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцева) [7], а также государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования «Технология и предпринимательство», закрепляющий квалификационные характеристики выпускника по квалификации «учитель технологии и предпринимательства».

За это время (с 1993 года по 2011 год) технологическое образование школьников совершило определенный путь, который можно выразить в следующих суждениях [2, с.66]:

1. Технологическое образование стало одним из инвариантных компонентов общего образования независимо от образовательных стандартов (трех по счету с начала 90-х годов двадцатого века) и типовых учебных планов.

2. Обеспечена непрерывность и преемственность содержания технологической подготовки с начальной школы до старших классов.

3. Основными областями технологической деятельности остались наиболее распространенные виды обрабатываемых материалов (в двадцатом веке): древесины, металла, ткани и пищевых продуктов, а также художественная обработка материалов.

4. Выделены и закреплены в технологической подготовке сквозные содержательные линии, изучаемые независимо от изучаемых технологий обработки материалов, такие как охрана труда, культура труда, основы материаловедения, элементы машиноведения,

черчение и графика, конструирование, моделирование и проектирование.

5. Метод проектов стал основным средством достижения результатов технологической подготовки обучающихся. В процессе организации практической работы обучающихся реализуется так называемая творческая проектно-технологическая система обучения (по В.Д. Симоненко).

6. Проводится Всероссийская олимпиада школьников по технологии, что подтверждает статус предмета и позволяет оценивать уровень достижений обучающихся в технологической области.

Все это в той или иной степени нашло отражение в программах повышения квалификации учителей технологии. А часть насущных проблем стала предметом обсуждения на курсах повышения квалификации, круглых столах и конференциях по технологическому образованию. Среди них можно выделить следующие:

1. Недостаточное материально-техническое обеспечение учебных мастерских и лабораторий, в том числе минимально необходимым перечнем инструментов и оборудования.

2. Возможность и необходимость совместного обучения мальчиков и девочек (в рамках некой адаптированной программы технического и обслуживающего труда).

3. Ограниченность в изучении технологий обработки материалов, которые не соответствуют современным направлениям развития технологий и производства; отсутствие условий для изучения и овладения современными технологиями.

4. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе преподавания технологии, подготовке учителя технологии к урокам, в организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

5. Организация профильной технологической подготовки школьников.

Введение в действие ФГОС основного общего образования привело к необходимости пересмотра как содержания, так и ключевых результатов профессиональной подготовки учителей технологии в процессе их повышения квалификации. Изменился и основной ориентир для программ повышения квалификации – им стал ФГОС основного общего образования и те требования, понимание и достижение которых должны

обеспечивать курсы повышения квалификации. А сама система повышения квалификации стала выступать как одно из условий эффективной реализации ФГОС нового поколения.

Среди этих изменений можно выделить следующие особенности.

1. *Базовые, инвариантные модули повышения квалификации «переключились» на раскрытие механизмов реализации ФГОС в предметной области «Технология».*

Примерами названий инвариантных программ для учителей технологии могут быть «Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности учителя технологии (в условиях реализации ФГОС)» (Московская область), «Теория и методика реализации программы «Технология» в рамках ФГОС нового поколения» (Кемеровская область), «Обновление деятельности учителя технологии в соответствии с требованиями ФГОС» (Омская область), «Профессиональная компетентность учителя технологии в условиях внедрения ФГОС ООО» (Оренбургская область), «Методическая система обучения технологии на основе ФГОС нового поколения» (г. Москва), «ФГОС: содержание и реализация в основной школе (по предметным областям)» (г. Санкт-Петербург).

2. Основной целью программы повышения квалификации стало *совершенствование/развитие профессиональных компетенций учителей технологии в области технологического образования школьников* (того или иного направления, раздела).

В кафедральном инвариантном модуле «Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности учителя технологии (в условиях реализации ФГОС)», разработанном и реализуемым кафедрой технологий и профессионального образования ГБОУ ВО МО АСОУ, цель сформулирована как развитие профессиональной компетенции учителя технологии в области содержания и методики преподавания предмета «Технология» [1, с.14].

3. *Содержание образовательной программы повышения квалификации учителей технологии* в соответствии с законодательной базой по дополнительному образованию разрабатывается на основе:

– профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере

дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»;

– ФГОС высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата, магистратуры);

– ФГОС начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования.

Ориентация программ повышения квалификации на профессиональный стандарт педагога предполагает увеличение вариативных модулей, как правило, объемом 18 – 36 часов, соответствующих той или иной трудовой функции. Примеры таких модулей для учителей технологии, составленные на основе анализа обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» [4;8], приведены в таблице 1.

4. Приоритет в формах и методах преподавания на курсах повышения квалификации отдается *организации активного и интерактивного взаимодействия с обучающимися* (учителями технологии). В требованиях по проектированию дополнительных профессиональных программ в Московской области рекомендуемый объем лекционных занятий не должен превышать 30% от общего объема аудиторных занятий, а доля занятий, проводимых в интерактивной форме должна составлять не менее 20% аудиторных занятий [5].

В процессе обсуждения с коллегами возможных форм организации активного и интерактивного обучения на занятиях повышения квалификации удалось выделить более 30 таких видов занятий (деловые и ролевые игры, организационно-деятельностные игры, круглые столы, конференции, мастер-классы, дискуссии и диспуты, тренинги, анализ конкретных ситуаций, семинары по обмену опытом, педагогические мастерские, экскурсия, проблемно-ориентированные и проектно-ориентированные занятия, групповая работа, стратегические сессии, форсайт-семинары и пр.).

Таблица 1. - Примеры модулей для учителей технологии

Трудовая функция А/01.6 Общепедагогическая функция. Обучение	Требования к результатам освоения программы	Название модулей (разделов) программы
Трудовые действия	Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы	Разработка рабочих программ по технологии
	Планирование и проведение учебных занятий	Проектирование современного урока по технологии
	Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися	Современные средства оценки результатов технологического образования школьников
	Формирование универсальных учебных действий	Методика формирования универсальных учебных действий у обучающихся в предметной области «Технология»
Необходимые умения	Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона	Организация внеурочной деятельности в предметной области «Технология»

5. Изменение в формах и методах текущей и итоговой аттестации, заключающиеся в переносе акцента на процессуальное оценивание и практико-ориентированные результаты деятельности учителя, такие как проектные работы, эссе, творческие отчеты и пр. К процессуальному оцениванию также относят портфолио, рейтинговую оценку, оценку защиты проектных работ, метод контрактов и пр.

Также остаются популярны и тесты разной формы и направленности. В большей степени применяются тесты учебных достижений, по уровню аналогичные заданиям на Всероссийской олимпиаде школьников, ОГЭ и ЕГЭ. Для текущей аттестации учителей технологии начинают применяться тесты практической направленности.

На основании проведенного анализа составлена таблица 2, в которой приводятся результаты сравнения основополагающих компонентов повышения квалификации учителей технологии до и после введения ФГОС основного общего образования. Результаты данного анализа во многом

относятся и к повышению квалификации учителей другой педагогической категории.

Развитие системы повышения квалификации учителей технологии связаны на сегодня с широко обсуждаемыми документами и инициативами, которые в ближайшее будущее могут повлиять на изменение содержания и технологии в технологической подготовке школьников:

1) формируется и обсуждается Доктрина технологического развития России [10];

2) в рамках примерной основной образовательной программы основного общего образования предложена программа «Технология (5 – 9 классы)» под редакцией Е.Я. Когана [6];

3) обсуждаются пути и способы развития инженерного образования как одного из приоритетов государственной политики в образовательной сфере, в связи с чем в регионах приступили к созданию и реализации программ инженерно-технологической подготовки школьников (г. Москва, Пензенская область, Новосибирская область и др.).

Таблица 2. – Сравнительный анализ повышения квалификации учителей технологии до и после введения ФГОС основного общего образования

Критерии	Повышение квалификации до введения ФГОС	Повышение квалификации после введения ФГОС
Основная идея повышения квалификации	Реализация программного материала образовательной области «Технология» (модуля, раздела программы)	Реализация требования ФГОС применительно к предметной области «Технология»
Цель повышения квалификации	Повышение профессионального мастерства учителя технологии	Совершенствование профессиональных компетенций учителя технологии в условиях реализации ФГОС
Планируемые результаты повышения квалификации (ключевые примеры)	<ul style="list-style-type: none"> – раскрытие основных вопросов методики преподавания технологии и предпринимательства; – разработка учебной программы по технологии для 8 – 9-х (10 – 11-х) классов; – изучение современных разделов технологической подготовки школьников (семейная экономика, предпринимательство, ИКТ и пр.); – решение конструкторских, изобретательских задач на уроках технологии; – методика преподавания отдельных разделов программы по технологии 	<ul style="list-style-type: none"> – организация образовательного процесса на основе требований ФГОС; – формирование личностных, метапредметных и предметных результатов в предметной области «Технология»; – организация предметно-практической и проектно-исследовательской деятельности обучающихся; – организация внеурочной деятельности; – разработка рабочей программы по технологии; – применение ИКТ на уроках технологии и во внеурочной деятельности
Организационные формы повышения квалификации	<ul style="list-style-type: none"> – курсы повышения квалификации (как правило, объемом 72 часа), – семинары, – обучение методистов 	<ul style="list-style-type: none"> – новые формы повышения квалификации (целевые вариативные модули объемом 18 – 36 часов, стажировка, дистанционные модули и пр.); – региональные семинары, круглые столы, конференции (в т.ч. дистанционные – вебинары и пр.); – создание стажировочных, инновационных площадок по обмену опытом
Формы и методы повышения квалификации	Лекции, семинарские и практические занятия, лабораторные работы и практикумы, выездные тематические занятия	Увеличение объема занятий, проводимых в интерактивной форме (деловые и ролевые игры, кейсы, дискуссии, модельные упражнения, проблемно- и проектно-ориентированные занятия, и т.п.)
Формы и методы текущей и итоговой аттестации слушателей	Зачеты и экзамены, проводимые индивидуально в устной или письменной форме, демонстрация и описание практикозначимой работы («изделия»)	<ul style="list-style-type: none"> – проекты (индивидуальные и групповые); – тестирование; – результаты групповой работы; – эссе; – презентации на защитах итоговых работ, проектов

Поиск путей развития технологического образования привел к различиям во взглядах на данный компонент общего образования. В авторском исследовании [2, с.67] были выделены три подхода к развитию технологического образования школьников в России – совершенствование традиционного

подхода, академический подход, прагматический подход.

Прагматический подход исходит из требований современного постиндустриального общества и изменяющихся условий экономического и технологического развития (так называемого перехода к шестому технологическому укладу). Основой таких

технологических изменений будет резкое снижение энергоёмкости и материалоемкости производства, конструировании материалов и продукции с заданными свойствами. Приоритетно будут развиваться такие сферы (отрасли), как наноматериалы и нанотехнологии, биотехнологии и геновая инженерия, фотоника, термоядерная энергетика, квантовые технологии, робототехника, социогуманитарные технологии, а также конвергентные технологии.

Поэтому технологическая подготовка школьников должна сформировать определенный уровень технологической грамотности и технологической культуры выпускников, способных управлять новыми технологиями в быту и осваивать их в профессиональной сфере. Отбор содержания технологической подготовки должен вестись на основе выделенных приоритетных отраслей и технологий, которые определяют сферу будущей профессии выпускников школы. В методике преподавания технологии должны преобладать формы и методы, обеспечивающие

формирование навыков владения универсальными технологиями деятельности — проектирования, исследования и управления [9].

Независимо от того, какой подход к технологическому образованию будет принят за основу — несомненно, в ближайшем будущем появление курсов повышения учителей технологии по робототехнике, нанотехнологиям, прикладным электротехнологиям, работе на многофункциональных модульных станках, технологии 3Д печати, конструированию и моделированию с помощью САПР и т.п.

Дистанционные формы повышения квалификации и самообразования учителей технологии будут развиваться благодаря распространению вебинаров, Интернет-конференций, сайтов профессиональных сообществ технологической направленности, курсов повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, электронных СМИ, электронных библиотечных ресурсов и пр.

Литература:

1. Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности учителя технологии (в условиях реализации ФГОС): программа повышения квалификации и учебно-методические материалы / В.А. Кальней, О.И. Нагель, Т.М. Матвеева и др. — М.: АСОУ, 2014. — 100 с.
2. Кальней В.А., Махотин Д.А. Современные подходы к развитию технологического образования в общеобразовательной организации / В.А. Кальней, Д.А. Махотин // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 4(53). — С. 65-68.
3. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе / П.Р. Атутов, О.А. Кожина, В.П. Овечкин, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев // Школа и производство. — 1999. — № 1. — С. 5-12.
4. Махотин Д.А. Проектирование дополнительных профессиональных программ на основе профессионального стандарта педагога / Д.А. Махотин // Вестник РМАТ. — 2013. — № 4. — С. 81-91.
5. Методические рекомендации о проектировании дополнительных профессиональных программ, реализуемых в Московской области / Е.В. Василевская, И.И. Качалина, С.И. Филиппова. — М.: ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», 2015. — 99 с.
6. Примерная основная образовательная программа ООО: программа по технологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://edu.crowdexpert.ru/middle_school/subjects/techno
7. Технология. 5 – 11 классы: программа для общеобразовательных учреждений / А.Е. Глозман, Е.С. Глозман, Д.А. Махотин, Ю.Л. Хотунцев и др.; под ред. Ю.Л. Хотунцева. — М.: Мнемозина, 2012.
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н.
9. Твердынин Н.М., Махотин Д.А. Технологическое образование в современном социуме: монография / Н.М. Твердынин, Д.А. Махотин. — Москва: Агентство «Мегаполис», 2012. — 320 с.
10. Технодоктрина: Форум технологического лидерства России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.технодоктрина.рф/index.php>

Сведения об авторе:

Махотин Дмитрий Александрович (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологий и профессионального образования, Академия социального управления, e-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Data about the author:

D. Makhotin (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, associate professor at the Department of Technology and Vocational Education, Academy of Social Management, e-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

УДК 37.088

РИСКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ И РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В.Е. Цибульникова

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления рисков здоровья в профессиональной деятельности учителя и руководителя общеобразовательной организации. Цель работы – во-первых, определить высокие риски профессионального здоровья педагогов и руководителей школ; во-вторых, установить взаимосвязь высоких рисков профессионального здоровья педагогов, руководителей образования и стажа работы; в-третьих, установить взаимосвязь индивидуально-личностных, личностно-социально-бытовых, профессионально-личностных и организационно-средовых рисков профессионального здоровья учителей и руководителей школ и их возраста. В статье предложена классификация рисков здоровья учителя и руководителя школы, раскрыта сущность индивидуально-личностных, личностно-социально-бытовых, профессионально-личностных и организационно-средовых рисков.

Ключевые слова: профессиональное здоровье учителя и руководителя школы, индивидуально-личностные риски, личностно-социально-бытовые риски, профессионально-личностные и организационно-средовые риски.

THE PROFESSIONAL HEALTH RISKS OF THE TEACHERS AND HEADS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

V. Tsibulnikova

Abstract. The article is devoted to a problem of identification of health risks in professional activity of the teacher and head of school. The aim is, first of all, to determine the high professional health risks of teachers and heads of schools. Secondly, the aim is to set the interrelation between the health risks of teachers and heads of schools and the professional experience. Thirdly, the interrelation between the professional health risks and age of teachers and heads of schools is established. The classification of health risks of the teacher and head of school is offered. The author also reveals the essence of individual and personal, personal and social, professional and social as well as organizational and environmental risks.

Keywords: professional health of the teacher and head of school, individual and personal risk, personal and social risks, professional and personal risks, organizational and environmental risks.

Профессионально-педагогическая деятельность учителя и управленческий труд руководителя общеобразовательной организации характеризуются интенсивностью и напряженностью, чрезмерной перегрузкой, эмоциональным напряжением, интенсификацией и новизной выполняемой работы, наличием профессиональных стрессов и конфликтных ситуаций, высоким объемом работы при дефиците рабочего времени. Безусловно, особенности педагогического и управленческого труда детерминируют риски профессионального здоровья.

Профессиональное здоровье членов педагогического коллектива общеобразовательной организации мы определяем как систему основных психофизиологических и психосоциальных функций, личностных качеств, ценностных установок и профессионально-деятельностных проявлений, сформированность которых является условием и предпосылкой сбалансированного функционирования, укрепления и развития здоровья. В контексте

профессиональной деятельности работников образования здоровье рассматривается нами в триаде трех ключевых компонентов: *психического, физического и социального* [5; 6].

Работа учителя и руководителя общеобразовательной организации характеризуется умственным трудом. Умственная деятельность сопровождается повышением кровяного давления, учащением дыхания, увеличением кровенаполнения сосудов головного мозга, но вместе с тем уменьшением кровенаполнения сосудов брюшной полости [4]. Работа как школьного учителя, так и руководителя общеобразовательной организации представляет собой комплекс сложных психофизиологических процессов, в который вовлекается центральная нервная система, она координирует функциональные изменения, развивающиеся в организме при выполнении умственного труда, что является риском *психического и физического здоровья*.

Особенности профессиональной деятельности учителя и руководителя школы оказывают влияние и на их *социальное здоровье*. Осваивая профессиональную деятельность, личность специалиста подвергается изменениям в структуре, в том числе нарушающими ее целостность. Зеер Э.Ф. такие нарушения называет профессиональными деструкциями – изменениями структуры личности, которые негативным образом сказываются, в том числе в профессиональной сфере на взаимодействии личности с другими работниками [2]. Одним из проявлений профессиональных деструкций является социальное лицемерие и неискренность личности, обусловленные необходимостью ежеминутного проявления нравственных качеств и моральных принципов в профессиональной деятельности [1].

Безусловно, нарушение профессионального развития является риском здоровья специалиста и сказывается на его трудоспособности, что проявляется в сниженной производительности трудовой деятельности, продуктивности труда, вплоть до утраты умений и навыков [3].

Прежде чем ставить вопрос о рисках здоровья учителя в педагогической деятельности и руководителя школы в управленческой деятельности, необходимо обратить внимание на риски здоровья, которые сопровождали личность еще до его профессиональной деятельности.

В первую очередь, это *индивидуально-личностные риски*, к которым относятся: генотип личности, генетически «слабое» здоровье, особенности биологического возраста, сформированная попустительская внутренняя позиция личности в отношении здоровья, низкая культура здоровья, неудовлетворенность собой, низкая жизненная мотивация, «костная» социальная адаптация, склонность к внутренним переживаниям, интенсивная интериоризация окружающей среды, внутренние страхи, эмоциональное реагирование на возбудитель, пассивные стратегии выхода из сложных ситуаций, низкая фрустрационная толерантность, повышенная личностная тревожность, заниженная самооценка, склонность к неустойчивому настроению, склонность к ригидности и др.

Во вторую очередь, это *личностно-социально-бытовые риски*, связанные с жизнедеятельностью специалиста вне работы: «слабое» здоровье родных и близких, внутренняя позиция родных и близких в

отношении здоровья, неудовлетворенность качеством жизни, неблагоприятные социально-бытовые условия, дестабилизирующая обстановка и неблагоприятный социально-психологический климат дома, неуспех в адаптации к социально-бытовой роли, отсутствие интересов вне работы, интенсивное восприятие и переживание обстоятельств социально-бытовой сферы, психологическая несовместимость с близкими людьми, авторитарное воздействие родных и близких на личность, невозможность влиять на важные решения в семье, страх в социально-бытовой сфере, критика со стороны родных и близких, конфликты с родными и близкими, неуспех в личной жизни, недостаток социально-психологической поддержки со стороны близких, склонность к трудоголизму и фанатичности в социально-бытовой сфере, несоблюдение режима отдыха, недосыпание, перенос профессиональной деятельности домой.

Риски в профессиональной деятельности – это, прежде всего, *профессионально-личностные и организационно-средовые риски*, связанные непосредственно с профессиональной деятельностью членов педагогического коллектива общеобразовательной организации. К профессионально-личностным и организационно-средовым рискам профессионального здоровья учителя и руководителя школы мы относим: игнорирующую внутреннюю позицию участников образовательного процесса и вышестоящего руководства в отношении здоровья, неудовлетворенность учителя и руководителя школы своей профессиональной деятельностью, низкую профессиональную мотивацию, неблагоприятные условия труда, дестабилизирующую обстановку на работе, неблагоприятный социально-психологический климат в школе, неуспех в адаптации к профессиональной деятельности, интенсивное восприятие и переживание обстоятельств профессиональной сферы деятельности, сложный контингент участников образовательного процесса, двусмысленные требования к работе со стороны руководства, невозможность влиять на важные управленческие решения, критика руководства в отношении профессиональной деятельности, авторитарный стиль руководства вышестоящих руководителей, конфликты в профессиональной деятельности, неуспех в профессиональной деятельности, недостаток социально-психологической поддержки со

стороны коллег и начальства, страх в профессиональной деятельности, повышенная тревожность на работе, необходимость быть эмпатичным, чрезмерные умственные и физические нагрузки, утомляемость вследствие трудовой перегрузки, повышенный износ трудовой силы, дефицит рабочего времени, склонность к трудоголизму и фанатичности в профессиональной деятельности, высокая степень ответственности в работе за конечные результаты, несоблюдение режима труда и отдыха, низкая культура здоровья участников образовательного процесса и вышестоящего руководства, внутришкольное управление без учета здоровьесбережения и др.

Для определения рейтинговой оценки рисков для профессионального здоровья учителей и руководителей школ нами была разработана методика «Рейтинг профессиональных рисков для здоровья учителя и руководителя школы». В ходе проведения исследования мы ставили перед собой следующие задачи: во-первых, определить высокие риски профессионального здоровья педагогов и руководителей школ; во-вторых, установить взаимосвязь высоких рисков профессионального здоровья педагогов, руководителей образования и стажа работы; в-третьих, установить взаимосвязь индивидуально-личностных, личностно-социально-бытовых, профессионально-личностных и организационно-средовых рисков профессионального здоровья учителей и руководителей школ и их возраста.

Выборка исследования составила 1140 работников системы общего образования, женщин, имеющих высшее образование (г. Курск, г. Москва и Московская область, г. Петрозаводск, Республика Крым, г. Самара). Нами были выделены 300 женщин – руководителей общеобразовательных организаций (директора школ, заместители директоров школ по учебно-воспитательной и по воспитательной работе) и 840 женщин-педагогов.

При выборке нашего исследования мы исходили из предположения о том, что, во-первых, существует взаимосвязь стажа работы, возраста и рисков профессионального здоровья педагогов и руководителей образования; во-вторых, чем выше мера ответственности в профессиональной деятельности, тем выше риски профессионального здоровья учителя и руководителя общеобразовательной организации.

В группу руководителей общеобразовательных организаций вошли 2 подгруппы:

– 150 работников, дифференцированных по стажу работы в сфере образования, в связи с чем были выделены 2 подгруппы: 1 – руководители со стажем работы 4 – 10 лет (75 человек); 2 – руководители со стажем работы от 11-ти лет и выше (75 человек);

– 150 работников, дифференцированных по возрасту, в связи с чем были выделены две 2 возрастные подгруппы: 1 – руководители в возрасте 30 – 44 года (75 человек); 2 – руководители в возрасте от 45 – 60 лет (75 человек).

В группу учителей вошли 2 подгруппы:

– 420 работников, дифференцированных по стажу работы в сфере образования, в связи с чем были выделены 3 подгруппы: 1 – молодые специалисты со стажем работы 1 – 3 года (140 человек); 2 – учителя со стажем работы 4 – 10 лет (140 человек); 3 – учителя со стажем работы от 11-ти лет и выше (140 человек);

– 420 работников, дифференцированных по возрасту, в связи с чем были выделены 3 возрастные подгруппы: 1 – молодые специалисты в возрасте 23 – 29 лет (140 человек); 2 – учителя в возрасте 30 – 44 года (140 человек); 3 – учителя в возрасте от 45 – 60 лет (140 человек).

В рамках данной методики респондентам предлагалось указать стаж работы в системе образования и возраст. Респондентам необходимо было расставить по рейтинговой системе места 75 рисков профессионального здоровья по приоритетности и высоте каждого риска для своего здоровья в соответствии с тремя категориями рисков: индивидуально-личностными (25 рисков); личностно-социально-бытовыми (25 рисков); профессионально-личностными и организационно-средовыми (25 рисков).

В ходе рейтинговой оценки рисков профессионального здоровья работников общеобразовательных организаций (каждый из респондентов расставил каждый из 75 рисков по 75 местам) было установлено, что все из перечисленных нами рисков имеют место в жизни и в профессиональной деятельности респондентов, однако для здоровья каждого из них риски специфичны в зависимости от индивидуально-личностных особенностей, личностно-социально-бытовых аспектов и организационно-средовых факторов.

По частоте упоминания каждого из 75 рисков был сделан рейтинг 9-ти рисков по трем категориям: индивидуально-личностные

риски, личностно-социально-бытовые риски, профессионально-личностные и организационно-средовые риски здоровья работников общего образования.

Самыми высокими рисками для своего здоровья респонденты определили следующие риски (I место – самый высокий риск): I место – несоблюдение режима отдыха, недосыпание, перенос профессиональной деятельности домой; II место – критика со стороны родных и близких, интенсивное восприятие и переживание обстоятельств социально-бытовой сферы; III место – недостаток социально-психологической поддержки со стороны близких, неудовлетворенность качеством жизни; IV место – высокая ответственность, необходимость быть эмпатичным, чрезмерная трудовая нагрузка,

утомляемость вследствие трудовой перегрузки, повышенный износ трудовой силы, высокий объем работы при дефиците рабочего времени; V место – сложный контингент участников образовательного процесса, трудоголизм; VI место – неудовлетворенность своей профессиональной деятельностью, неблагоприятный социально-психологический климат в школе, недостаток социально-психологической поддержки со стороны коллег и начальства; VII место – склонность к внутренним переживаниям, интенсивная интериоризация окружающей среды; VIII место – генетически «слабое» здоровье, низкая культура здоровья; IX место – особенности возраста, повышенная личностная тревожность, см. табл. 1.

Таблица 1. – Рейтинг высоких рисков здоровья работников образования

Место риска в рейтинге	Вид риска	Риски здоровья
I	личностно-социально-бытовые риски	несоблюдение режима отдыха, недосыпание, перенос профессиональной деятельности домой
II		критика со стороны родных и близких, интенсивное восприятие и переживание обстоятельств социально-бытовой сферы
III		недостаток социально-психологической поддержки со стороны близких, неудовлетворенность качеством жизни
IV	профессионально-личностные и организационно-средовые риски	высокая ответственность, необходимость быть эмпатичным, чрезмерная трудовая нагрузка, утомляемость вследствие трудовой перегрузки, повышенный износ трудовой силы, высокий объем работы при дефиците рабочего времени
V		сложный контингент участников образовательного процесса, трудоголизм
VI		неудовлетворенность своей профессиональной деятельностью, неблагоприятный социально-психологический климат в школе, недостаток социально-психологической поддержки со стороны коллег и начальства
VII	индивидуально-личностные риски	склонность к внутренним переживаниям, интенсивная интериоризация окружающей среды
VIII		генетически «слабое» здоровье, низкая культура здоровья
IX		особенности возраста, повышенная личностная тревожность

Таким образом, в ходе определения рейтинга трех категорий рисков было установлено следующее: на I место по высоте риска для своего здоровья учителя и руководители школ ставят личностно-социально-бытовые риски (38,7%); на II место – профессионально-личностные и организационно-средовые риски (32,9%); на III место – индивидуально-личностные риски (28,4%).

В ходе определения рейтинга трех категорий рисков с учетом стажа работы учителей и руководителей общеобразовательных

организаций было установлено, что для молодых учителей высокими рисками здоровья являются профессионально-личностные и организационно-средовые риски. Для учителей и руководителей общеобразовательных организаций со стажем работы 4 – 10 лет актуализируется проблема профессионально-личностных, организационно-средовых и личностно-социально-бытовых рисков. Для учителей и руководителей общеобразовательных организаций со стажем работы свыше 11 лет

ключевыми становятся личностно-социально-бытовые и индивидуально-личностные риски.

В ходе определения рейтинга трех категорий *рисков профессионального здоровья*, с учетом возраста учителей и руководителей общеобразовательных организаций, было установлено следующее:

– на I место по высоте риска для своего здоровья учителя с возрастом *23 – 29 лет* ставят личностно-социально-бытовые риски, на II место – профессионально-личностные и организационно-средовые риски, на III место – индивидуально-личностные риски;

– на I место по высоте риска для своего здоровья учителя и руководители общеобразовательных организаций с возрастом *30 – 44 года* ставят профессионально-личностные и организационно-средовые риски; на II место – личностно-социально-бытовые риски; на III место – индивидуально-личностные риски;

– на I место по высоте риска для своего здоровья учителя и руководители общеобразовательных организаций с возрастом *45 – 60 лет* ставят личностно-социально-бытовые риски; на II место – индивидуально-личностные риски; на III место – профессионально-личностные и организационно-средовые риски.

Таким образом, в ходе исследования были определены высокие риски профессионального здоровья педагогов и руководителей школ, установлены взаимосвязи: во-первых, высоких рисков профессионального здоровья педагогов, руководителей образования и стажа их профессиональной деятельности; во-вторых, индивидуально-личностных, личностно-социально-бытовых, профессионально-личностных и организационно-средовых рисков профессионального здоровья учителей и руководителей школ и их возраста.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Социальное лицемерие как профессионально обусловленная деформация учителя / Э.Ф. Зеер, Н.А. Корнеева // Образование и наука. – 2006. – № 4. – С. 81-90.

2. Зеер Э.Ф. Социально-профессиональные деформации личности руководителя образовательного учреждения и технологии их профилактики / Э.Ф. Зеер, В.Ф. Сыманюк // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 2. – С. 81-90.

3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

4. Марютина Т.М. Введение в психофизиологию / Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001.

5. Цибульникова В.Е. Профессиональное здоровье директора школы: психологические риски и их последствия: монография / В.Е. Цибульникова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 312 с.

6. Цибульникова В.Е. Ценностно-смысловое отношение руководителей школы к профессиональному здоровью педагогического коллектива / В.Е. Цибульникова // В мире научных открытий. – 2015. – № 7.4(67). – С. 1655-1677.

Сведения об авторе:

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

Data about the author:

V. Tsibulnikova (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, master of psychology, associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after academician RAE V. Slastenin, Faculty of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University, e-mail: vicki-77@yandex.ru

УДК 371

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

М.Н. Харабаджак

Аннотация. В статье рассматривается необходимость диагностики и оценки уровня сформированности толерантности у будущих социальных педагогов как одного из основополагающих аспектов их профессиональной подготовки. В работе рекомендуются формы диагностики уровня сформированности толерантности с применением социологических методов исследования. В статье характеризуются уровни сформированности толерантности у студентов, оценка которых позволяет корректировать содержание и формы учебно-воспитательного процесса по совершенствованию формирования толерантности.

Ключевые слова: формирование толерантности, система профессиональной подготовки социальных педагогов, диагностика сформированности толерантности, критерии оценки уровней сформированности толерантности, профессиональные качества.

THE CRITERIA OF RATING OF TOLERANCE FORMATION LEVEL OF THE FUTURE SOCIAL TEACHERS IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING

M. Kharabadzhakh

Abstract. This paper discusses the need for diagnosis and rating of the tolerance formation level of the future social teachers as one of the fundamental aspects of their training. The paper includes recommendations on the diagnostic of tolerance formation level with the use of sociological research methods. The article characterizes the tolerance formation level among students, evaluation of which allows you to adjust the content and form of the educational process for improving the formation of tolerance.

Keywords: formation of tolerance, system of vocational training of social workers, diagnostics of tolerance formation, criteria for evaluating the tolerance formation level, professional quality.

Современная картина мира представлена процессами глобализации, интеграции, межнационального взаимодействия. В этой связи основной задачей современной системы образования является организация учебно-воспитательного процесса, ориентированного на формирование у будущих специалистов способности к взаимодействию с представителями других культур, вероисповеданий и различных социальных групп.

Воспитание этнически и социально ориентированной личности в системе подготовки профессиональных кадров позволяет развить способность к конструктивному взаимодействию в поликультурной социальной среде, базирующейся на ценностях толерантности как «особого способа построения взаимоотношений, межличностного взаимодействия и общения с другими людьми, в том числе – «иными» [1, с.108].

Необходимость формирования толерантности в системе отечественного образования обозначена в основных государственных документах: «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Концепции модернизации российского образования до 2020

года», «Основах формирования установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в гражданском обществе» и других нормативно-правовых актах.

В системе подготовки будущих социальных работников формирование толерантности является одной из основополагающих профессиональных компетентностей, от которой будет зависеть успешность реализации специалиста и уровень результативности его непосредственной трудовой деятельности [1].

Актуальность формирования толерантности у будущих работников социально-педагогической сферы вызвана, прежде всего, спецификой их профессиональной деятельности, заключающейся в непосредственном межличностном общении. «Толерантность представляет собой определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризующее готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающие в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т.д.» [3, с.143-144].

Необходимость формирования толерантности как одного из ведущих качеств будущих социальных педагогов диктует полагание целей и формулирование задач

организации учебно-воспитательного процесса, воздействует на содержание и формы реализации педагогической деятельности.

Говоря о необходимости формирования толерантности у будущих работников социальной сферы, необходимо акцентировать внимание не только на сущности и содержании учебного процесса, формах и методах достижения вышеуказанных целей, но и проектировать ожидаемые результаты их достижения.

Одним из основных этапов в системе высшего педагогического образования является своевременная диагностика и оценка уровня сформированности толерантного сознания. Этот этап необходим для получения целостной картины оценки уровня профессиональной подготовки выпускника. Кроме того, этап дает возможность осуществления своевременной коррекции сформированности толерантности при условии низкого показателя ее уровня.

Оценка сформированности толерантности в системе профессиональной подготовки социальных работников является одним из основных педагогических условий организации учебно-воспитательного процесса [4]. Для диагностики уровня сформированности толерантного сознания студентов используются разнообразные методы социологических исследований. Выбор метода исследования может быть произвольным, так как он не влияет на результаты диагностики [5].

Независимо от методологической основы социологических исследований по изучению уровня сформированности толерантности будущих специалистов в сфере социально-педагогической сферы, их результаты должны соответствовать единым объективным требованиям, указанным в государственных нормативно-правовых документах относительно качества высшего образования.

Для диагностики уровня сформированности толерантности могут быть использованы такие методы социологических исследований, как мониторинг, анкетирование, тестирование, интервьюирование. Эффективным методом исследования сформированности профессиональных качеств будущего специалиста является наблюдение за его поведением во время педагогической практики. Диагностика и контроль овладения основными профессиональными качествами обучающимся в процессе прохождения им практики в профессиональной среде позволит куратору студенческой группы параллельно исследовать и проанализировать поведение будущих

социальных педагогов на соответствие сформированности толерантного сознания.

Одним из объективных методов оценки уровня сформированности толерантности является использование технологии контекстного обучения. Путем внедрения в учебно-воспитательный процесс проблемных ситуаций, приближенных к профессиональным, можно исследовать коммуникативные и поведенческие особенности будущих социальных педагогов на предмет сформированности толерантности [2].

Анализ полученных результатов путем исследования, метод которого выбирается преподавателем с учетом материально-технической базы учебного заведения и специфики студенческого коллектива, осуществляется по трем основным критериям: мотивационному, когнитивному и непосредственно-деятельностному [6].

Мотивационный критерий характеризует проявление интереса со стороны будущего специалиста к проблеме толерантности. В своей деятельности, приближенной к профессиональной, студент проявляет стремление к коррекции собственного поведения, не соответствующего в некоторых аспектах концепции принципа толерантности. Показателями мотивационного критерия является желание будущего социального педагога совершенствовать свой уровень толерантности путем преодоления ситуативных трудностей.

Показателями когнитивного критерия является осознание студентом особенностей собственного стиля коммуникативной толерантности, сущности своего поведения, путей их совершенствования, направленных на повышение эффективности уровня собственной и общественной толерантности. Помимо этого осознания когнитивный критерий подразумевает построение студентом индивидуальных проектов оптимизации собственной деятельности с учетом принципов толерантности.

Сущность непосредственно-деятельностного критерия заключается во внедрении мотива к толерантному поведению и в осознании собственного стиля деятельности в конкретной профессиональной или приближенной к ней ситуации, в которой студент демонстрирует сформированные умения, навыки и качества толерантного общения и поведения.

Диагностика сформированности уровня толерантности у будущих социальных педагогов отражается в трех уровнях: низком, среднем и высоком [6]. Сформированная система

определенных знаний об особенностях проблемы толерантности и проявление некоего интереса к ней со стороны студента говорит о низком уровне сформированности этого профессионального качества. У студентов с низким уровнем сформированности толерантности наблюдаются сложности в вопросах полной реализации в профессиональной деятельности, вызванные недостаточной базой умений и навыков толерантного поведения.

Принятие студентом гуманистической ценности принципов уважения и равенности к другим индивидам на личном уровне свидетельствует о среднем уровне. Такой студент характеризуется наличием стремления к совершенствованию собственного уровня толерантного общения и поведения, видя в этом средство достижения успеха в профессиональной сфере.

Высокий уровень характеризуется принятием основных гуманистических ценностей толерантности, которые становятся частью собственной нравственно-этической системы личности. Такой участник учебно-воспитательного процесса проявляет устойчивое стремление к совершенствованию уровня толерантности с целью достижения максимальной самореализации в сфере

социальной работы. Первичная практическая активность такого студента характеризуется применением индивидуальных приемов решения проблемных ситуаций, успешной реализацией умений и навыков толерантного общения и поведения, достижением у обучающегося чувства уверенности в успешности результатов собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, эффективность формирования толерантности будущих социальных педагогов оценивается посредством проведения диагностики одним из методов социологических исследований с помощью определенных критериев, позволяющих осуществить анализ умений и личностных качеств, приобретенных в процессе профессиональной подготовки, а также определить уровень сформированности толерантности.

Диагностика и оценка уровня сформированности толерантного сознания будущих работников социальной сферы на разных этапах их профессиональной подготовки позволит произвести своевременную коррекцию содержания образования, форм и методов его реализации для повышения эффективности подготовки будущего социального педагога.

Литература:

1. Братченко С.Л. Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление / С.Л. Братченко. – Красноярск: Красноярского гос. ун-т, 2003. – 140 с.
2. Лопушнян Г.А. Модель толерантности педагога в свете концепции индивидуальности / Г.А. Лопушнян // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 128-134.
3. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования. Межкультурный диалог: исследования и практика / М.С. Мацковский; под ред. Г.У Солдатовой, Т.Ю.

Прокофьевой, Т.А. Лютой. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – 304 с.

4. Нурлигаянова О.Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нурлигаянова Ольга Борисовна. – Ярославль, 2006. – 188 с.

5. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности; под ред. Г.У. Солдатовой и др. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.

6. Психодиагностика толерантности личности: пособие; под ред. Г.У Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. - М.: Смысл, 2008. – 172 с.

Сведения об авторе:

Харабаджакх Мелия Наримановна (г. Ялта, Россия), аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, e-mail: viza_1986@ukr.net

Data about the author:

M. Kharabadzhakh (Yalta, Russia), postgraduate student at the Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, e-mail: viza_1986@ukr.net

УДК 378

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ НАСТАВНИЧЕСТВА: МЕНТОР, ТЬЮТОР, КОУЧ, ФАСИЛИТАТОР И ИДЕНТИФИКАЦИЯ ИХ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.И. Фаляхов

Аннотация. В статье представлена дифференцированная оценка профессионализма современного наставника, основанная на рассмотрении таких понятий, как «ментор», «тьютор», «коуч», «фасилитатор», которые имеют свои отличительные особенности. Учитывая содержание представленных понятий, автором выделены уровни готовности наставников к осуществлению наставнической деятельности. Раскрыто содержание мотивационно-ценностного, когнитивного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-аналитического компонентов готовности наставника-ментора, наставника-тьютора, наставника-коуча и наставника-фасилитатора к осуществлению современной наставнической деятельности.

Ключевые слова: наставник-ментор, наставник-тьютор, наставник-коуч, наставник-фасилитатор, компоненты готовности, уровни готовности, наставническая деятельность.

THE DIVERSIFICATION OF MENTORING MODELS: MENTOR, TUTOR, COACH, FACILITATOR AND THEIR READINESS IDENTIFICATION TO IMPLEMENT MENTORING ACTIVITIES

I. Falyakhov

Abstract. The article presents a differentiated assessment of modern mentor's professionalism, based on the examination of concepts such as "mentor", "tutor", "coach", "facilitator", which have their own distinctive features. Taking into account the content of the concepts presented, the author identifies the levels of mentors' readiness to implement mentoring activities. Contents of motivational-value, cognitive, process-activities and reflective-analytical components of mentor's, mentor-tutor's, mentor-coach's and mentor-facilitator's readiness for modern mentoring activities implementation are revealed.

Keywords: mentor, mentor-tutor, mentor-coach, mentor- facilitator, components of readiness, levels of readiness, mentoring activities.

В своем становлении и развитии институт наставничества в России прошел ряд важных этапов, и ретроспективный анализ его исторического развития указывает, что до 1990-х гг. XX века существовала налаженная его система, которая в основном была ориентирована на производство и трудовое воспитание, а не на удовлетворение запросов и интересов отдельной индивидуальности. А в наши дни, когда мир претерпевает геополитические изменения, а производство характеризуется нестабильностью, особую актуальность приобретает удовлетворение личных или индивидуальных образовательных потребностей, так как приходится делать ставку на возвращение особого контингента наставнического корпуса, способного осуществлять наставническую деятельность в условиях непредсказуемости и повышенной трудоёмкости производства. В связи с этим актуализируется пошаговая самоидентификация готовности наставников к осуществлению наставнической деятельности.

В этих условиях особое значение приобретает не только опыт деятельности, но и опыт приобретения психолого-педагогических компетенций [5]. Наставниками могут и должны

быть не только те, которые имеют большой опыт педагогической работы, но те, которые только что вышли из среды стажеров, так как производство нуждается в новых генераторах идей, которые, как известно, лучше всего искать в среде молодежи, а им, в свою очередь, необходим опыт закрепления полученных знаний, идентификация которых в условиях передачи полученных знаний новым стажерам будет проходить более эффективно, так как приобретет контекст ответственности с постепенным формированием чувства собственной значимости. Не столько важны формы передачи – не всегда они требуют своего разнообразия, сколько оперативность и принадлежность субъектов наставнической деятельности (наставника и стажера) к одному информационному потоку. Следует упомянуть в данных обстоятельствах опыт применения бель-ланкастерской системы, который в современных условиях должен быть дополнен научно-методическим руководством молодых наставников более опытными коллегами, обладающими опытом именно наставнической деятельности, для отслеживания результативности работы и корректировки деятельности их менее опытных коллег и для

проектирования новых УМК. Также особого внимания заслуживает наличие профессионально-значимых личностных качеств, наличие опыта педагогического общения, педагогического такта, педагогического целеполагания, педагогического мышления, которые необходимы для воспитательной стороны деятельности наставника.

В свете вышесказанного особую актуальность приобретает дифференцированная оценка профессионализма современного наставника, требующая рассмотрения таких понятий, как «ментор», «тьютор», «коуч», «фасилитатор», которые имеют свои отличительные особенности.

Ментор (от лат. *Mentor* – намерение, цель, дух, *mon-i-tor* – тот, кто наставляет) – руководитель, учитель, наставник, воспитатель, неотступный надзиратель [2]. Менторинг предполагает целенаправленную передачу опыта стажеру более опытному сотруднику по типу «делай как я».

Тьютор (от лат. *Tutorem* – наставник, опекун) – в значении «старший, назначенный опекать младшего студента в процессе обучения» [3]. «Тьюторинг» направлен на сопровождение процесса корпоративного обучения стажера, обсуждение опыта переноса полученных знаний в реальную практику.

Коуч (англ. *coach* – тренер) – это опытный сотрудник, способный строить процесс обучения на основе партнерских взаимоотношений, вдохновлять обучающихся на самостоятельный поиск решения проблем [1]. «Коучинг» обеспечивает раскрытие потенциала личности обучаемого.

Фасилитатор (англ. *facilitator*, от лат. *Facilis* – легкий, удобный) – это опытный руководитель, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию на основе креативных моделей корпоративного обучения [4].

Учитывая представленные понятия применительно к наставничеству, нами выделены следующие уровни готовности наставников к осуществлению наставнической деятельности.

Недостаточный уровень готовности наставника к осуществлению наставнической деятельности характеризуется низким уровнем сформированности его психолого-педагогических, методических и воспитательных компетенций. Осуществление им наставнической деятельности вызывает существенные затруднения, связанные с выявлением индивидуальных способностей стажеров, установлением с ними учебно-

производственных взаимоотношений, использованием оптимальных технологий корпоративного обучения стажеров. Предпочтение отдает больше профессиональной деятельности, чем наставнической. Его наставническая деятельность в основном сводится к инструктажу. Данная модель поведения характерна для *наставника-ментора*.

Допустимый уровень готовности наставника к осуществлению наставнической деятельности характеризуется поверхностными теоретическими знаниями о содержании, технологиях, методиках корпоративного обучения стажеров, бессистемным характером, в основном основанном на опыте коллег. Осуществление наставнической деятельности в отдельных ситуациях вызывает затруднения при работе с группой стажеров, при использовании групповых форм корпоративного обучения стажеров, при установлении благоприятного микроклимата между наставником и стажерами. Наставничество носит характер сопровождения учебно-производственного процесса стажера. Данная модель характерна для *наставника-тьютора*.

Достаточный уровень готовности наставника к осуществлению наставнической деятельности характеризуется средним уровнем сформированности его психолого-педагогических, методических, воспитательных компетенций. Теоретические знания о содержании, технологиях, методиках корпоративного обучения стажеров носят продуктивный характер, сочетающий элементы творчества. Осуществление индивидуальной наставнической деятельности не вызывает затруднений. Способен создавать психолого-педагогические и организационно-методические условия для саморазвития стажера, разработать программу индивидуального карьерного развития стажера. Однако оценка групповой работы со стажерами в отдельных ситуациях может быть необъективной из-за отсутствия системности. Данная модель поведения характерна для *наставника-коучера*.

Высокий уровень готовности наставника к осуществлению наставнической деятельности характеризуется его профессионализмом в области применения инновационных моделей корпоративного обучения и воспитания стажеров, разработки индивидуальных и групповых программ их профессионального и карьерного развития, самостоятельным поиском знаний, систематическим посещением курсов повышения квалификации наставников. Высокий уровень сформированности психолого-педагогических, методических и воспитательных

компетенций наставника позволяет сконцентрировать внимание стажеров на общих целях предприятия и поддерживать позитивную групповую динамику для ее достижения в процессе дискуссии, создать условия для саморазвития стажеров, их осмысленного освоения программы корпоративного обучения. Наставническая деятельность осуществляется на

основе собственных моделей и приемов. Указанные характеристики свойственны для *наставника-фасилитатора*.

Покомпонентная характеристика представленных выше уровней сформированности готовности наставника к осуществлению наставнической деятельности представлена в таблице 1.

Таблица 1. – Критерии, показатели и уровни готовности наставников к осуществлению наставнической деятельности

критерии	уровни	Недостаточный (Наставник-ментор)	Допустимый (Наставник-тьютор)	Достаточный (Наставник-коуч)	Высокий (Наставник-фасилитатор)
Мотивационно-ценностный		Недостаточное осознание необходимости осуществления наставнической деятельности для эффективного профессионального и карьерного развития стажеров, предпочтение больше профессиональной, чем наставнической деятельности	Цели и средства собственной наставнической деятельности определены в общем виде и не являются ориентиром и критерием его деятельности	Проявляется устойчивое ценностное отношение к осуществлению наставнической деятельности и к психолого-педагогическим знаниям. Мотивирован в основном на личные достижения и показатели наставнической деятельности	Ценностное отношение к наставнической деятельности. Основная миссия – корпоративное обучение и воспитание компетентного стажера – будущего профессионала своего дела. Мотивирован как на собственные творческие достижения в наставнической деятельности, так и на достижения своих стажеров
	Когнитивный	Низкий уровень сформированности психолого-педагогических, методических, воспитательных компетенций. Недостаточное владение системой внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в наставнической деятельности	Допустимый уровень сформированности психолого-педагогических, методических, воспитательных компетенций. Знания о содержании, технологиях, методиках корпоративного обучения стажеров носят поверхностный, бессистемный характер, в основном основаны на опыте коллег	Средний уровень сформированности психолого-педагогических, методических, воспитательных компетенций. Теоретические знания о содержании, технологиях, методиках корпоративного обучения стажеров носят продуктивный характер, сочетающий элементы творчества	Высокий уровень сформированности психолого-педагогических, методических, воспитательных компетенций характеризуется теоретическими знаниями в области применения инновационных моделей корпоративного обучения и воспитания стажеров, формами и методами их мотивации, разработки индивидуальных и групповых программ их профессионального и карьерного развития, самостоятельным поиском знаний, систематическим посещением курсов повышения квалификации наставников

критерии	уровни	Недостаточный (Наставник-ментор)	Допустимый (Наставник-тьютор)	Достаточный (Наставник-коуч)	Высокий (Наставник-фасилитатор)
Процессуально-деятельностный		Осуществление наставнической деятельности вызывает существенные затруднения, связанные с выявлением индивидуальных способностей стажеров, установлением учебно-производственных взаимоотношений со стажером, использованием оптимальных технологий корпоративного обучения стажеров. Наставничество носит характер инструктажа	Осуществление наставнической деятельности в отдельных ситуациях вызывает затруднения при работе с группой стажеров, при использовании групповых форм корпоративного обучения стажеров, при установлении благоприятного микроклимата между наставником и стажером. Наставничество носит характер сопровождения учебно-производственного процесса стажера	Осуществление индивидуальной наставнической деятельности не вызывает затруднений. Способен создавать психолого-педагогические и организационно-методические условия для саморазвития стажёра, разработать программу индивидуального карьерного развития стажера. Однако оценка групповой работы со стажерами в отдельных ситуациях может быть необъективной из-за отсутствия системности	Высокий уровень профессионализма наставника позволяет сконцентрировать внимание стажеров на общих целях предприятия и поддерживать позитивную групповую динамику для ее достижения в процессе дискуссии, создать условия для саморазвития стажеров, их осмысленного освоения программы корпоративного обучения. Наставническая деятельность осуществляется на основе собственных моделей и приемов
Рефлексивно-аналитический		Характеризуется недостаточным уровнем сформированности способности осмысливать, оценивать, анализировать, прогнозировать результаты наставнической деятельности, осуществляемой со стажером	Характеризуется допустимым уровнем сформированности способностей к самоанализу, самокритике, объективной оценке своей наставнической деятельности	Характеризуется достаточным уровнем сформированности способностей, применения творческих подходов в осуществлении наставнической деятельности, а также генерации знаний из других областей	Характеризуется способностью к целостному видению результатов наставнической деятельности, к самообразованию, саморазвитию и самореализации, преодолению трудностей, выявлению и устранению их причин в процессе корпоративного обучения стажеров, умением делиться своими знаниями с другими наставниками

Таким образом, в заключении необходимо отметить, что идеальная модель современного наставника сводится к наставнику-фасилитатору, в палитре профессионализма которого сочетаются элементы менторинга, тьюторинга и коучинга. Высокий уровень сформированности его психолого-

педагогических, методических и воспитательных компетенций может быть достигнут только в процессе непрерывного профессионального образования, его дополнительной психолого-педагогической подготовки и самосовершенствования.

Литература:

1. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников: монография / А.Р. Масалимова. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис – XXI век», 2013. – 183 с.
2. Тьюторская ассоциация [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.thetutor.ru>
3. Being an Effective Tutor – Anoka-Ramsey Community College. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.anokaramsey.edu
4. International Association of Facilitators. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.iaf-world.org>
5. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Инновационные технологии в подготовке педагогов профессионального обучения / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Дидактика профессиональной школы: сборник статей. - Казань, 2013. - С. 30-37.

Сведения об авторе:

Фалыхов Ирек Ильхамович (г. Елабуга, Россия), аспирант кафедры педагогики Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: falyakhov90@mail.ru

Data about the author:

I. Falyakhov (Elabuga, Russia), postgraduate student at the Department of Pedagogy of Elabuga Institute of Kazan (Volga) Federal University, e-mail: falyakhov90@mail.ru



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА
В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ****Р.Р. Бикбулатов, В.Г. Иванов, Г.Р. Еремеева**

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о преимуществе использования конструктивистского подхода в обучении по сравнению с традиционным. Акцент сделан на активное вовлечение обучающихся в процесс получения новых знаний и использования этих знаний на практике. Дан вывод по необходимому вызову преподавателя и навыку обучающегося для развития одаренности.

Ключевые слова: конструктивистский подход, одаренные обучающиеся, ассимиляция, аккомодация, метапознание, саморегуляция.

**THE USE OF THE CONSTRUCTIVIST APPROACH
IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' GIFTEDNESS****R. Bikbulatov, V. Ivanov, G. Eremeeva**

Abstract. The article covers the problem of the constructivist approach in education. Its advantages are considered and compared with those of the traditional approach. The emphasis is made on the process of active learning and practicing. The necessity of teachers' challenge and students' abilities to develop giftedness is justified.

Keywords: constructivist approach, gifted students, assimilation, accommodation, metacognition, self-adjustment.

Деятельность преподавателя в организациях образования, в которых обучаются интеллектуально одаренные обучающиеся, имеет свою специфику. Преподавателю необходимо знать особенности развития и формы работы с данной категории обучающихся. Преподаватель, использующий в своей деятельности традиционные формы преподавания, не сможет развить интеллектуальную одаренность у обучающихся. Такой преподаватель не справится с поставленной задачей, не сможет организовать образовательный процесс. Он не готов управлять процессом развития одаренности.

На курсах по наращиванию потенциала тренеров, обученных по программе «Развитие одаренности детей», проводимых Центром Талантливой Молодежи Университета Джона Хопкинса с участием тренера СТУ Шилы Галагер (Shelagh Gallager) нами был проведен «мозговой штурм». На нем был проведен опрос «Чем должен обладать преподаватель, работая с одаренными обучающимися?». Участники курса высказали мнение о том, что такой преподаватель должен быть креативным, знать особенности и потребности одаренных обучающихся, знать методы работы с данной категорией обучающихся, быть мотивированным, терпеливым, сам «одаренным» (достаточно умным), знать настроение учеников, поощрять тех, кто хочет использовать необходимые методы, должен быть «на одной волне» с обучающимися.

В современном учебном заведении уже невозможно преподавать традиционно. Необходимо, чтобы обучающиеся активно вовлекались в процесс получения новых знаний путем формирования понятий, восприятия, развития мышления. Данные познавательные процессы отображают объективный мир, преобразуя его в свой субъективный образ. Обучающийся должен стать активным участником образовательного процесса.

Для развития одаренности у обучающихся мы предлагаем использовать конструктивистский подход в обучении.

Идеи конструктивистского подхода в образовании впервые отразились в трудах Л.С. Выготского [1], Ж. Пиаже [5], Дж. Брунера [8], Дж. Дьюи [3], Г. Гарднера [2]. Современные основные положения данного подхода в образовании в виде основных принципов конструктивизма показаны Е.С. Полат [4], М.А. Чошановым [6].

Ж. Пиаже рассматривал два основных процесса. Первым процессом является ассимиляция, в результате которой обучающийся воспринимает окружающую информацию и преобразует ее в соответствии со своими уже приобретенными знаниями и опытом. Вторым процессом является аккомодация. На основе противоречий и недостатка собственных знаний обучающийся получает новый опыт, тем самым у него происходит развитие [5].

Одно из положений конструктивизма гласит, что знание не дается обучающимся, а

создается ими. Данный подход нами выбран потому, что развитие мышления у обучающихся может происходить за счет сочетания уже имеющихся знаний с приобретаемыми. Знания приобретаются от преподавателя, сверстников, научной и учебной литературы, средств массовой информации, информационных сайтов и т.д. При использовании в педагогической практике традиционных занятий обучающиеся могут механически запомнить информацию, хорошо сдать экзамены, но не смогут применить полученные таким способом знания в дальнейшем, в каких-либо жизненных ситуациях. При использовании конструктивистского подхода у обучающегося должно развиваться понимание изучаемого материала, у него должны сформироваться навыки дальнейшего применения полученных знаний. Преподаватель должен создать условия для возможности подтверждения знаний интеллектуально одаренных обучающихся, переосмысления их предположений, коррекции убеждений. При выборе стиля работы с данной категорией обучающихся имеет большое значение, как преподаватель будет осуществлять процесс преподавания учебного предмета. Ему необходимо предоставить возможность для получения знаний, предложить материал, инструменты и научить обучающихся самостоятельно добывать информацию и развивать желание действовать в направлении собственного понимания предмета.

Преподавателю, прежде чем начать работать с интеллектуально одаренными обучающимися, требуется установить их способности, выявить потенциальные достижения, определить систему оценивания. Необходимо определить зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) [1]. Для этого обучающимся предоставляются задания, по которым определяется уровень развития: актуальный уровень (решены задания самостоятельно) или уровень возможного развития (задания решены при помощи преподавателя или в сотрудничестве с более способными сверстниками). Зона ближайшего развития позволяет скорректировать действия преподавателя по улучшению качества приобретаемых знаний.

Обучающихся при помощи наблюдений и слушания необходимо научить искать доказательства по тому или иному вопросу, принимать самостоятельные решения. Большая роль при этом отводится преподавателю. Он должен предоставить

возможность для развития навыков наблюдения, анализа, суждения и интерпретации, предоставляя задания высокого порядка. Заданиями высокого порядка являются задания на анализ, синтез и оценивание (по таксономии Блума) [7]. При помощи заданий на анализ можно научить обучающихся проверять и классифицировать предоставленную информацию на составляющие, что поможет делать формулировки выводов, определения доказательств. Задания на синтез помогут систематизировать информацию при помощи соединения различных компонентов в новую информацию или предоставления альтернативного решения. При помощи подобных заданий обучающиеся смогут установить связи между различными процессами, законами, разработать план действий, набор операций, сделать выводы и т.д. Важно интеллектуально одаренных обучающихся научить аргументировать свое мнение, формулировать выводы, делать обоснования, согласно выдвинутой идее или предположению оценивать качество работы. Характеристики, по которым можно судить о наличии критического мышления у обучающегося: рациональность, суждение, самосознание, непредубежденность, дисциплина. Для того чтобы развить такое мышление преподавателям необходимо использовать в своей практике задания с использованием следующих глаголов: ознакомьтесь..., осознайте..., проанализируйте..., сравните..., синтезируйте..., оцените..., примените..., аргументируйте....

Понятие одаренности не является моноаспектным. Нельзя утверждать, что интеллектуально одаренный обучающийся имеет высокий интеллект, который можно определить на основании баллов IQ. Согласно Г. Гарднеру [2] одаренность можно определить по широкому спектру критериев, благодаря комплексному подходу (многоаспектность). Он определил интеллект как набор способностей, талантов или умственных способностей.

Для развития таких способностей необходимо использовать различные формы работы. К таким формам относятся углубленное исследование, интеллектуальные задания, экстернат. Подобные формы стали эффективным способом мотивации и развития обучающихся. Они могут развивать способность понимать, контролировать и отслеживать свои результаты, свой опыт

обучения через процессы метапознания. У обучающихся развивается саморегуляция. Преподаватель в процессе обучения должен помочь обучающимся понять, как проходит обучение, осознать необходимость применения тех или иных методов для самообучения на протяжении всей жизни. Необходимо предоставлять задания, в которых приходится размышлять. Обучающийся должен понять необходимость высокой компетентности в области информационно-коммуникационных технологий, грамотного владения речью, владения пространственным мышлением. Необходимо проводить исследования и осознавать собственные способности, оптимально их используя. Успешность всего вышеперечисленного зависит от степени понимания обучающимися как учиться. Движущей силой является метапознание.

Если от преподавателя будет идти сильный вызов, а обучающийся со слабыми навыками, то у обучающегося будет *страх* невыполнения заданий, переживание за то, что он не справится с поставленной перед ним задачей;

если от преподавателя будет идти слабый вызов, а обучающийся с сильными навыками, то у обучающегося наступает *скука*, ему неинтересно находиться на занятиях; если от преподавателя будет идти слабый вызов, а обучающийся со слабыми навыками, то у обучающегося наступает *апатия*.

Для того чтобы происходило планирование деятельности и имелся успешный результат, от преподавателя должен идти сильный вызов, а от обучающихся – сильный навык. В этом случае обучающийся будет мотивирован, иметь стремление к получению новых знаний, достигать успеха.

В сотрудничестве обучающихся между собой и с преподавателем, который должен являться главным советчиком и экспертом, раскрывается суть конструктивистского подхода в образовании. Преподавателю необходимо иметь высокий уровень знаний своей дисциплины и уметь выходить за рамки своего предмета, чтобы развить интеллектуальную одаренность у обучающихся.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1996. – 479 с.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2007. – С. 373-374.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. и с предисл. Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1915. – С. 202.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
6. Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации / М.А. Чошанов // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56-62.
7. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. – New York: Longman, 1994.
8. Bruner J. S. Personality dynamics and the process of perceiving. In: R. R. Blake & G. V. Ramsey (eds.). Perception: an approach to personality. New York: Ronald, 1951. – P. 121-147.
9. Glasersfeld, E. von. A Constructivist Approach to Teaching / E. von. Glasersfeld // Constructivism in education / ed. by L. P. Steffe, J. Gale. – Hillsdale, 1995. – P. 3–15.

Сведения об авторах:

Бикбулатов Руслан Рафаильевич (г. Костанай, Казахстан), аспирант кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского Национального Исследовательского Технологического Университета (КНИТУ), преподаватель Назарбаев Интеллектуальной школы физико-математического направления г. Костанай, e-mail: ruslan97129@mail.ru

Иванов Василий Григорьевич (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Казанского Национального Исследовательского Технологического Университета (КНИТУ).

Еремеева Гузель Ринатовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в сфере высоких технологий Казанского Приволжского Федерального Университета, e-mail: gizeliksanova@rambler.ru

Data about the authors:

R. Bikbulatov (Kostanay, Kazakhstan), postgraduate student at the Department of Engineering Pedagogy and Psychology at Kazan National Research Technological University, teacher at Nazarbaev Intellectual School of Physics and Mathematics in Kostanay, e-mail: ruslan97129@mail.ru

V. Ivanov (Kazan, Russia), doctor of education, full professor, vice-rector for education at Kazan National Research Technological University.

G. Ereemeeva (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: gizeliksanova@rambler.ru



УДК 377:378

ПОРТФОЛИО КАРЬЕРНОГО ПРОДВИЖЕНИЯ И ТЕХНИКА ЕГО СОСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТАМИ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Р. Шайдуллина, Г.Х. Валеева

Аннотация. Статья направлена на сравнительное исследование уровней сформированности компетенций в составлении и проектировании портфолио карьерного продвижения студентами системы среднего и высшего профессионального образования. В статье раскрыто назначение портфолио карьерного продвижения, дана его структура и содержание, представлены ход и результаты эксперимента по выявлению уровней сформированности техники составления портфолио карьерного продвижения среди студентов средних и высших учебных заведений профессионального образования.

Ключевые слова: портфолио, студенты, работодатели, профессиональное образование.

THE CAREER DEVELOPMENT PORTFOLIO AND THE TECHNOLOGY OF ITS COMPOSING BY SECONDARY AND HIGHER VOCATIONAL EDUCATION'S STUDENTS

A. Shaidullina, G. Valeyeva

Abstract. The paper aims at a comparative study of the levels of competences' formation in composing and projecting of portfolio for career development of secondary and higher vocational institutions' students. The paper reveals the appointment of the career development portfolio, gives its structure and content, presents the course and results of the experiment to detect the levels in the development of techniques to compose the portfolio of career development among the students of secondary and higher educational institutions of vocational education.

Keywords: portfolio, students, employers, vocational education.

Существующая практика свидетельствует, что успешность карьерного роста в большей степени связана с такими компонентами как природная креативность, навыки (языковые, навыки работы на компьютере), корпоративность [4;5]. Следовательно, не будет лишним в этом плане подготовить выпускника вуза к вхождению в корпоративную среду, где он будет впоследствии работать. Облегчению взаимопонимания с будущим работодателем и помощью в опережении своих потенциальных конкурентов ему будет способствовать наличие портфолио карьерного продвижения, которое стимулирует инициатора активности и побуждает его к генерации соответствующего поведения.

Портфолио является эффективным средством развития карьеры студентов-выпускников, так как оно содержит гораздо больше информации для работодателей, чем стандартное резюме. Портфолио способствует облегчению взаимопонимания с будущим работодателем. Однако в ходе проведенного опроса работодателей было отмечено, что при самопрезентации молодые специалисты практически не используют такую форму отчета как портфолио [1;3].

Портфолио представляет собой отчет по процессу обучения о том, что узнал студент, как проходил процесс обучения, как он

думает, анализирует, синтезирует, производит, создает и т.п., как взаимодействует на интеллектуальном, эмоциональном и социальном уровнях. Это способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося (профессионала) в определённый период его образовательной (профессиональной) деятельности. Портфолио – это материалы по безотметочной оценке учебных успехов и научных достижений студента, дающие представление о его готовности к профессиональной карьере.

Портфолио карьерного продвижения должно фиксировать все достижения студента. Его следует регулярно обновлять по мере продвижения во время обучения по основному и сопутствующим направлениям профессиональной подготовки, а также включать в него информацию, отражающую актуальные умения, навыки и наработку компетенций на каждом этапе профессионального обучения и развития [2].

Портфолио карьерного продвижения включает следующее:

- профессионально составленное, отвечающее современным требованиям резюме;
- список пройденных учебных курсов по основной области деятельности и связанных с

ней областей знания, включая дополнительную специализацию, тренинги, специализированные семинары и мастер-классы ведущих преподавателей;

– список внеучебных мероприятий и любых должностей, где на практике применяются навыки лидерства (например, староста группы, руководитель научной студенческой группы, куратор младших курсов и т.д.);

– описание карьерного потенциала и готовности к карьере в терминах приобретения навыков и опыта;

– рекомендации ведущих преподавателей, руководителей курсовых проектов, дипломных работ, производственных практик [3].

При внедрении в образовательный процесс портфолио мы провели опрос студентов, преподавателей и работодателей с целью выявления наиболее важных целей портфолио и его содержания, см. табл. 1.

Таблица 1. – Сравнительный анализ целей создания портфолио и его содержания

Студенты и преподаватели в техникуме и вузе	Работодатели на рынке труда
<ul style="list-style-type: none"> – обсуждение результатов обучения с сокурсниками и преподавателями; – рефлексия студентами своей работы; – демонстрация индивидуального стиля обучения студента, особенностей его интеллекта и культуры; – возможность самостоятельно определить темы для портфолио; – возможность для студентов установить связи между предыдущим и новым знанием; – включение студента в процесс развития своих компетенций, в рефлексии своих изменений, «строительство» самого себя; – оценка промежуточных достижений, в том числе «формализованная»; – подготовка и обоснование целей будущей работы 	<ul style="list-style-type: none"> – включение студента в период обучения в вузе в процесс развития «нужных» предприятию компетенций; – конечная оценка вузовских достижений студента и активное участие в его дальнейшей профессиональной судьбе

Введение метода портфолио мы начали в 2012 году. Выпускники составляли свое портфолио, подводя итоги обучения. Студенты третьего курса составляли портфолио на протяжении 2012 – 2015 года. На итоговой аттестации в 2014 и 2015 годах наряду с дипломной работой они представляли и портфолио.

После эксперимента высокой техникой составления портфолио (самопрезентации) обладали студенты Альметьевского

государственного нефтяного института (АГНИ), продолжившие обучение после Альметьевского политехнического техникума (АПТ) – 46% , средней – 35%, низкой – 19% (см. рис. 1, а). Среди студентов АГНИ, обучающихся после общеобразовательной школы, высокой техникой составления портфолио обладают 26% студентов, средней – 38%, низкой – 36% (см. рис.1, б).

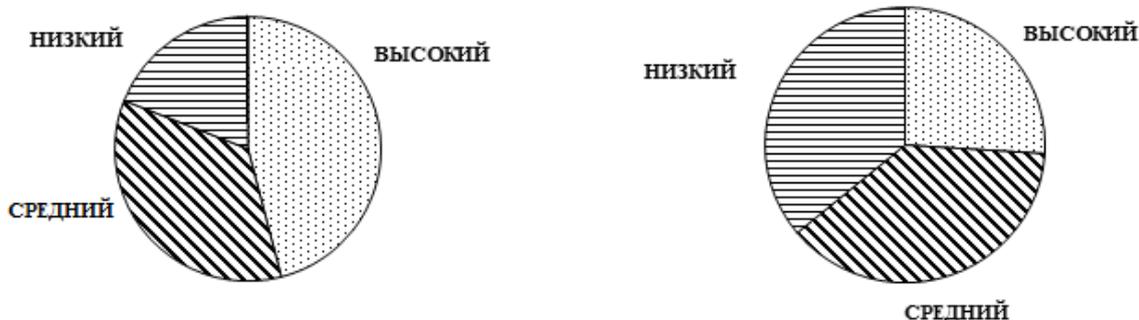


Рисунок 1. Уровни сформированности техники составления портфолио студентов АГНИ

а) после АПТ

б) после общеобразовательной школы

По результатам можно сделать вывод, что студенты АГНИ, обучающиеся после АПТ, обладают более высокой техникой составления портфолио, что положительно сказывается на уровне востребованности выпускника.

В системе среднего и высшего профессионального образования применяются свои традиционно устоявшиеся виды, методы, формы и средства контроля, которые во многом случае совпадают друг с другом. Однако в ходе проведенного опроса работодателей мы выявили пожелание самопрезентации молодых специалистов в форме портфолио. Было разработано

содержание портфолио карьерного продвижения с тем, чтобы оно стало эффективным средством развития карьеры, которое содержит гораздо больше информации для понимания, чем стандартное резюме. Также был разработан цикл создания и совершенствования содержания портфолио. По результатам можно сделать вывод о том, что студенты АГНИ, обучающиеся после АПТ, обладают более высокой техникой составления портфолио, что положительно сказывается на уровне востребованности выпускника АГНИ на рынке труда.

Литература:

1. Игони́на Е.В. Потенциал портфолио в диагностике профессиональных компетенций будущих педагогов профессионального обучения / Е.В. Игони́на // В мире научных открытий. – 2010. – № 4(10). – Ч. 5. – С. 110–112.

2. Лобашев В.Д. Технология портфолио / В.Д. Лобашев // Профессиональное образование. – 2006. – № 8. – С. 18-19.

3. Shaidullina A.R., Fassakhova G.R., Valeyeva G.K., Khasanova G.B., Komelina V.A., Ivanova T.L. A Comparative Research on Levels of Students' Formation Skills of Their Career Advancement Portfolio in Secondary and Higher Education Systems // Asian Social Science. - 2015. - Vol. 11. - № 1. - 375-379 p.

4. Масленникова В.Ш., Боговарова В.А., Шайхутдинова Г.А. Портфолио педагога-куратора

как технология оценки его воспитательной деятельности: методическое пособие (для руководителей и преподавателей учреждений системы профессионального образования) / В.Ш. Масленникова, В.А. Боговарова, Г.А. Шайхутдинова // Учреждение Российской академии образования, Ин-т педагогики и психологии проф. образования, Лаборатория проф. воспитания и социальной педагогики. - Казань, 2009.

5. Трегубова Т.М. Социально-педагогическое сопровождение как фактор развития академической мобильности студентов в условиях международной образовательной интеграции / Т.М. Трегубова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. - 2009. - Т. 2. - С. 50.

Сведения об авторах:

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

Валева Гузель Хусаиновна (г. Сибай, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения технологии Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет».

Data about the authors:

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

G. Valeyeva (Sibay, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Theory and Methodology of Training of Sibay Institute (Branch) of Bashkir State University.

УДК 378:338.48

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ТУРИЗМА (НА ПРИМЕРЕ КЕЙС-МЕТОДА И ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО)

О.А. Брель

Аннотация. Статья посвящена проблеме применения современных образовательных технологий в подготовке кадров для сферы туризма. Особое внимание уделяется технологии портфолио и кейс-технологиям, подчеркивается их значимость в развитии творческих способностей обучающихся, умений работать в команде, самостоятельно находить решения конкретных проблем. Автор приводит примеры разработки и применения кейс-метода и технологии портфолио в своей педагогической деятельности при проведении семинарских и практических занятий по дисциплинам туристского профиля. В статье отражена специфика использования данных технологий в научно-исследовательской работе студентов, при написании и защите выпускных квалификационных работ.

Ключевые слова: образовательные технологии, кейс-метод, технология портфолио, профессиональное туристское образование, подготовка кадров.

THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING SPECIALISTS FOR TOURISM INDUSTRY (ON THE EXAMPLE OF THE CASE STUDY METHOD AND TECHNOLOGY PORTFOLIO)

O. Brel

Abstract. The article is devoted to the application of modern educational technologies in training specialists for the sphere of tourism. Special attention is paid to the technology portfolio and case study technologies, the author emphasizes the importance of technology in the development of creative abilities of students, skills to work in a team and to find independently the solutions to specific problems. The author cites the examples of development and application of case study method and portfolio technology in the pedagogical activity at carrying out of seminars and practical classes on disciplines of the hospitality industry. The article describes the specific use of these technologies in scientific-research work of students, writing and defense of final qualifying works.

Keywords: educational technology, case study method, technology portfolio, professional tourist education, personnel training.

Развитие туризма требует ускоренного внедрения новых технологий, что определяет успех отрасли на туристском рынке. Само же внедрение инновационных технологий требует научных исследований, обучения персонала и ориентации на предоставление услуг, а не на производство товаров. Это означает, что спрос на профессиональную квалификацию, обширные теоретические знания, а также на многофункциональные умения, навыки, компетентность и опыт в туризме будут быстро и неуклонно расти.

Необходимость внедрения новых образовательных технологий и реализации инновационных образовательных программ в профессиональном туристском образовании продиктована следующими тенденциями на туристском рынке и на рынке труда в целом:

- возникновением на современном туристском рынке качественно новых турпродуктов и, как следствие, новых профессий в сфере туризма и гостеприимства;

- появлением в рамках существующих профессий новых компетенций;

- повышением требований к выпускнику при приеме на работу и, соответственно, к уровню подготовки будущих специалистов в образовательных учреждениях.

Повышение качества образовательной деятельности является основной задачей развития системы высшего профессионального образования на современном этапе. Не исключением является и туристское образование, актуальность которого стремительно возрастает в связи с активным развитием туристской индустрии в нашей стране. Современные образовательные технологии являются важнейшим инструментом в формировании не только общекультурных, но и общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций.

В связи с этим считаем необходимым комплексно использовать в процессе профессиональной подготовки будущих

специалистов сферы туризма традиционные и инновационные образовательные технологии (игровые, информационные, проблемно-ориентированного обучения, технологии портфолио, кейс-технологии и др.).

В своей профессионально-практической деятельности мы успешно применяем все перечисленные образовательные технологии, но более подробно хотелось бы остановиться на портфолио-технологии и методе кейсов.

Портфолио – современная образовательная технология, представляющая из себя «портфель» достижений, с помощью которого фиксируются и накапливаются индивидуальные достижения обучающихся, но помимо этого данная технология используется с целью поиска, сбора и накопления материала по определенной дисциплине, по

предложенной для решения учебной проблеме. Портфолио показывает реальный уровень подготовки и активности обучающегося, являясь «шедевром» его творчества и успешности [2;5].

Данная технология активно используется в нашей профессионально-практической деятельности в преподавании ряда дисциплин у обучающихся направления подготовки «Туризм». Суть применения технологии заключается в накоплении и систематизации информации об определенной туристской дестинации, конкретном туристском объекте, туристском предприятии и т.д. Приведем пример использования технологии портфолио по дисциплине «Природные и рекреационные ресурсы Сибири» (магистратура направления подготовки «Туризм»), см. рис. 1.



Рисунок 1. – Обязательные компоненты портфолио «Характеристика природно-рекреационного района»

Задание предполагает создание каждым студентом тематического портфолио по природно-рекреационным районам Сибирского региона (районы распределяются между студентами путем жеребьевки) и включает в себя следующие обязательные компоненты:

– *туристскую карту района;*

– *глоссарий*, включающий основные термины по данной тематике;

– *микродизайн (презентация)* природно-рекреационного района, включающий: физико-географическую и экономико-географическую характеристики района, характеристику населения и его рекреационных потребностей, рекреационных ресурсов, основных

достопримечательностей и инфраструктуры, анализ проблем и перспектив района;

– *информационный листок для туриста*, путешествующего по данному природно-рекреационному району, включающий памятку, перечень средств размещения, пунктов питания, информацию о транспорте, важные номера телефонов и адреса и др.;

– *разработку программы* экскурсионного обслуживания с перечнем экскурсий;

– *разработку предложений* по улучшению качества обслуживания туристов или мероприятий, направленных на привлечение туристов в данный район.

Презентация (обсуждение и защита) портфолио происходит на семинарском занятии по дисциплине. Результатом представления портфолио, как правило, является итоговая оценка, которая складывается из суммы баллов по всем представленным разделам (заданиям).

Подобного рода портфолио демонстрируют способность обучающихся осуществлять поиск, подборку, систематизацию, проработку и анализ актуальной информации, помогают студентам не только в освоении дисциплин, но и на производственной практике, и при написании выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций, и в будущей профессиональной деятельности, способствуя формированию профессионально значимых качеств, профессиональных компетенций обучающихся в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к требованиям реальной профессиональной деятельности.

Не менее эффективными технологиями, использование которых способствует формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих специалистов сферы туризма, считаем *кейс-технологии* (метод кейсов). Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подразумевающей поиск информации, необходимой для выработки возможных вариантов ее решения [1].

Суть использования кейс-метода (Case study) в профессиональном туристском образовании заключается в том, что мы предлагаем обучающимся осмыслить реальную жизненную ситуацию в сфере туризма, содержание которой одновременно отражает не только конкретную практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс теоретических знаний, практических умений, профессиональных компетенций,

которые необходимо сформировать при разрешении данной проблемы.

Особенности применения кейс-метода в туристском образовании обусловлены, прежде всего, тем, что туризм – достаточно динамичная категория, изменения в которой происходят на современном этапе в достаточно стремительном темпе, и это влечет за собой необходимость постоянного обновления кейсов, чтобы они соответствовали реальным, «горячим» ситуациям в сфере туризма. Хороший кейс это не просто качественное описание той или иной проблемной ситуации, это создание интриги, которая бы смогла «зацепить» студента, заставить его искать нетривиальные решения, это погружение обучающегося в практическую деятельность, максимально приближенную к реальной профессиональной в сфере туризма. Кроме того, в своей практической деятельности по применению кейс-технологий в туристском образовании, мы стремимся не только к написанию качественных, актуальных для туристских дисциплин кейсов, но и к тому, чтобы:

– в разработке кейсов принимали участие работодатели (представители туристских фирм, дестинаций);

– защита происходила перед широкой аудиторией, с применением креативных способов представления (Мультимедиа CASE, Видео CASE, Онлайн CASE);

– исследование и анализ обозначенных в кейсе проблем происходили не только в аудитории во время практических занятий по дисциплинам, но и в конкретной дестинации, на конкретном объекте (максимальное приближение будущих специалистов к реальной профессиональной деятельности);

– представленные решения были практически значимыми и находили дальнейшую реализацию (создание банка решений, методических рекомендаций по их внедрению, практические результаты и т.д.).

Приведем несколько примеров, разработанных нами, кейсов в качестве практико-ориентированных заданий по дисциплине «Инновации в туризме» для бакалавров направления подготовки «Туризм»:

– *Необходимо разработать буклет для туристской фирмы*. При этом он должен существенно отличаться от привычного вида буклетов в туристской индустрии и привлекать потенциальных клиентов. Предложите свои идеи.

– *Туристской фирме поступил заказ на обслуживание приключенческого инсентив-*

тура на 30 человек с активным отдыхом на горнолыжном курорте «Шерегеш» (Кемеровская область). Возраст клиентов от 25 до 50 лет, сфера деятельности – профессиональный спорт. Постройте схему организации инновационного обслуживания, определите функции обслуживающей компании, рассчитайте потребность в персонале для туристского сервиса и определите функции каждого.

– *Используя сайт Кузбасской выставочной компании «Экспо-Сибирь» (www.exposib.ru), познакомьтесь с описанием события «Выставка-ярмарка «Индустрия туризма». Какие цели ставились организаторами. Какова эффективность данного мероприятия? Как можно оценить перспективы данного мероприятия с точки зрения развития туристской индустрии в Кузбассе? Ваши идеи по повышению эффективности данного мероприятия.*

Достаточно интересным считаем наш опыт применения кейс-технологий в разработке заданий для производственной практики студентов, которые в ходе нее как раз и набирают необходимые материалы, собирают информацию, проводят опросы респондентов, с целью решения поставленной проблемы, накопленный материал служит практической составляющей будущей выпускной квалификационной работы. Приводим пример кейса.

– *Как защитить территорию музея-заповедника «Томская Писаница» Кемеровской области от значительного антропогенного ущерба, связанного с интенсивными рекреационными нагрузками в дни крупных событийных мероприятий (Праздник Ивана Купалы, Праздник Широкой Масленицы, Рождество, Крещение и др.), не сокращая выгодного для развития инфраструктуры и региональной экономики массового потока туристов.*

Необходимо учесть, что при исследовании и анализе поставленной проблемы возникает дополнительная проблемная ситуация, требующая решения: *как решить проблему слабой посещаемости музея-заповедника в другие дни (кроме перечисленных событий), используя опыт маркетинговых агентств, для продвижения дестинации с учетом сохранности ее природного и культурного потенциала.*

Представленные студентами решения поставленной в кейсе проблемы и предложения, одним из которых была разработка эколого-краеведческой тропы на

территории музея-заповедника «Томская Писаница», были переданы представителям работодателя, присутствовавшего на защитах ВКР, и ряд из них на сегодняшний день внедрены в практику дестинации. Так, экологическая тропа достаточно успешно функционирует, привлекая большое количество посетителей, и выполняя функции эколого-краеведческого воспитания и просвещения населения.

Таким образом, кейс-технологии способствуют развитию у обучающихся:

– умений анализировать информацию и устанавливать проблему, требующую решения;

– навыков рационального поведения и самостоятельного поиска решений конкретных проблем;

– умений работать в команде;

– творческих способностей;

– умений четко формулировать, высказывать, аргументировать и отстаивать свою позицию и оценивать позицию оппонента и т.д. [1].

Самое важное – то, что применение кейс-метода в профессиональном туристском образовании выходит за пределы учебного пространства в сферу будущей профессиональной деятельности выпускника, так как выработка решений конкретных проблем в данной области знаний, формирует профессиональный интерес и профильную мотивацию.

Кроме того, кейс-метод достаточно легко совмещается с другими современными образовательными технологиями, например, информационно-коммуникационными, технологиями SMART-Education (SMART-технологии), которые делают его более эффективным в применении, позволяя объединять технические, педагогические, туристско-информационные ресурсы в единое целое для осуществления обучения, в том числе в интерактивной образовательной среде [4].

Таким образом, несмотря на энергозатратность и сложность разработки и внедрения, портфолио-технологии и кейс-методы в профессиональном туристском образовании дают целый ряд преимуществ, главные из которых – это предоставление обучающимся возможности научиться учиться, достигать цели самостоятельно, взаимодействовать со сложными «реальными» повседневными ситуациями, находить решение проблемы, развивать ключевые компетенции, необходимые в дальнейшей

профессиональной деятельности в сфере туризма [3].

В целом применение современных образовательных технологий в профессиональном туристском образовании и их рациональное сочетание с традиционными методами на всех уровнях образования обеспечивает качество профессиональной подготовки квалифицированных специалистов

сферы туризма. Сохраняя основные формы организации обучения, новые образовательные технологии создают условия для формирования развивающей, профессионально ориентированной среды для реализации личностного потенциала обучающихся и их эффективной подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Андрусов Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей / Б.Е. Андрусов // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 61-69.

2. Анопченко Т.Ю., Максимов В.А., Мошкин И.В. Составление индивидуального электронного портфолио в соответствии с кредитно-модульной системой обучения / Т.Ю. Анопченко, В.А. Максимов, И.В. Мошкин. – Ростов н/Д.: АкадемЛит, 2011. – 160 с.

3. Брель О.А. Технологии проблемно ориентированного обучения в профессиональном туристском образовании / О.А. Брель // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 10. – С. 22-26.

4. Жданов Э.Р., Баринаева Н.А., Магсумов И.Р., Яфизова Р.А. Построение индивидуальных образовательных траекторий обучения студентов на основе СМАРТ-технологий в условиях модернизации образования / Э.Р. Жданов, Н.А. Баринаева, И.Р. Магсумов, Р.А. Яфизова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 34-38.

5. Новикова Т.Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта / Т.Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: Academia; АПК и ПРО, 2003. – С. 70.

Сведения об авторе:

Брель Ольга Александровна (г. Кемерово, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой геологии и географии, Кемеровский государственный университет, e-mail: brel_o_a@mail.ru

Data about the author:

O. Brel (Kemerovo, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, head of the Department of Geology and Geography, Kemerovo State University, e-mail: brel_o_a@mail.ru



УДК 378

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ КАК ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Р.Р. Сагитова

Аннотация. Статья посвящена проблеме проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в процессе обучения ИЯ. Автором определена сущность самообразовательной компетенции, индивидуального образовательного маршрута; обоснован компетентностный подход к проектированию индивидуального маршрута; представлены этапы проектирования индивидуального маршрута (диагностический, проектировочный, технологический и результативный). Автором представлены методические рекомендации по организации самостоятельной образовательной деятельности студентов в процессе обучения ИЯ.

Ключевые слова: самообразовательная компетенция, индивидуальный образовательный маршрут, языковое образование, этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута.

STUDENTS' INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES AS A FORM OF IMPROVING SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

R. Sagitova

Abstract. The article is devoted to the problem of designing of individual educational routes in the process of foreign language learning. The author defines the essence of self-educational competence, individual educational route; proved the competence-based approach to design of individual route and presents stages of designing of routes (diagnostic, design, technological, productive). The author presents the guidelines for organization of independent educational activity of students in foreign language learning.

Keywords: self-educational competence, individual educational route, foreign language learning, stages of designing individual educational route.

Современное высшее образование ориентировано на подготовку компетентных специалистов, обладающих высокоорганизованным индивидуальным стилем самообразования, академической, социальной и профессиональной мобильностью, на формирование у обучаемых такой совокупности компетенций, которая позволила бы им быть конкурентоспособными в условиях все более глобализирующегося рынка труда. Роль самообразования студентов усиливается в связи с реализацией в высшем образовании основных положений Болонского процесса, предусматривающих, в частности, перевод вектора из области репродуктивного образования в область самостоятельной познавательной активности студента при усилении индивидуальной работы с каждым студентом [4]. Социально-экономические преобразования в России существенно повлияли на расширение функций иностранного языка как учебного предмета. Эффективное овладение иностранным языком предполагает в первую очередь, способность студента самостоятельно, на протяжении всей своей жизни изучать иностранный язык, поддерживать и улучшать

свои знания и навыки, чтобы быть конкурентоспособным в условиях растущей глобализации рынка труда.

Целью нашего исследования является проектирование индивидуальных образовательных маршрутов как формы совершенствования самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе обучения ИЯ. Мы рассматриваем самообразовательную компетенцию как интегрированную характеристику личности, включающую в себя знания, умения, способы и опыт самообразования, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной, социальной самореализации человека [4].

Проектирование индивидуального образовательного маршрута как формы совершенствования самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе обучения ИЯ строится на основе компетентностного подхода, так как именно он соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформулированных в

документах ЮНЕСКО (научить получать знания, научить работать и зарабатывать, научить жить, научить жить вместе). Проблемы компетентностного подхода в профессиональном образовании рассмотрены в трудах Л.А. Воловича, Р.Х. Гильмеевой, В.Ш. Масленниковой, Г.В. Мухаметзяновой, Т.М. Трегубовой и др. Общую концептуальную идею компетентностного подхода можно сформулировать следующим образом: компетентностно-ориентированное образование направлено на комплексное освоение знаний и способов социально-профессиональной деятельности, обеспечивающее успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как его самого, так и общества, и государства в целом [1;5]. Одним из условий формирования самообразовательной компетенции студентов вуза является включение студентов совместно с преподавателем в разработку индивидуальных образовательных маршрутов по иностранному языку. Именно выбор индивидуального маршрута обучения в конечном итоге позволит каждому студенту развить те качества личности, которые требуются «здесь и сейчас».

Вопросу проектирования индивидуальных образовательных маршрутов посвящены работы Н.А. Лабунской, Ю.Н. Логиновой, В.В. Лоренц, Ф.Г. Мухаметзяновой, М.Л. Соколовой, А.П. Тряпицыной и др. Так, В.В. Лоренц под индивидуальным образовательным маршрутом понимает «целенаправленную проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую студенту позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя» [2, с.22]. Ф.Г. Мухаметзянова считает, что индивидуальный образовательный маршрут это – «путь и способ профессионального становления студента как субъекта учебной и профессиональной деятельности, который на основе самостоятельности и творчества осваивает образовательные программы, отраженные как в нормативных документах, так и проектах профессионального роста» [3, с.179]. Индивидуальный образовательный маршрут рассматривается нами как целенаправленно проектируемая индивидуальная образовательная программа, обеспечивающая студенту позицию субъекта учебно-профессиональной деятельности, способствующая формированию его самообразовательной деятельности на основе психолого-педагогической поддержки его

выбора в самореализации [4]. Проектирование индивидуального образовательного маршрута студента способствует целенаправленному обучению приемам и формам самообразовательной деятельности в процессе обучения иностранному языку: студент приобретает умение проектировать свою учебную деятельность по иностранному языку, правильно распределять свое время, продуктивно работать с учебным материалом, отслеживать результаты своей работы, тем самым, формируя самообразовательную компетенцию.

Индивидуальный образовательный маршрут по иностранному языку специально разрабатывается для конкретного студента как его индивидуальная образовательная программа. Построение и реализация индивидуального образовательного маршрута позволяет студенту конструировать собственное языковое образование, включающее разноуровневое освоение учебного материала, выбор форм учебной работы и самообразовательной деятельности, приемов и способов оценивания и презентации материалов. Индивидуальный образовательный маршрут студента составляется с учетом обучаемости и обученности, индивидуально-типологических способностей субъекта учебно-профессиональной деятельности, предусматривающей выполнение нормативных предметов, и реализуется путем последовательного прохождения диагностического, проектировочного, технологического и результативного этапов. Рассмотрим каждый этап подробнее.

На диагностическом этапе проектирования индивидуального образовательного маршрута определяется уровень владения студентами иноязычными умениями и навыками на конкретном этапе обучения, проводится диагностика способностей и академических возможностей студентов. На этом этапе проводится языковое тестирование студентов и определяется их уровень владения языком по европейской шкале владения ИЯ. Под уровнем владения языком понимается степень сформированности у студентов коммуникативной компетенции, позволяющей решать на иностранном языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений. Тестируются студенты по всем видам и аспектам иноязычной речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение).

На проектировочном этапе проектирования индивидуального образовательного маршрута студенты знакомятся с учебной программой по иностранному языку и проспектом всего курса по темам. Изучив и проанализировав содержание программы, студенты совместно с преподавателем выделяют основные темы изучаемой дисциплины, планируют свои конечные образовательные продукты и формы их представления, составляют план работы, выбирают средства и способы деятельности, устанавливают формы контроля и оценки своей деятельности. Преподаватель дает рекомендации студентам с учетом их индивидуальных особенностей по изучению тем учебного курса на аудиторных занятиях и самостоятельно. На данном этапе определяются предпочитаемые студентами виды деятельности, формы и методы занятий и организации своей самообразовательной деятельности. Студенты выстраивают свой график освоения образовательной программы, определяют свою траекторию обучения, отправной точкой которого является уровень их подготовки по иностранному языку по итогам тестирования. Каждый студент обозначает желаемый уровень, который он стремится достичь за время обучения, опираясь на общеевропейскую шкалу оценивания уровней владения иностранным языком. Уровень этот должен быть не ниже базового уровня, предусмотренного программой. На данном этапе разрабатывается «Индивидуальная технологическая карта дисциплины», где студент прописывает обязательные темы по программе дисциплины, которые он должен освоить; дополнительные модули по дисциплине, которые он выбирает для более углубленного изучения; определяются формы и методы усвоения программы, средства обучения; устанавливаются сроки изучения материала; отмечаются часы и дни консультаций с преподавателем, прописываются формы контроля изучаемого материала.

На технологическом этапе проектирования индивидуального образовательного маршрута осуществляется реализация намеченной программы по иностранному языку, последовательное продвижение студентов по индивидуальным образовательным маршрутам. Студенты выбирают учебные материалы, виды и формы работы, технические средства для выполнения образовательной задачи. Вся последовательность и логика выполнения тех или иных видов работ анализируются совместно с преподавателем. Преподаватель помогает студентам в организации их деятельности, в подборе конкретных учебников, средств,

приемов и методов работы, проводит индивидуальные консультации для решения возникших проблем, корректирует и вносит поправки в намеченный маршрут. Преподаватель выступает в качестве консультанта и помощника студентов на протяжении реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Следует отметить, что на данном этапе проектирования индивидуального образовательного маршрута осуществляется овладение студентами стратегиями и умениями самостоятельной образовательной деятельности. Поэтому мы посчитали необходимым обеспечить студентов методическими рекомендациями по организации самостоятельной образовательной деятельности, которые включают в себя следующие разделы: 1) рекомендации по рациональной организации учебного труда (правила самообразования, приемы рационального планирования времени, формы контроля своей работы и т.д.); 2) рекомендации по работе с учебной информацией (работа с книгой, статьёй, учебным пособием, приемы динамического чтения и скорочтения, работа с литературой, приёмы поиска информации и т.д.); 3) рекомендации по работе с записями (схема написания эссе, личного и делового письма, резюме; советы по подготовке к собеседованию; терминологический словарь, план, тезисы, конспект, лекция, реферат и т.д.); 4) рекомендации по организации самообразовательной деятельности студентов по иностранному языку (подготовка устного сообщения, работа с текстом, лексическим, грамматическим материалом, аудирование и т.д.) [4]. Основное назначение данных рекомендаций – развитие самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе обучения иностранному языку. Методические рекомендации помогают студентам выбирать собственные пути достижения намеченной цели в определенной последовательности, объеме, темпе изучения материала, использовать индивидуальные способы и приемы усвоения учебного материала, т.е. проектировать свой индивидуальный образовательный маршрут.

На результативно-оценочном этапе проектирования индивидуального образовательного маршрута подводятся итоги всей работы студента по освоению иностранного языка как учебной дисциплины и по развитию индивидуальных качеств личности. Выполненные задания проверяются, анализируются и оцениваются как преподавателем, так и самими студентами. На данном этапе выявляются типичные ошибки,

недочеты, анализируются причины успехов и неудач. Результаты выполненных работ (тесты, контрольные работы, проекты, контрольные листы самоконтроля и самооценки и т.д.) наглядно демонстрируют объем затраченных усилий, степень осознания своей роли, уровень приобретенных знаний по иностранному языку, сформированность навыков языкового самообразования студентов и самообразовательной компетенции в целом. На данном этапе сопоставляются показатели индивидуального образовательного маршрута, обозначенные вначале изучения иностранного языка как учебной дисциплины с фактическими

показателями, полученными в течение совместной работы и в итоге.

Таким образом, мы считаем, что индивидуальный образовательный маршрут как форма совершенствования самообразовательной компетенции в процессе обучения иностранному языку помогает студенту не только планировать языковую образовательную деятельность, поддерживать и улучшать свои знания и навыки в области иностранных языков, развивать общеучебные навыки и умения, но и быть конкурентоспособным в условиях растущей глобализации рынка труда.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х., Волович Л.А., Тихонова Л.П. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов в учреждениях среднего профессионального образования в процессе преподавания гуманитарных дисциплин / Р.Х. Гильмеева, Л.А. Волович, Л.П. Тихонова // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 75-90.

2. Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лоренц Вероника Викторовна. – Омск, 2001. – 250 с.

3. Мухаметзянова Ф.Г., Мухаметзянов Ф.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута студента вуза на основе компетентностного подхода в контексте

международного сотрудничества / Ф.Г. Мухаметзянова, Ф.А. Мухаметзянов // Международное сотрудничество в профессиональном образовании: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции. – Казань: АСО, 2009. – С. 177-181.

4. Сагитова Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов высшей школы в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сагитова Римма Раисовна. – Казань, 2011. – 215 с.

5. Трегубова Т.М. Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации / Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 33-39.

Сведения об авторе:

Сагитова Римма Раисовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и практики английского языка, Институт международных отношений, истории и востоковедения Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: sag-rimma@yandex.ru

Data about the author:

R. Sagitova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of Theory and Practice of the English Language, the Institute of the International Relations, History and Oriental Studies, Kazan (Volga) Federal University, e-mail: sag-rimma@yandex.ru

УДК 37.013

СИСТЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С.П. Фирсова, Н.Н. Щеглова

Аннотация. В статье рассматривается система адаптации первокурсников к изучению профессионально ориентированного иностранного языка в образовательном пространстве технического университета. Выделяются основные факторы успешной реализации данной системы. Особое внимание уделяется электронному образованию и другим инновационным обучающим технологиям. Также рассмотрены некоторые аспекты внеаудиторной работы с первокурсниками.

Ключевые слова: адаптация, профориентационная работа, подготовительный модуль, тестирование, электронное образование, индивидуальный подход, мотивация.

THE SYSTEM OF THE FIRST-YEAR STUDENTS ADAPTATION TO THE PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE LEARNING AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

S. Firsova, N. Shcheglova

Abstract. The system of the first-year students' adaptation to the professionally oriented language learning within the educational space of the technical university is put forward. Key factors of the successful implementation of the system are underlined. Special attention is given to the electronic education and other innovative learning techniques. Some aspects of the extracurricular activity in the form of academic competitions are also considered.

Keywords: adaptation, carrier guidance activity, foundation module, testing, electronic education, individual approach, motivation.

Поступая в высшее учебное заведение, выпускник школы не имеет необходимого опыта учебной деятельности в новых образовательных условиях. Неизбежно возникает несоответствие между новым учебным статусом и объективными возможностями студентов для его подтверждения, что не способствует эффективной образовательной деятельности и становится причиной разочарований и фрустраций первокурсников [3, с.6]. Преподавание становится узконаправленным, меняются дидактические принципы и подходы. Поэтому в первые месяцы студенты постоянно находятся в состоянии стресса перед новыми для себя условиями обучения. Более явно это проявляется именно в технических вузах, поскольку даже такие привычные предметы, как химия, история, иностранный язык, преподаются с практико-ориентированных позиций. На основании ежегодных опросов первокурсников можно сделать вывод, что большинство респондентов (75%) считают, что система преподавания иностранных языков в университете отличается от школьного обучения. Причем 20% из них характеризуют эти отличия как значительные. В качестве основных отличий первокурсники выделяют направленность обучения иностранным языкам на будущую профессию, большой объем языкового материала для аудиторной и

самостоятельной работы, целенаправленную работу над развитием навыков устной речи, использование профессионально ориентированных и аутентичных пособий, индивидуальный подход к студентам. Поэтому подготовка будущего инженера требует поэтапного процесса адаптации к новым образовательным условиям, что требует от каждого преподавателя серьезного отбора учебного материала и новых, эффективных форм обучения [4, с.36].

С целью более быстрой и эффективной адаптации первокурсников в Поволжском государственном технологическом университете уже несколько лет успешно реализуется тщательно разработанная система адаптации, в ходе которой у студентов формируется устойчивый интерес к профессионально ориентированному иностранному языку, проявляется мотивация к избранной профессии, развиваются навыки самостоятельной работы. Обозначенная система адаптации включает:

1. профориентационные мероприятия по иностранным языкам для выпускников школ Республики;
2. занятия иностранным языком в рамках Подготовительного модуля;
3. систему поэтапного лингводидактического тестирования первокурсников;

4. комплекс внеаудиторных мероприятий с целью повышения интереса к иностранному языку;

5. организацию системы психолого-педагогической поддержки первокурсников;

6. развитие мотивации к профессионально ориентированному изучению иностранных языков во время аудиторных занятий и посещению школы электронного обучения.

Профориентационная работа с будущими первокурсниками предусматривает очные конкурсные мероприятия (олимпиады, конкурсы проектов и презентаций), целью которых является не столько оценить уровень владения иностранным языком их участников, сколько познакомить выпускников школ с условиями и особенностями изучения иностранных языков в техническом университете.

В течение трех первых недель студенты занимаются по программе подготовительного модуля. Подготовительный модуль призван решить задачи, связанные с комплексной интенсивной адаптацией вчерашних школьников к условиям вузовской жизни, актуализацией их знаний по определенным предметам, включая иностранные языки, отбором на ранней стадии обучения талантливой молодежи, формированием индивидуальной образовательной траектории.

Подготовительный модуль по иностранному языку (английскому, немецкому или французскому) начинается с входного тестирования, целью которого является определение уровня коммуникативной компетенции студентов. Тест контролирует лингвистические, страноведческие и стратегические компетенции в форме заданий на подстановку, соотнесение и множественный выбор. В 2014 – 2015 году средний балл выполнения теста исходного уровня подготовительного модуля составил 47,6%, после прохождения модуля – 55,39%. В текущем учебном году средний балл выполнения исходного тестирования – 56%, после прохождения модуля – 68,59%. В конце первого семестра результаты выполнения промежуточного теста повышаются на 10 – 20%, что дает нам основание констатировать как эффективность системы тестирования в частности, так и системы преподавания иностранных языков в целом.

Результаты тестирования помогают преподавателю конкретизировать образовательные задачи и при необходимости скорректировать программу обучения.

Индивидуальному развитию студентов способствует и многолетняя система олимпиад.

Следует заметить, что олимпиада остается одной из самых ярких форм проявления активного стремления студента к высоким результатам [5]. Выявить целеустремленных студентов еще в ранний период обучения – одна из задач преподавателя иностранного языка. Чувство реальности победы придает первокурснику уверенности в своих силах, стимулирует его активность во всех сферах учебной и внеучебной деятельности. Ежегодная олимпиада, разрабатываемая и организуемая специально для первокурсников «Путь к успеху», проводится в нашем университете только по иностранным языкам. Отбор участников олимпиады по иностранным языкам проходит на основе результатов исходного тестирования (85 – 100% выполнения исходного теста). Олимпиада носит тематический характер, и все задания разрабатываются на материале, посвященном единой проблеме (изучение языков, роль науки в современном мире, молодежь и книги). Организаторы олимпиады стараются увеличивать долю творческих заданий, позволяющих студентам проявить умение нестандартно мыслить в заданной ситуации. В последние годы наблюдается также рост количества студентов, принимающих участие в олимпиадах. Например, за последние три года число участников олимпиады для студентов 1 курсов возросло с 60 до 82. Общее количество студентов 1 курса, активно принимающих участие во всех мероприятиях НИРС составляет 30%.

Более 50% опрошенных первокурсников принимали или планируют принимать участие в конкурсах и олимпиадах по иностранным языкам, так как такое участие дает возможность «проверить свой уровень владения иностранным языком», «больше узнать об изучаемом языке», «развить интерес к изучению иностранных языков», «поверить в свои силы», «приобрести новых друзей и единомышленников».

Такой подход к подбору заданий выявляет ярких, талантливых студентов, заинтересованных в дополнительном изучении иностранных языков уже в первые месяцы обучения и позволяет определить индивидуальную траекторию их дальнейшего развития.

В качестве одного из условий, определяющих эффективность процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе, можно указать организацию психолого-педагогической поддержки студентов [1;2]. Преподаватели кафедры посвящают много времени и энергии созданию атмосферы эмоционального комфорта на занятиях,

используя активные методы обучения: ролевые и деловые игры, видеоконференции, различные формы дискуссий.

Практически все сотрудники кафедры активно участвуют в разработке электронных учебных комплексов. Электронный курс обязательно предусматривает обратную связь со студентами, интерактивное общение в течение семестра. Начиная с первых дней обучения, студенты имеют доступ к учебным материалам, а также к своим текущим оценкам. Анкетирование и изучение удовлетворенности студентов предлагаемым электронным курсом дополнительно стимулирует преподавателей разрабатывать такие курсы, которые бы были интересными для студента. В процессе этих видов деятельности формируются субъект-субъектные партнерские отношения между студентом и преподавателем, основанные на выполнении единых задач и целей.

Работа с иноязычной информацией различного типа (печатной, электронной, виртуальной) способствует формированию и развитию профессиональных интересов студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности использовать знания, полученные на занятиях иностранным языком, в профессиональной деятельности. Очень важно, чтобы студенты с первых месяцев обучения в вузе видели перспективы практического

применения иностранного языка в своей будущей профессии. Кроме того, обучение на базе электронных курсов позволяет студенту эффективно пользоваться информационными ресурсами, полноценно готовить домашние задания в случае вынужденных пропусков аудиторных занятий и тем самым избегать отставания по предмету.

В качестве основных факторов, способствующих более эффективной адаптации к преподаванию иностранных языков в вузе, сами первокурсники определяют поддержку преподавателя (74%), самостоятельную работу (50%), систему поэтапного тестирования (45%), использование электронных курсов (40%).

Таким образом, предложенная система адаптации студентов первого курса повышает уровень профессиональной направленности и мотивации к изучению иностранных языков, развивает общие и коммуникативные компетенции, выявляет заинтересованность участвовать в иноязычных конкурсах и проектах, позволяет добиваться личных и профессиональных побед, поскольку современный студент должен владеть не только суммой специальных умений, но и определенными навыками творческого решения практических вопросов, стремлением расширять свои профессиональные знания.

Литература:

1. Будко В.Н. Формирование готовности учащихся к обучению в вузе средствами языковой подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Будко Валентина Николаевна. – Ставрополь, 2008. – 21 с.
2. Каргина Е.М. Мотивация профессионального выбора и развития личности в процессе профилизации изучения иностранного языка: монография / Е.М. Каргина. – ГУАС. – Пенза, 2013. – 486 с.
3. Комарова М.В. Преемственность обучения иностранному языку в средней и высшей школе (на примере технического университета): дис. ... канд.

пед. наук: 13.00.08 / Комарова Марина Викторовна. – Барнаул, 2002. – 196 с.

4. Курбатова Л.Н. Жизненные ценности студентов как институциональные индикаторы формационного изменения общества / Л.Н. Курбатова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 9. – С. 35-41.

5. Новоселова О.Ю., Фирсова С.П. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения конкурентоспособности будущих специалистов / О.Ю. Новоселова, С.П. Фирсова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 11. – С. 34-39.

Сведения об авторах:

Фирсова Светлана Павловна (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Поволжский региональный технологический университет, e-mail: Svetlana_firsova@inbox.ru

Щеглова Наталья Николаевна (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Поволжский региональный технологический университет.

Data about the authors:

S. Firsova (Yoshkar-Ola, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Foreign Languages, Volga State University of Technology, e-mail: Svetlana_firsova@inbox.ru

N. Shcheglova (Yoshkar-Ola, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Foreign Languages, Volga State University of Technology.

УДК 378-3;796

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Е.И. Смирнова, О.А. Сухостав, Г.В. Пономарева

Аннотация. В статье приведены данные исследования мотивации к занятиям физической культурой в вузе студентов разных направлений и профилей подготовки, обоснована необходимость организации учебных занятий с учетом выявленных особенностей. Дана характеристика метода проектов и рассмотрена эффективность его использования для обеспечения профессиональной направленности занятий физической культурой в вузе с учетом специфики мотивационной сферы студентов.

Ключевые слова: физическая культура студентов вуза, мотивация, метод проектов.

THE IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PHYSICAL TRAINING IN HIGHER SCHOOL WITH THE USE OF PROJECT METHOD

E. Smirnova, O. Sukhostav, G. Ponomareva

Abstract. The article presents the research data of motivation of university students of different directions and training profiles for physical training; the necessity of the arrangement of training sessions based on identified characteristics is proved. The authors suggest the characteristic of project method and study the efficiency of its applying in professional orientation of physical education in university, taking into account the specificity of motivational sphere of students.

Keywords: physical education of university students, motivation, project method.

Рассматривая различные аспекты физического воспитания студентов вуза, авторы справедливо отмечают, что отличительной его особенностью является профессиональная направленность. Поскольку достижение оптимального здоровья, высокого уровня развития психофизических, функциональных возможностей организма и значимых качеств личности являются обязательными составляющими профессионального становления будущих специалистов.

Не вызывает сомнения, что каждая профессия имеет свою двигательную специфику и отличается по условиям, видам, характеру труда. Отмечаются различия в динамике работоспособности в процессе его выполнения, особенности профессионального утомления и заболеваемости. Подбор средств занятий физической культурой в вузе должен осуществляться с учетом данных характеристик и обеспечивать подготовку будущих специалистов к быстрой адаптации, успешному осуществлению трудовой деятельности и профессиональному долголетию.

Однако достижение психофизической готовности человека к успешной профессиональной деятельности является не единственной задачей физической культуры в

вузе. Правильно организованный процесс физического воспитания позволяет сформировать у студентов ценностно-мировоззренческую и активную социально-профессиональную позицию, что создает общекультурную основу для дальнейшего личностного и профессионального саморазвития. В процессе обучения необходимо не только сформировать мотивационно-ценностное отношение к личной физической культуре, но и обеспечить интеграцию такого отношения в профессиональную деятельность.

Особое значение эти результаты обучения приобретают в подготовке будущих специалистов, относящихся по классификации Е.А. Климова к группе профессий «человек-человек» [3]. Это профессии, связанные с воспитанием, обучением, управлением и обслуживанием. Обладателям профессий данного типа предстоит учить и воспитывать людей разного возраста, руководить группами, коллективами, сообществами, лечить, осуществлять полезные действия по обеспечению различных потребностей населения (материальных, духовных, социальных). Зачастую деятельность этих специалистов связана с приобщением широких слоев населения к освоению культурных

ценностей, культурно-просветительской работы и т.п.

Особенность специалиста данного типа профессий состоит в том, что он не только хорошо должен быть подготовлен в своей области, но и обладать знаниями в смежных областях, уметь взаимодействовать с людьми, оказывать на них влияние, убеждать, побуждать к выполнению каких-либо действий. От того, насколько он сам убежден в необходимости физической активности с целью сохранения здоровья и развития личности, насколько богат его опыт организации физкультурной деятельности, зависит степень и масштабы использования средств физической культуры и спорта при решении различных профессиональных задач.

Но как показывает практика, даже студенты, активно занимающиеся каким-либо видом физической активности, не осознают социально-профессионального значения имеющихся у них знаний и умений в сфере физической культуры.

Нами было проведено исследование мотивации к занятиям физической культурой студентов трех вузов: Омский государственный педагогический университет, Омская гуманитарная академия и Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова. В анкетировании принимали участие студенты первого и второго курсов (240 человек).

В аналогичных исследованиях Р.С. Наговицина [4, с.193-194] представлена характеристика основных групп мотивов к занятиям физической культурой в вузе: оздоровительные, двигательно-деятельностные, соревновательно-конкурентные, эстетические, коммуникативные, познавательно-развивающие, творческие, профессионально-ориентированные, воспитательные, культурологические, статусные, административные и психолого-значимые. Описание данных мотивов и составило содержание нашей анкеты. Необходимо было выбрать три наиболее значимых в период обучения в вузе мотива.

К сожалению, наименьшее количество студентов (3%) в качестве определяющего выделили профессионально-ориентированные мотивы.

Наиболее популярным был выбор студентами оздоровительных мотивов (62%), около 40% признают, что существенное значение имеет необходимость получения зачета по дисциплине (административный

мотив). Лишь незначительное количество студентов стремятся улучшить свои спортивные достижения.

В то же время были выявлены некоторые отличия мотивации студентов разных профилей подготовки. Так, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» факультета математики, информатики, физики и технологии выбрали оздоровительные (80%), двигательно-деятельностные и познавательные мотивы, связанные со стремлением человека познать свой организм, свои возможности и совершенствовать их (по 41%). У студентов факультета истории, философии и права, а также филологов, управленцев, наряду с оздоровительными, доминируют эстетические мотивы, связанные с совершенствованием телосложения, внешнего вида и впечатления, производимого на окружающих (52%). 57% обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» отметили психолого-значимые и воспитательные мотивы (50%). Будущие врачи также значимым считают воспитательные и статусные мотивы, характеризующиеся развитием в процессе занятий физическими упражнениями навыков самоконтроля, морально-волевых качеств и увеличением потенциала жизнестойкости в экстремально-личностных конфликтах (по 27%). У будущих педагогов больше, чем у врачей представлены коммуникативные, познавательные и творческие мотивы.

На наш взгляд, выявленную специфику мотивации студентов к занятиям физической культурой следует учитывать педагогам при выборе средств, форм и методов организации обучения. Так, в работе с первой группой студентов следует опираться на их стремление к самопознанию и творческому проявлению себя в сфере физической культуры, что позволит организовать исследовательскую работу. Другим важно показать разнообразие видов физической активности, предполагающих, наряду с укреплением здоровья, возможность коррекции фигуры. В третьем варианте следует раскрыть возможности использования физических упражнений в воспитании личностных качеств. Принимая в расчет стремление врачей к повышению своего статуса, который, по их мнению, позволит лучше справляться с конфликтными ситуациями, а также учитывая недооценку значимости совместных занятий для улучшения коммуникации между разными группами людей, особое внимание следует уделить освоению способов самоанализа,

самоконтроля и приемов конструктивного общения, взаимодействия в группе.

Каждый из этих вариантов приведет к достижению общих образовательных результатов. В то же время, опираясь на более значимые мотивы, обеспечит развитие потребностно-мотивационного компонента физической культуры личности студента и создаст основу для использования накопленного опыта в будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, студентам был предложен тест для оценки уровня знаний в сфере физической культуры. Содержание этих тестов было адаптировано в соответствии со спецификой будущей профессии. Так, для будущих врачей тест в большей степени включал вопросы медико-биологических основ физической культуры, в вузах гуманитарной направленности – вопросы методики организации и проведения разнообразных форм физической активности с различными группами населения.

Результаты тестирования показали преимущественно низкий уровень знаний студентов по данной тематике. Студентам не удалось показать высокий уровень знаний (более 80% правильных ответов). Средний уровень знаний (60 – 80% правильных ответов) продемонстрировали лишь 48% обучающихся. В остальных случаях (52%) отмечен низкий уровень знаний (менее 60% правильных ответов).

Таким образом, результаты данного исследования убеждают в необходимости организации целенаправленной деятельности по интеграции проблематики в сфере физической культуры и профессиональной деятельности, обеспечения в процессе обучения в вузе приобретения студентами знаний и умений, способствующих актуализации здоровьесберегающего аспекта в будущем.

Следует отметить, что вопросы профессиональной направленности всегда в той или иной степени решались на занятиях физической культурой в вузе в рамках ППФП (профессионально-прикладной физической подготовки) студентов. Однако многолетний опыт работы показывает недостаточную эффективность традиционных способов решения этой проблемы. Отметим преимущественную направленность на развитие профессионально значимых психофизических качеств личности студентов и приобретение некоторого объема знаний, освоение отдельных умений, не

обеспечивающих их целостного представления о необходимости и возможности использования средств физической активности при решении профессиональных задач.

Поэтому в качестве способа решения проблемы мы рассматриваем приобретающий популярность сегодня метод проектов.

В педагогическом энциклопедическом словаре метод проектов определяется как «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий (проектов)» [1, с.140].

Как считает Е.С. Полат, «метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [5, с.60].

Характеризуя данный метод, Г.А. Забелина [2] и другие авторы отмечают его исследовательскую направленность и нацеленность на достижение конкретного результата, осуществление интеграции знаний из различных областей, сочетание индивидуальной и групповой деятельности, возможность проявления творчества, самостоятельности и т.п. На наш взгляд, использование данного метода наряду с приобретением личного опыта физкультурной деятельности обеспечит актуализацию профессиональной направленности занятий физической культурой и позволит учесть специфику мотивационной сферы студентов.

Благодаря многообразию типов и уровней сложности проектов возможно включение наибольшего числа студентов в данную деятельность и решение разнообразных задач в образовательном процессе. Успешность проектной деятельности не зависит от уровня физической и двигательной подготовленности, что позволяет создать ситуацию успеха для каждого студента, добиться понимания того, что актуализация здоровьесберегающего аспекта в будущей профессиональной деятельности требует не столько высокой спортивной квалификации, сколько убежденности в ее необходимости.

В контексте нашего исследования особого внимания заслуживают проекты, непосредственно связанные с реализацией возможности использования средств физической культуры в будущей профессиональной деятельности, пропагандой ЗОЖ и популяризацией регулярных занятий физическими упражнениями среди различных

групп населения. Проекты преимущественно носят научно-исследовательский и практико-ориентированный характер.

Так, например, студенты направления «Государственное и муниципальное управление» занимаются изучением вопросов состояния здоровья населения, здравоохранения в Омской области, обеспечения жителей доступными спортивными сооружениями, разрабатывают комплексы мер, рекомендации органам управления различных уровней по улучшению работы в данных направлениях. Будущие журналисты освещают в доступных им СМИ различные спортивные события, происходящие в городе и вузе, проводят ретроспективный анализ осуществляемой деятельности, предлагают собственные формы пропаганды и просвещения людей в сфере ФКиС. Студенты направления «Социальная работа» разрабатывают конкретные мероприятия физкультурно-оздоровительной направленности для работы с различными категориями граждан. Результаты реализации таких проектов могут быть представлены на научно-практических конференциях, опубликованы в печати.

Разнообразна направленность проектов будущих педагогов. Они связаны с приобретением опыта организации и проведения различных спортивных и оздоровительных мероприятий для детей разных возрастных групп. Интерес представляют проекты по разработке конспектов интегрированных уроков, составление задачников, текстов для написания диктантов и изложений на спортивную тематику, подготовка различных внеклассных мероприятий.

Содержание проектов будущих врачей связано с приобретением умений проведения диагностики уровня здоровья и физического состояния организма человека, применением физических упражнений в целях профилактики, лечения и реабилитации пациентов.

В ходе выполнения проектов студентам необходимо находить информацию, отбирать

ее, адаптировать в соответствии с решаемыми задачами. Это существенно повлияло на их уровень знаний в сфере физической культуры. Что подтверждает и проведенное повторное теоретическое тестирование. Высокий уровень знаний продемонстрировали 28% студентов, средний – 64% и низкий лишь 8% обучающихся.

Значимым в реализации проектов является возможность апробирования приобретенных в ходе освоения дисциплины знаний и умений в практической деятельности и получение реальных результатов, подтверждающих ее эффективность. Реализация данных проектов способствовала активизации не только учебной, но и внеучебной деятельности студентов. Они участвовали в организации и проведении физкультурно-спортивных мероприятий, волонтерском движении, использовали разработанные материалы при прохождении практики.

Кроме того, студентам предоставляется возможность развития профессионально значимых личностных качеств, таких как коммуникативные, организаторские способности, умение работать в команде, брать на себя ответственность за принятые решения и т.п. Обязательное обсуждение полученных результатов содействует развитию способности к самоанализу, корректировке своей деятельности и планированию способов дальнейшего саморазвития.

Мы считаем, что выполнение таких проектов, с одной стороны, содействует осознанию социальной значимости своей профессии, формирует представления о многообразии задач, которые предстоит решать специалисту в будущей профессиональной деятельности. С другой стороны, обеспечивает включение проблематики сферы физической культуры и спорта в круг профессиональных интересов будущих специалистов, а также содействует трансформации личного опыта студентов в опыт решения профессиональных задач средствами физической культуры.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
2. Забелина Г.А. Метод проектов в системе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Забелина Галина

Аркадьевна // Московский псих.-соц. ин-т. – М., 2009. – 28 с.

3. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник / Е.А. Климов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Московского университета; издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

4. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе / Р.С. Наговицын // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 8(II). – С. 293-298.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

Сведения об авторах:

Смирнова Елена Ивановна (г. Омск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Омского государственного педагогического университета, e-mail: s_elena7@mail.ru

Сухостав Ольга Анатольевна (г. Омск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Омского государственного педагогического университета, e-mail: os-66@mail.ru

Пономарева Галина Владимировна, (г. Рязань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и здоровья Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова, e-mail: Galinatulpan@mail.ru

Data about the authors:

E. Smirnova (Omsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Physical Education, Omsk State Pedagogical University, e-mail: s_elena7@mail.ru

O. Sukhostav (Omsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Physical Education, Omsk State Pedagogical University, e-mail: os-66@mail.ru

G. Ponomareva (Ryazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Physical Education and Health of Ryazan State Medical University named after academician I. Pavlov, e-mail: Galinatulpan@mail.ru



УДК 377.354

ВЫБОР МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕРСОНАЛА ОПАСНЫХ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ

А.В. Николаенко

Аннотация. В статье на основе анализа существующих в педагогике подходов представлен к обсуждению термин «метод профессионального обучения». Автор на примере подготовки персонала опасных производственных объектов демонстрирует технологию выбора методов обучения в зависимости от решаемых производственных задач. В основе рассуждений лежат положения системного классификатора моделей образования и матрицы деятельности человека. Удачный выбор метода обучения предопределяет успех в предстоящей деятельности уже на этапе подготовительных работ по её осуществлению.

Ключевые слова: метод профессионального обучения, классификатор методов образования, модель деятельности человека, подготовка, персонал опасных производственных объектов, выбор методов обучения.

THE CHOICE OF VOCATIONAL TRAINING METHODS FOR PERSONNEL TRAINING ON HAZARDOUS PRODUCTION FACILITIES

A. Nikolaenko

Abstract. Based on the analysis of existing approaches in education the article presents the “vocational training method” term. The teaching methods selection process depending on production targets to be achieved is demonstrated on the example of personnel training on hazardous production facilities. The discussion is based on the provisions of the system classifier of education models and the human activity matrix. Choice of the training method predetermines the success in future activities at the preliminary stage.

Keywords: vocational training method, classifier of education methods, model of human activities, training, hazardous production facilities personnel, choice of teaching methods.

Цель исследования – выявить методы профессионального обучения персонала опасных производственных объектов (ОПО) и обосновать выбор в контексте формируемой деятельности.

Задачи исследования:

– рассмотреть существующие подходы в современной методологии к трактовке термина «метод обучения»;

– сформулировать определение термина «метод профессионального обучения»;

– выявить методы обучения персонала ОПО, эффективно работающие на разных этапах подготовки;

– раскрыть содержание методов обучения.

За последние пятьдесят лет современная дидактика пережила целый бум в методологии обучения. Это объясняется стремительным развитием экономик развитых стран в послевоенный период прошлого столетия. Давно уже не секрет, что при смене социального строя и экономических устоев государства в первую очередь происходят изменения в их образовательной среде.

Эти неизбежные процессы привели к активизации педагогической мысли в системе образования. Поиск новых методов обучения привёл к тому, что на сегодняшний день их

существует огромное множество. Одних только трактовок термина «метод обучения» – порядка трёх десятков. Как правильно отмечает В.А. Сластенин: «В педагогике до настоящего времени нет более важной категории для развития педагогической теории и образовательной практики, какой является категория «метод обучения» [10, с.328].

В разные периоды отмечались разные подходы к самому понятию «метод обучения». И здесь мы соглашаемся с позицией И.П. Подласого [9, с.201]. Если речь идёт о деятельности педагога, то имеют место методы преподавания. Если о деятельности учащихся – методы учения. В нашем же случае методы обучения подразумевают, несомненно, совместную деятельность, как преподавательского состава, так и субъекта обучения. С этих позиций можно привести формулировку Ю.К. Бабанского: «Метод обучения – способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования» [2, с.23]. Способ, конечно, соотносится с методом достижения какой-либо цели, но с позиции совокупности действий преподавателя и учащегося логичнее было бы говорить о процессе.

Для оперирования в системе профессионального обучения мы предлагаем ввести своё определение. Метод профессионального обучения – совокупность приёмов практического и теоретического познания человеческой деятельности в процессе передачи профессионального опыта.

Отсутствие определённости в терминологии отразилось и на классификации методов обучения. Насчитывается более пятидесяти авторских точек зрения по этому вопросу: Е.Я. Голант, Е.И. Перовский, Ю.К. Бабанский, Б.П. Есипов, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина, И.Т. Огородников, Л.П. Михалева, М.И. Махмутов и т.д.

Наиболее приемлемым для нашего исследования в системе профессионального обучения мы считаем «Полный системный классификатор методов образования» [1, с.8]. В основе классификатора лежит упрощённая модель процесса образования [1, с.10]. В зависимости от открытости или закрытости одного из четырёх элементов – начальные условия, пути решения, предполагаемый результат, промежуточные задачи – осуществляется подбор методов образования. Для облегчения нашей задачи в дальнейшем исследовании остановимся на первых трёх компонентах и введём соответствующую кодировку. Так, при открытии всех трёх компонентов получим УУУ. При закрытых начальных условиях получим, соответственно, ОУУ. Открытие или закрытие промежуточных задач не ограничивают наш выбор.

От выбора того или иного метода обучения определяется успех во всей образовательной деятельности и вольный подход в этом вопросе никак не допустим. Существенный вклад в решение этой задачи внёс И.П. Подласый. Он систематизировал критерии, определяющие выбор методов обучения и представил их согласно иерархии [8, с.508], где главенствующие позиции заняли цель обучения, уровень обучения, уровень мотивации.

Однако практика показывает, что выбор методов обучения на сегодняшний день продолжает оставаться камнем преткновения для широкого круга преподавательских кадров. Как показывают исследования доктора педагогических наук О.М. Железняковой и Л.И. Петриевой, 97% учителей продолжают работать по старинке, им банально не хватает квалификации чтобы разобраться в методологии [3]. Ещё более удручающее состояние дел в системе профессионального обучения, где преподавательский состав

зачастую не имеет педагогического образования, а уровень педагогического минимума желает лучшего.

Для выбора методов обучения при подготовке персонала опасных производственных объектов (ОПО) обратимся к предложенной нами «матрице моделей деятельности человека» [6, с.112]. С позиции продуктивности действий персонала на производственных объектах целесообразно рассматривать следующие модели деятельности:

- рассудочная деятельность;
- привычно-автоматизированная деятельность – автоматизмы;
- эмоциональная деятельность;
- рефлексорная деятельность;
- сверхсознательная деятельность – интуиция.

Такой выбор объясняется тем, что в выбранных моделях поведенческая деятельность персонала зависит от уровня его подготовленности.

При рассмотрении моделей деятельности человека [6, с.111] мы исходили с позиции трёх компонентов: образ восприятия, образ действия, образ цель. Наличие всех трёх компонентов в модели соответствует кодировке ХХХ. Отсутствие, например, образа действия – Х0Х.

Анализ подготовки персонала ОПО указывает на необходимость внесения изменений в содержание образовательной деятельности. В зависимости от решаемых производственных задач персонал выполняет свои обязанности в условиях, определяемых наличием и силой опасных производственных факторов. При эксплуатации ОПО нами были описаны три сценария, характеризующие условия деятельности персонала [4, с.294]:

1. Обычные условия – простой оборудования ОПО.
2. Особые условия. Персонал располагается в охранных зонах ОПО и решает задачи по сохранности этих зон от третьих лиц и поддержания технологического процесса.
3. Экстремальные условия. Кратковременное нахождение персонала в опасных зонах возможно в аварийных ситуациях и при ликвидации последствий аварий.

Исходя из условий деятельности, модели деятельности и положений «внешнего классификатора методов образования» [1, с.17], мы сформулировали методы обучения приемлемые в подготовке персонала ОПО, см. табл. 1.

Таблица 1. – Методы обучения при подготовке персонала ОПО

№	Условия деятельности персонала ОПО	Модель деятельности персонала	Метод обучения
1	Обычные условия – простой оборудования ОПО	Рассудочная деятельность, Х0Х	Эвристический метод обучения, ЭВР – (У0У)
			Проблемный метод обучения, ПРБ – (У0У)
		Привычно-автоматизированная деятельность – автоматизмы, ХХХ	Репродуктивный (или объяснительно-иллюстративный) метод обучения, РПР – (УУУ) Программированный метод обучения, ПРГ – (УУУ)
2	Особые условия – деятельность работников ОПО в охранных зонах	Рассудочная деятельность, Х0Х	Репродуктивный (или объяснительно-иллюстративный) метод обучения, РПР – (УУУ)
		Привычно-автоматизированная деятельность – автоматизмы, ХХХ	Репродуктивный (или объяснительно-иллюстративный) метод обучения, РПР – (УУУ)
		Эмоциональная деятельность, ХХ0	Репродуктивно-игровой метод обучения, РПР-ИГР – (УУ0) Программированно-игровой метод обучения, ПРГ-ИГР – (УУ0)
3	Экстремальные условия – деятельность работников ОПО в опасных зонах	Рассудочная деятельность, Х0Х	Объяснительно-иллюстративный метод обучения – (УУУ)
		Привычно-автоматизированная деятельность – автоматизмы, ХХХ	Репродуктивный (или объяснительно-иллюстративный) метод обучения, РПР – (УУУ)
		Эмоциональная деятельность, ХХ0	Репродуктивно-игровой метод обучения, РПР-ИГР – (УУ0)
			Программированно-игровой метод обучения, ПРГ-ИГР – (УУ0)
		Рефлекторная деятельность, 0Х0	Контекстно-репродуктивный метод обучения, КНТ-РПР – (0У0)
			Контекстно-программированный метод обучения, КНТ-ПРГ – (0У0)
Сверхсознательная деятельность – интуиция, 0ХХ	Модельно-репродуктивный метод обучения, МОД-РПР – (0УУ)		
	Модельно-программированный метод обучения, МОД-ПРГ – (0УУ)		

Рассмотрим содержание приведённых методов обучения.

1. Обычные условия – простой оборудования ОПО.

Персонал ОПО занимается подготовкой оборудования к эксплуатации. В условиях отсутствия опасных производственных факторов можно рассматривать две модели поведения персонала.

1.1. Рассудочная деятельность.

Согласно модели деятельности Х0Х начальные условия открыты, предполагаемые результаты открыты, пути достижения результата закрыты.

По внешнему классификатору методов образования этим условиям соответствуют эвристический и проблемный методы.

1.1.1. Эвристический метод обучения (У0У), промежуточные задачи открыты.

Эвристический метод обучения может использоваться при прохождении курса общей подготовки с изучением конструктивных элементов оборудования. По ходу изложения материала преподаватель просит слушателей сформулировать своё видение рассматриваемого вопроса, полагаясь на имеющиеся знания и практический опыт. Закрытые пути достижения промежуточных задач дают возможность выбора в изложении своей позиции, создавая тем самым множество эвристик. Формируемый образовательный продукт слушателей сравнивается с существующей в практике концепцией, что позволяет в ходе последующего обсуждения сформировать необходимые знания по рассматриваемому вопросу. Подобный диалог носит образовательный характер, как для преподавателя, так и для его подопечных.

Эвристическое обучение – «обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания» [11].

1.1.2. Проблемный метод обучения (Y0Y), промежуточные задачи закрыты.

Проблемный метод обучения сводится к постановке в начале занятия проблемной задачи, например до начала просмотра фото-, видеоматериалов по конструктивным элементам оборудования. В результате активизации познавательной деятельности слушатели заняты поиском фактически новых для себя сведений, что благотворно сказывается на их подготовке в части поиска решений в условиях неопределённости – дефиците начальных знаний по рассматриваемому вопросу.

1.2. Привычно-автоматизированная деятельность – автоматизмы.

Согласно модели деятельности ХХХ начальные условия открыты, предполагаемые результаты открыты, пути достижения результата открыты.

По внешнему классификатору методов образования этим критериям соответствуют два метода обучения.

1.2.1. Репродуктивный (или объяснительно-иллюстративный) метод обучения (YYY), промежуточные задачи открыты.

Для формирования умений и навыков у слушателей групп в ходе практики мастерами производственного обучения организуются занятия на полигонах, мастерских или же назначенными по приказу инструкторами производственного обучения непосредственно на производстве. Слушателям даются знания в готовом виде, демонстрируются различные способы деятельности и разъясняется алгоритм

действий. Применение полученных знаний в сходных ситуациях с многократным воспроизведением способов деятельности соответствует признакам репродуктивного метода обучения. Преподавательский состав должен внимательно отслеживать порядок и правильность выполнения действий, выявлять ошибки слушателей на этапе формирования навыка.

1.2.2. Программированный метод обучения (YYY), промежуточные задачи закрыты.

Слушатель группы, зная с чего начать и как действовать, пооперационно осваивает подготовку оборудования к эксплуатации.

Этот метод позволяет увеличить долю самостоятельной работы слушателя и повысить уровень контроля за процессом обучения со стороны преподавательского состава с помощью программных средств.

При программированном методе обучения материал доводится до слушателя с помощью различных электронных средств: компьютерных обучающих систем, электронных учебников, презентаций и т.д. Электронные продукты позволяют проводить обучение в индивидуальной форме, подстраиваясь под каждого слушателя. Материал подаётся последовательно небольшими порциями с отслеживанием усвоения через процедуру тематических контрольных вопросов. Такой подход в группах с разным уровнем подготовки слушателей позволяет последним адаптировать скорость подачи материала под себя, что существенно мотивирует процесс образовательной деятельности. Если какая-то часть информации выпала из поля зрения слушателя, то к ней можно снова вернуться и проработать уже в новом формате с привязкой к следующему материалу.

2. Особые условия – деятельность работников ОПО в охранных зонах.

В таблице 1 рассмотрим две модели поведения персонала ОПО.

2.1. Рассудочная деятельность.

Согласно модели деятельности Х0Х начальные условия открыты, предполагаемые результаты открыты, пути достижения результата закрыты.

По внешнему классификатору методов образования этим условиям соответствуют эвристический и проблемный методы обучения (Y0Y).

Этот выбор был бы справедлив для ремонтного персонала и специалистов, занимающихся наладочными работами. Однако обслуживание ОПО в виду высокого риска ошибочных действий основывается на

инструктивных материалах, исключая инакомыслие. Порядок работ в особых условиях деятельности прописан и регламентирован. Действия персонала заранее predeterminedены, хотя и не соответствует реальной факторной ситуации. Изначальная задача персонала ОПО локализовать развитие инцидента и аварийной ситуации. Это даёт нам право выбрать репродуктивный и программированный методы обучения (УУУ), где присутствует деятельностный компонент – пути достижения промежуточных задач.

2.1.1. Репродуктивный (или объяснительно-иллюстративный) метод обучения (УУУ), промежуточные задачи открыты.

В рамках системы профессионального обучения мы считаем необходимым отдельно рассматривать объяснительно-иллюстративный и непосредственно репродуктивный методы образования.

В связи с тем, что подготовка персонала ОПО осуществляется по ускоренной форме, в основном в образовательных филиалах при предприятиях, то в специальном курсе подготовки превалирует объяснительно-иллюстративный метод, направленный на формирование знаний.

Преподаватель доносит до слушателей готовые знания в форме алгоритмов – различных инструктивных материалов, где прописан порядок проведения технического обслуживания и подготовки оборудования к эксплуатации при ремонте и в период сезонного простоя. Для эффективного восприятия и осмысления информация представляется устно (лекция, беседа, рассказ), в печатном виде (учебные пособия, книги, методические разработки), в виде наглядных материалов (видеоролики, презентации, фотоматериалы, фолио и т.д.), с помощью практической демонстрации каких-либо действий (макеты оборудования, образцы материалов). Слушатели групп активно включаются в изучение нового материала, читают и наблюдают за действиями преподавателя, сопоставляют преподносимый материал с имеющимися практическими знаниями.

Репродуктивный метод в чистом виде используется на полигонах для опробования каких-либо действий по обслуживанию оборудования ОПО под руководством мастеров производственного обучения и закрепления пройденного материала.

2.1.2. Программированный метод обучения (УУУ).

Как мы уже отмечали, в основе подготовки персонала ОПО к особым условиям

деятельности лежат производственные инструкции, инструкционно-технологические карты, проекты производства работ, а для ремонтного персонала – регламенты.

Перечисленные инструкционные материалы подлежат периодической корректировке, пересмотру и целенаправленно разрабатываются для каждого структурного подразделения предприятия. Такое положение дел не позволяет использовать программированный метод образования в подготовке персонала ОПО к особым условиям деятельности, так как централизованно разработанные информационные средства не соответствуют специфике деятельности на местах.

2.2. Привычно-автоматизированная деятельность – автоматизмы.

Согласно модели деятельности ХХХ начальные условия открыты, предполагаемые результаты открыты, пути достижения результата открыты.

По внешнему классификатору методов образования этим условиям соответствуют один базовый метод обучения.

2.2.1. Репродуктивный (или объяснительно-иллюстративный) метод обучения (УУУ), промежуточные задачи открыты.

Для подготовки персонала ОПО к особым условиям деятельности в рамках реализации репродуктивного метода используются полномасштабные тренажёры и симуляторы, создающие реалистичность производственных ситуаций.

2.3. Эмоциональная деятельность.

Согласно модели деятельности ХХ0 начальные условия открыты, предполагаемые результаты закрыты, пути достижения результата открыты.

По внешнему классификатору методов образования этим условиям соответствуют два игровых метода обучения.

Игра – «создание типичных для профессии ситуаций и нахождение в них практических решений. Деловая игра – моделирование производственной ситуации в целях выработки наиболее эффективных решений» [7, с.235].

2.3.1. Репродуктивно-игровой метод обучения (УУ0), промежуточные задачи открыты.

На действующем оборудовании ОПО мастером производственного обучения рассматриваются вопросы, связанные с отклонением параметров технологического процесса. Например, на основе режимной карты проигрываются действия по внесению коррективов в работу водогрейного или

парового котла в зависимости от его загрузки – рабочего режима.

2.3.2. Программированно-игровой метод обучения (YYO), промежуточные задачи закрыты.

На автоматизированных макетах оборудования отрабатываются действия персонала ОПО по пуску и останову технологического оборудования. Алгоритм действий прописан в производственных инструкциях. Ответственность слушателей групп за выполняемые действия вносит элемент напряжённости в их деятельность. Возможность многократного проигрывания одних и тех же сценариев позволяет избавиться от ошибок при возникновении каких-либо отвлекающих факторов, стабилизируя эмоциональный фон.

3. Экстремальные условия – деятельность работников ОПО в опасных зонах.

3.1. Рассудочная деятельность.

Согласно модели деятельности ХОХ начальные условия открыты, предполагаемые результаты открыты, пути достижения результата закрыты.

Как и в особых условиях деятельности действия персонала ОПО строго регламентированы. По внешнему классификатору методов образования этим условиям соответствует репродуктивный (или объяснительно-иллюстративный) метод обучения, в основном вторая его составляющая.

3.1.1. Объяснительно-иллюстративный метод обучения (YYY), промежуточные задачи открыты.

Подготовка персонала ведётся на основе материалов плана мероприятий по локализации и ликвидации последствий аварий, разрабатываемого для каждой структурной единицы предприятия, содержащей опасный производственный объект. В документе рассматриваются все предполагаемые на данный момент сценарии аварий и возможные исходы. Согласно этому перечню разъясняется порядок и последовательность действий обслуживающего персонала и аварийных бригад и служб.

3.2. Привычно-автоматизированная деятельность – автоматизмы.

Согласно модели деятельности ХХХ начальные условия открыты, предполагаемые результаты открыты, пути достижения результата открыты.

По внешнему классификатору методов образования этим условиям соответствует один базовый метод обучения.

3.2.1. Репродуктивный (или объяснительно-иллюстративный) метод обучения (YYY), промежуточные задачи открыты.

Формирование навыков и умений осуществляется на полигонах и реальных производственных объектах в ходе проведения противоаварийных и противопожарных тренировок. В связи с тем, что останов отдельных ОПО ограничен требованиями непрерывности технологического процесса, формирование навыков и умений сводится к имитации деятельности на работающем оборудовании при наличии только тактильных ощущений. Реализация перцептивных действий для подготовки к экстремальным условиям деятельности возможна только на простаивающем оборудовании.

3.3. Эмоциональная деятельность.

Согласно модели деятельности ХХО начальные условия открыты, предполагаемые результаты закрыты, пути достижения результата открыты.

По внешнему классификатору методов образования этим условиям соответствуют репродуктивно-игровой и программированно-игровой методы обучения.

3.3.1. Репродуктивно-игровой метод обучения (YYO), промежуточные задачи открыты.

С помощью игровых приёмов отрабатываются сценарии противоаварийных и противопожарных тренировок. Слушатели репродуцируют деятельность по заранее сформулированным правилам, прописанным в плане мероприятий по локализации и ликвидации последствий аварий.

3.3.2. Программированно-игровой метод обучения (YYO), промежуточные задачи закрыты.

Например, при отработке процедуры оказания первой помощи пострадавшим в аварийных ситуациях на опасных ОПО используется прописанный инструкционными материалами сценарий – алгоритм реализуемой деятельности. При этом по ходу отработки реанимационных действий персонала на полуавтоматизированных манекенах возможны варианты исхода, заложенные программным обеспечением, вносящие коррективы в игровой сценарий.

3.4. Рефлекторная деятельность.

Согласно модели деятельности ОХО начальные условия закрыты, предполагаемые результаты закрыты, пути достижения результата открыты.

По внешнему классификатору методов образования этим условиям соответствуют два контекстных метода обучения.

3.4.1. Контекстно-репродуктивный метод обучения (ОУО), промежуточные задачи открыты.

Слушателям группы демонстрируются сводные отраслевые видеоматериалы развития аварийных ситуаций за отчётный период времени. Просмотр носит ознакомительный характер, без комментариев преподавательского состава, без акцентирования внимания на какие-либо аспекты.

3.4.2. Контекстно-программированный метод обучения (ОУО), промежуточные задачи закрыты.

При просмотре видеоматериалов преподаватель акцентирует внимание слушателей на ход развития аварийной ситуации при эксплуатации однотипного оборудования и ошибочные действия персонала ОПО. При этом имеется возможность повторного просмотра отдельных фрагментов.

Инстинктивные реакции лежат в основе поведенческой деятельности животных, что позволяет им адаптироваться и выживать в условиях изменчивой внешней среды. «Чем выше организовано животное, тем в большей степени у него инстинктивные реакции дополняются и совершенствуются за счёт приобретения индивидуального опыта путём выработки условных рефлексов» [12, с.117]. В деятельности человека инстинктивные реакции так же немаловажны. «Но в формировании его поведения обучение играет несопоставимо большую роль, чем в поведении любого животного. Инстинктивные реакции человека находятся под контролем его сознания» [12, с.118]. Несмотря на то, что они фигурируют на бессознательном уровне, мы считаем необходимым введение курса выживания для формирования адекватных действий в пограничных условиях адаптивных процессов в организме человека. «Психические процессы, которые обычно сознательно контролируются, могут стать инстинктивными в том случае, когда они оказываются пропитанными бессознательной энергией. Это непременно возникает, когда уровень сознания низок вследствие усталости, интоксикации, депрессии и т.д.» [4, с.96].

3.5. Сверхсознательная деятельность-интуиция.

Согласно модели деятельности ОХХ начальные условия закрыты, предполагаемые результаты открыты, пути достижения результата открыты.

По внешнему классификатору методов образования этим условиям соответствуют два модельных метода обучения.

3.5.1. Модельно-репродуктивный метод обучения (ОУУ), промежуточные задачи открыты.

Преподаватель излагает обстановку на производственном объекте, отвечает на дополнительные вопросы. Слушатели группы самостоятельно вычленили начальные условия из имеющейся информации и за счёт репродуцирования отработанной модели производственной деятельности пытаются достичь конечного результата – предотвратить развитие инцидента или аварийной ситуации. При неудачном исходе осуществляется возврат к начальным условиям, происходит их корректировка и процедура моделирования повторяется.

3.5.2. Модельно-программированный метод обучения (ОУУ), промежуточные задачи закрыты.

Модельно-программированный метод позволяет отрабатывать умение слушателей действовать самостоятельно при моделировании производственной деятельности за счёт использования программных информационных средств.

Наиболее продуктивным является использование полномасштабных тренажёров, имитирующих производственные процессы в нефтяной и газовой промышленности. К реальному оборудованию «привязываются» компьютерные технологии. Подготовка слушателей на тренажёре позволяет вносить элементы неожиданности в контролируемые параметры, имитируя развитие аварийной ситуации. Задача обучаемого выявить эти тенденции, принять меры по их локализации и стабилизировать технологический процесс.

Мы не исключаем использование иных методов обучения из приведённого классификатора В.В. Гузеева и А.А. Остапенко. Наш выбор строился в контексте деятельностного компонента, так как краеугольным камнем подготовки персонала ОПО является готовность к деятельности: готовность к обслуживанию опасных производственных объектов, готовность к эксплуатации опасных производственных объектов и готовность к экстремальным условиям деятельности по локализации и ликвидации аварийных ситуаций.

В ходе исследования нами были рассмотрены отдельные подходы к определению термина «метод обучения» и предложена для обсуждения в рамках подготовки персонала ОПО формулировка термина – «метод профессионального обучения».

Практическая значимость исследования – основываясь на положениях «полного системного классификатора методов образования» В.В. Гузеева и А.А. Остапенко, представленной ранее в публикациях «матрице деятельности человека», а также предложениях по многоуровневой подготовке персонала ОПО

мы продемонстрировали технологию выбора методов обучения. По каждой позиции нами дана краткая сопроводительная аргументация. Апробация отдельных положений исследования прошла в ходе подготовки персонала ОПО в филиале Центр подготовки кадров ООО «Газпром трансгаз Краснодар».

Литература:

1. Гузеев В.В. Полный системный классификатор методов образования / В.В. Гузеев, А.А. Остапенко // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 2(33). – С. 8-24.
2. Гузеев В.В. Преподавание. От теории к мастерству / В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 288 с.
3. Железнякова О.М. Тринитарный подход к выбору методов обучения / О.М. Железнякова, Л.И. Петриева // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 4. – С. 146-153.
4. Зеленский В.В. Толковый словарь по аналитической психологии (с английскими и немецкими эквивалентами) / В.В. Зеленский. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: «Когито-Центр», 2008. – 336 с.
5. Николаенко А.В. Зоны деятельности работников опасных производственных объектов как предмет психолого-педагогического исследования / А.В. Николаенко // Общество и право. – 2015. – № 1(51). – С. 291-294.
6. Николаенко А.В. Модель деятельности персонала производственных объектов как формирующий фактор системы профессионального обучения / А.В. Николаенко // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6(55). – С. 110-115.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
8. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 365 с.
9. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.
10. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
11. Хуторской А.В. Эвристическое обучение [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Научная школа А.В. Хуторского. - Режим доступа: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm
12. Энциклопедический словарь юного биолога / Сост. М.Е. Аспиз. – М.: Педагогика, 1986. – 352 с.

Сведения об авторе:

Николаенко Александр Викторович (г. Краснодар, Россия), соискатель кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»; преподаватель филиала Центр подготовки кадров ООО «Газпром трансгаз Краснодар», e-mail: avnikolaenko@mail.ru

Data about the author:

A. Nikolaenko (Krasnodar, Russia), PhD candidate of the Department of Social Work, Psychology and Higher Education Pedagogics, Kuban State University; instructor, LLC "Gazprom Transgaz Krasnodar" Training Center branch, e-mail: avnikolaenko@mail.ru

УДК 377

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ «АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРА» ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ

Н.С. Кошевая

Аннотация. Автор статьи в рамках сформулированной цели и задач разработанного курса «Самопроектирование профессиональной компетентности «академического бакалавра» экономического направления в системе математической подготовки» анализирует результаты данных по формированию толерантно-коммуникативной компетентности, как одной из составляющих профессиональной компетентности будущих экономистов, полученных в ходе педагогического эксперимента. В статье также представлена диагностика динамики изменения уровней сформированности рассматриваемой компетентности.

Ключевые слова: профессионально-личностные качества, профессиональная компетентность, толерантно-коммуникативная компетентность, педагогический эксперимент, деловая игра, экспериментальные данные.

THE EXPERIMENTAL TESTING OF THE FORMATION OF TOLERANT AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF AN ACADEMIC BACHELOR OF ECONOMIC TRENDS IN SELF-DESIGNING

N. Koshevaya

Abstract. The author under the stated goals and objectives of the developed course "Self-designing of professional competence of an Academic Bachelor of economic trends in the mathematical training" analyzes the results of the data on the formation of tolerant and communicative competence as a component of professional competence of rising economists that were obtained in the course of pedagogical experiment. The article also provides diagnostics of dynamics of the development of level of formation of competence under review.

Keywords: professional and personal traits, professional competence, tolerant and communicative competence, pedagogical experiment, business game, experimental data.

Каждый человек в зависимости от личных качеств подходит под определённые типы профессий. Поэтому на наш взгляд социально-социальная компетентность «академического бакалавра» экономического направления отражает важные профессионально-личностные качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности будущих экономистов, и является одной из составляющих профессиональной компетентности специалиста.

Проводя анализ содержания профессиональной компетентности будущих экономистов, целесообразно согласиться с А. Хуторским, который определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним, а компетентность – как владение человеком комплексом соответствующих компетенций, включая ее личностное отношение к ним и предмету деятельности [4, с.7].

Н.М. Болюбаш в ходе исследования содержания профессиональной компетентности

экономиста предположила, что компетенции, которые входят в состав профессиональной компетентности, целесообразно разбить на несколько важных видов для определенной профессии, каждый из которых будет содержать ключевые компетенции одного типа. Она отмечает, что профессиональная компетентность специалиста состоит из нескольких основных видов, определяющихся комплексом ключевых компетенций, количество и характер которых определяется задачами, которые должен решать специалист в своей профессиональной деятельности и которые позволяют быть успешными на конкретной должности [2, с.92].

А.А. Вербицкий представляет «инвариант профессиональной компетентности выпускника вуза как структурно-функциональную систему, состоящую из следующих компонентов: ценностно-смыслового, мотивационного, индивидуально-психологического, инструментального, когнитивного. Каждый такой компонент в отдельности представляет собой компетенцию, а их интегрированная целостность – это компетентность» [1, с.79].

Профессиональная компетентность «академического бакалавра» экономического

направления, по нашему мнению, это *интегральная совокупность общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, полученных в процессе профессиональной подготовки на базе математических дисциплин, посредством которых осуществляется способность к эффективному решению широкого спектра профессиональных задач; способность решать нестандартные проблемы в экономической деятельности с помощью оригинальных математических моделей.*

Успешная профессиональная деятельность экономиста характеризуется не только профессиональными умениями, знаниями и навыками в системе математической подготовки, но и степенью профессионально-личностных качеств, обеспечивающих производственную конкурентоспособность специалиста.

По мнению А.В. Батаршева, «профессионально важные качества – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для реализации этой деятельности на нормативно заданном уровне» [2, с.9].

В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности [5, с.7].

По нашему мнению, *профессиональные важные качества экономиста – это субъективные особенности индивида, позволяющие осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне с учётом требований современности на базе математической подготовки и эффективной самореализации в её освоении.*

Решая проблему формирования профессионально важных качеств «академического бакалавра» экономического направления, нами был разработан и реализован спецкурс «Самопроектирование профессиональной компетентности «академического бакалавра» экономического направления в системе математической подготовки».

Спецкурс проводился на базе Сочинского института РУДН на протяжении трёх лет (2012 – 2015 г.г.). В эксперименте приняло участие 160 студентов экономического факультета.

В соответствии с поставленными целями педагогический эксперимент включал исследование нескольких направлений. Одно из

таких направлений связано с выявлением личностных качеств будущих экономистов.

Удачный выбор профессии может осуществиться в том случае, если человек знает, какими профессиональными качествами должен обладать специалист. Поэтому было важно выяснить, каким профессиональным качествам будущего экономиста отдают предпочтения студенты.

С этой целью нами была разработана анкета «Профессионально-личностные качества экономиста», на основании которой выбирались личностные и профессиональные качества специалиста по категориям «не важное качество», «важное качество», «обязательное качество».

Анкетирование проводилось на констатирующем этапе в контрольной и экспериментальной группах, затем на контрольном этапе в экспериментальной группе после проведения деловых игр.

Деловые игры проводились на последних занятиях спецкурса.

Целью проведения деловых игр является формирование навыков профессиональной деятельности будущих экономистов и умение профессионально выходить из нестандартных ситуаций.

Посредством деловых игр рассматривались различные нестандартные ситуации и предлагались разнообразные способы выхода из них.

Роли и функции игроков:

Деловая игра № 1 «Расчёт процентной ставки на вкладываемую сумму в банк».

Суть игры: «Клиент» обращается в банк с просьбой подсчитать, какое количество денег он получит по истечении трёх лет, если положить счёт деньги под 5% на три года. «Сотрудник банка» производит расчет и сообщает об этом клиенту.

Студент-ревизор проверяет правильность расчёта и предлагает различные нестандартные варианты оформления заказа и способы их решения.

Студент – старший консультант разбирает претензию клиента и предлагает различные нестандартные варианты претензии клиента и способы их решения.

Студент – «контролёр» – кассир принимает деньги клиента и предлагает различные нестандартные варианты оформления заказа и способы их решения.

В дискуссии по рассмотрению нестандартности ситуаций и способах их решения также могут подключаться студенты-слушатели.

Деловая игра № 2 «Аналитический отдел».

Суть игры: Аналитический отдел производит анализ работы предприятия N за полгода деятельности. Анализ проводится по следующим направлениям:

– графическое подразделение: сбор, обработка и графическое изображение (в виде полигона и гистограммы) совокупности продукции, выпущенной за исследуемый период;

– статистическое подразделение: определение среднестатистических параметров выпуска различной продукции за полгода данным предприятием;

– прогнозирующее подразделение: производит расчёт необходимого объёма ресурсов для максимальной прибыли и минимальных затрат.

После обработки данных каждым подразделением «работники» идут с отчётным докладом к управляющему предприятия.

Студенты-слушатели для каждого докладчика предлагают «форс-мажорные» обстоятельства и выслушивают его версии выхода из них. В предложенных деловых играх обеспечивалась реализация принципов совместной деятельности: переход от организации к самоорганизации, саморегулированию и саморефлексии; использование накопительных знаний для регуляции квазипрофессиональной деятельности.

Результаты анкетирования представлены в таблицах 1 - 4.

Таблица 1. – Методика проведения игр

Этапы игры	Содержание	Время
Подготовительный этап	1. Студентам сообщается суть игр № 1 и № 2. 2. Студентам по направлению «Финансы и кредит» предлагается смоделировать проблемные ситуации в профессиональной деятельности для игры № 1, а для студентов по направлению «Мировая экономика» – игры № 2	1 неделя
Этап обыгрывания ситуаций	1. Организационный момент: обозначение целей игр, объяснение технологии игр, распределение ролей	10 мин.
	2. Обыгрывание игровых ситуаций	35 мин.
	3. Обыгрывание нестандартных ситуаций	35 мин.
	4. Дискуссия по принятым решениям игроков в нестандартных ситуациях	20 мин.
Заключительный этап	Предлагаются тесты для определения сформированности толерантно-коммуникативной и рефлексивно-личностной компетентностей	40 мин.

Таблица 2. – Профессионально-личностные качества экономиста (контрольная группа) в %

Личные качества будущего экономиста	Не важное качество	Важное качество	Обязательное качество
<i>Психологический аспект</i>			
Хорошая память		75	25
Высокая концентрация внимания	3	54	43
Математическое мышление	18	46	36
<i>Поведенческий аспект</i>			
Креативность	32	39	29
Коммуникабельность	7	50	43
Самосовершенствование		71	29
<i>Профессиональный аспект</i>			
Организаторские (управленческие) способности	14	50	36
Аналитические способности	10	36	54
Педагогические способности	36	46	18

Таблица 3. – Профессионально-личностные качества экономиста (экспериментальная группа до прослушивания спецкурса) в %

Личные качества будущего экономиста	Не важное качество	Важное качество	Обязательное качество
<i>Психологический аспект</i>			
Хорошая память	3	72	25
Высокая концентрация внимания	3	59	38
Математическое мышление	10	46	44
<i>Поведенческий аспект</i>			
Креативность	29	60	11
Коммуникабельность	6	59	36
Самосовершенствование		69	31
<i>Профессиональный аспект</i>			
Организаторские (управленческие) способности	17	50	33
Аналитические способности	14	43	43
Педагогические способности	25	40	35

Таблица 4. – Профессионально-личностные качества экономиста (экспериментальная группа после прослушивания спецкурса) в %

Личные качества будущего экономиста	Не важное качество	Важное качество	Обязательное качество
<i>Психологический аспект</i>			
Хорошая память		50	40
Высокая концентрация внимания		14	86
Математическое мышление	7	7	86
<i>Поведенческий аспект</i>			
Креативность		60	40
Коммуникабельность		71	29
Самосовершенствование		25	75
<i>Профессиональный аспект</i>			
Организаторские (управленческие) способности		57	43
Аналитические способности	10	36	54
Педагогические способности	14	46	40

Анализ данных позволяет сделать выводы о том, что в процессе проведения деловых игр у студентов экспериментальной группы изменились приоритеты в характеристике личных качеств экономиста, графическая интерпретация таблиц позволяет наглядно проследить данное изменение. График 1 и график 2 наглядно демонстрируют, что в экспериментальной группе после прослушивания спецкурса снижается процент в номинации «не важные качества», по всем характеристикам профессионально-личностных качеств экономиста и процент в номинации «важные качества» таких характеристик, как внимание, математическое мышление, самосовершенствование.

По графику 3 можно проследить за тем, как в экспериментальной группе после

прослушивания спецкурса вырос процент в номинации «обязательные качества» следующих характеристик: хорошая память, высокая концентрация внимания, математическое мышление, креативность, самосовершенствование. Это связано с тем, на наш взгляд, что в процессе квазипрофессиональной деятельности у студентов формировались профессионально-личностные качества, необходимые для профессиональной деятельности экономистов.

Поскольку личные качества – это субъективные особенности индивида, посредством которых он способен осуществлять успешно профессиональную деятельность, то к одним из таких особенностей мы относим толерантно-коммуникативную компетентность.

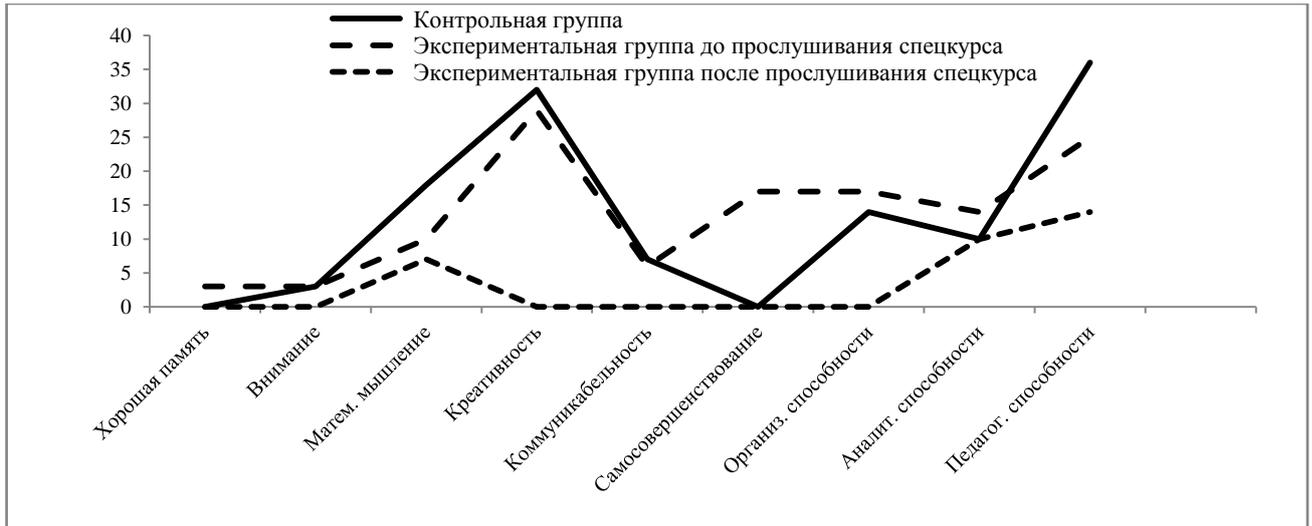


График 1. – Профессионально-личностные качества экономиста в номинации «не важные качества»

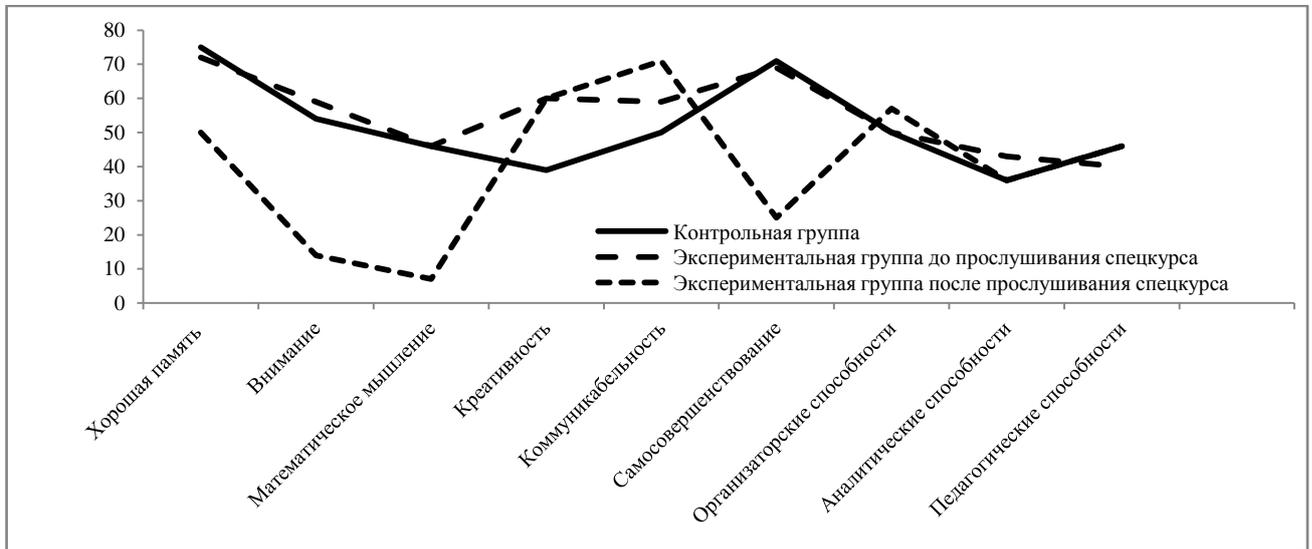


График 2. – Профессионально-личностные качества экономиста в номинации «важные качества»



График 3. – Профессионально-личностные качества экономиста в номинации «обязательные качества»

Толерантно-коммуникативная компетентность предполагает умение работать в коллективе посредством различных форм межличностного общения, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия и владеть принятыми в экономической среде методами профессионального общения.

В ходе педагогического эксперимента мы диагностировали уровни сформированности толерантно-коммуникативной компетентности как одной из важных составляющей профессионально-личностных качеств экономиста.

Для определения толерантно-коммуникативной компетентности нами разработан тест, в котором отвечающие студенты должны ответить на 36 вопросов, тем

самым отразить собственные особенности профессионального общения.

Используя оценки от 0 до 3, студенты выражают степень согласие с тем или иным высказыванием: 0 баллов – не согласен, 1 балл – низкая степень согласия, 2 балла – значительная степень согласия, 3 балла – абсолютное согласие.

Уровни сформированности толерантно-коммуникативной компетентности определяются по количеству баллов:

от 1 до 27 баллов обладают высокой степенью толерантности (высокий уровень);

от 28 до 54 баллов – хорошей степенью толерантности (повышенный уровень);

от 56 до 81 баллов – средней степенью толерантности (хороший уровень);

от 82 до 108 баллов – низкая степень толерантности (низкий уровень).

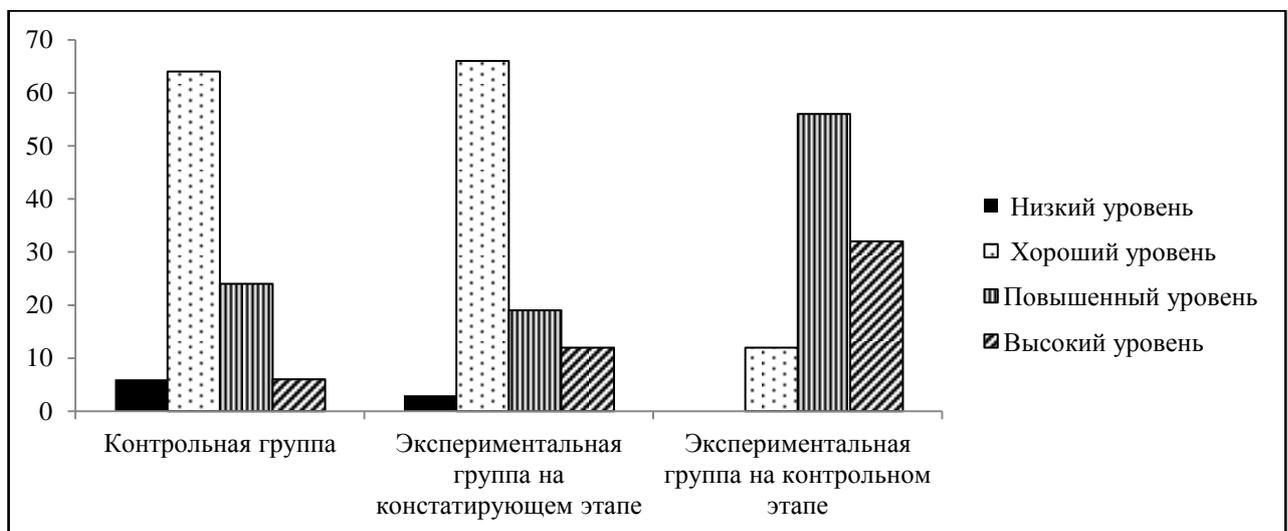
Таблица 5. – Уровни сформированности толерантно-коммуникативной компетентности

Уровни сформированности толерантно-коммуникативной компетентности	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа на констатирующем этапе (%)	Экспериментальная группа на контрольном этапе (%)
Низкий уровень	6	3	-
Хороший уровень	64	51	12
Повышенный уровень	24	15	46
Высокий уровень	6	9	32

Результаты измерений на констатирующем этапе в контрольной и экспериментальной группах не имеют большого различия, низкий уровень: КГ – 6%, ЭГ – 3%; хороший уровень: КГ – 64%, ЭГ – 51%; повышенный уровень: КГ – 24%, ЭГ – 15%, высокий уровень: КГ – 6%, ЭГ – 9%. После прослушивания спецкурса у

экспериментальной группы результаты существенно изменились: низкий уровень – 0%, хороший уровень – 12%, повышенный уровень – 46%, и высокий уровень – 32%.

Показатели динамики роста толерантно-коммуникативной компетентности в процессе спецкурса указаны в гистограмме 1.



Гистограмма 1. – Уровни сформированности толерантно-коммуникативной компетентности

Таким образом, отслеживая положительную динамику в ходе педагогического эксперимента сформированности толерантно-коммуникативной компетентности «академического бакалавра» экономического

направления, можно сделать вывод об эффективности разработанного спецкурса «Самопроектирование профессиональной компетентности «академического бакалавра» экономического направления в системе математической подготовки».

Литература:

1. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.

2. Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – Санкт-Петербург. – 2007. – 192 с.

3. Болюбаш Н.М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н.М. Болюбаш. - Наукові праці:

науково – методичний журнал. – 2009. – Вип. 99. – С. 88-95.

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.

5. Шадриков В.П. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход / В.П. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

Сведения об авторе:

Кошечкина Наталья Сергеевна (г. Сочи, Россия), старший преподаватель кафедры «Математика и ИТ» Сочинского института РУДН, e-mail: natysik-1969@mail.ru

Data about the author:

N. Koshevaya (Sochi, Russia), senior educator at the Department of Mathematics and IT of Sochi Institute of the Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: natysik-1969@mail.ru



УДК 378

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А.Р. Айдагулова, Л.В. Вахидова

Аннотация. В статье раскрывается понятие персонологической информационно-образовательной среды, процесс трансформации личности в ней по уровням персонификации, персонализации и индивидуализации; сущность и содержание информационно-технологического обеспечения воспитательного процесса педагогического вуза. Особое внимание уделено медиапродуктам и воспитательным технологиям, которые разработаны в соответствии с основными положениями средового и деятельностного подходов к воспитательной работе в вузе и направлены на успешное овладение социально-личностными компетенциями.

Ключевые слова: медиа, медиасреда, информационно-технологическое обеспечение воспитательного процесса, социально-личностные компетенции, персонификация, персонализация, индивидуализация, персонологическая информационно-образовательная среда.

THE EDUCATIONAL PROCESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN PERSONOLOGICAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A. Aidagulova, L. Vakhidova

Abstract. The article deals with the concept of personological educational environment, the transformation of the person in it at levels of personalization, personalization and individualization; the nature and content of information technology to ensure the educational process of pedagogical high school. Particular attention is paid to educational media products and technologies, which are designed in accordance with the basic provisions of environment and activity approach to educational work at the university and sent to the successful mastery of social and personal competencies.

Keywords: media, media environment, information and technological support of the educational process, socio-personal competences, personalization, personalization, individualization, personological informational and educational environment.

Современную систему образования характеризуют происходящие изменения различного характера и уровня. С одной стороны, их рассматривают с позиций подготовки специалистов в компетентностном формате, предлагая не только подходы, но и содержание, максимально приближенное к профессиональной деятельности будущих специалистов, а также методы и формы подготовки будущих специалистов; другие исследователи пересматривают технологии, адекватные современному велению времени и т.д. Соглашаясь в части некоторых позиций с данными исследованиями, полагаем, что главное в современной системе образования – это формирование концептуально детерминированной персонологической информационно-образовательной среды [2;6], что предполагает ответы на вопросы: что это такое и в чем ее смысл.

В ходе исследования нами был рассмотрен феномен персонологической информационно-образовательной среды (далее по тексту – ПИОС), который определяется следующим образом: феномен ПИОС заключается в изменении субъекта вследствие создания

педагогических условий, которые инициируют механизм формирования профессиональных и личностных компетенций. Переход субъекта образовательного процесса из одного (начального) состояния в последующее (приближенное к заданным государством образу современного и компетентного специалиста, готового к профессиональной деятельности в рамках подготавливаемого профиля) заключается в интенсификации взаимодействия, благодаря аутодиалогу, триадного внешнего и триадного внутреннего планов [6;7]. Для этого необходимо создать педагогические условия, запускающие механизм нужной трансформации субъекта: во-первых, организацию особым образом структуры деятельности, детерминированной концептуальной педагогической технологией; а, во-вторых, поставить перед субъектом задачу моделирования и проектирования (на этом этапе обучения активируются высшие формы умственной деятельности, выполняются процедуры макро- и микронавигации, благодаря чему осуществляются формирование профессиональных и личностных

компетенций) [2;7]. Ведущими средствами для реализации педагогических условий – механизмами персонологической информационно-образовательной среды – являются логико-смысловые модели; когнитивная визуализация знаний (связывает субъекта образовательного процесса с наглядными средствами, поддерживающими познавательную деятельность); активация трех механизмов отражения – чувственно-образного, вербально-логического, и моделирующего. В таком случае можно говорить об интенсификации взаимодействия внешнего и внутреннего триадных планов учебной познавательной деятельности.

Определение феномена ПИОС позволило уточнить понимание среды, выступающей инструментом изменения обучающегося: персонологическая информационно-образовательная среда – это специально организованный процесс трансформации субъекта на основе взаимодействия его с тьютором в образовательном процессе при помощи информационных технологий.

Выделив все ключевые аспекты персонологической информационно-образовательной среды, определим обобщенную характеристику ключевой дефиниции. Персонологическая информационно-образовательная среда – это специально организованный процесс трансформации субъекта путем выполнения деятельности определенной структуры по преобразованию содержания среды в соответствии с заданными индикаторами и с помощью информационных технологий, реализующих макро- и микронавигацию, интерактивное взаимодействие и субагентный подход [7].

В этом контексте необходимо осуществить пересмотр основных содержательных позиций воспитательного процесса. В этом русле существует необходимость подготовки педагогических кадров, способных самостоятельно выбирать и реализовывать оптимальную стратегию поведения в нестандартных ситуациях, психологически и профессионально готовых к любым изменениям глобальной и региональной медиасреды, умеющих критически мыслить, выявлять и использовать образовательный потенциал современных медиа. При этом сущностную сторону образования будущего специалиста должны составлять социально-культурные виды деятельности и развиваемые на их основе социально-личностные компетенции [1]. Однако практика показывает,

что развитие социально-личностных компетенций осуществляется в большинстве своем посредством традиционных методов и форм воспитательной работы в вузе, недостаточно отвечающих запросам информационного общества и особенностям измененной аксиосферы современного студента.

Актуальность поставленной проблемы предопределила необходимость разработки информационно-технологического обеспечения воспитательного процесса, основное назначение которого должно заключаться в предоставлении субъектам воспитательной медиасреды педагогического вуза научно-педагогических, организационно-методических и информационно-технологических материалов и технических средств, необходимых для успешного развития социально-личностных компетенций студентов. Между тем в области информатизации и технологизации воспитательной среды вуза уже накоплен определенный объем концептуальных идей и методических разработок (З.И. Исламова, Г.П. Максимова, В.В. Мантуленко, Н.Н. Огольцова, М.Г. Резниченко и др.). В частности, особый научный интерес представляет концепция медиавоспитания Г.П. Максимовой, в которой органично сочетаются педагогика и искусство.

В рамках наших исследовательских задач мы считаем важным учитывать влияние целесообразно созданной воспитательной медиасреды, поскольку она, модернизируя и интенсифицируя воспитательный процесс, способствует повышению качества подготовки будущего специалиста, способного самореализоваться в современном информационном обществе. При этом воспитательная медиасреда педагогического вуза понимается нами как целенаправленно спроектированное и организованное окружение студента, представленное интеграцией информационно-коммуникативной, креативно-деятельностной и социально-воспитательной среды, наполненное социально адекватным, аксиологически ориентированным и профессионально направленным содержанием педагогической профессии. В этом контексте следует отметить точку зрения Н.Б. Кирилловой как наиболее адекватную нашему пониманию проблемы. Медиасреда, по мнению автора, – это то, что нас окружает повседневно; это совокупность условий, в контексте которых функционирует медиакультура, то есть сфера, которая через

посредничество массовых коммуникаций связывает человека с окружающим миром, информирует, развлекает, пропагандирует нравственно-эстетические ценности, оказывает идеологическое, экономическое или организационное воздействие на оценки, мнения и поведение людей [5].

В рамках нашего исследования определенный научный интерес представляют новые медиа, объединяющие цифровые и сетевые технологии и коммуникации. В отличие от традиционных средств массовой коммуникации (печать, радио, телевидение), медиа обладают свойством интерактивности. Нелишним будет подчеркнуть, что медиа вносят определенные коррективы в характер педагогического взаимодействия (физическая удаленность субъектов общения, его опосредованный и асинхронный характер). Поэтому в решении задачи информационно-технологического обеспечения воспитательного процесса педагогу необходимо помнить, что чрезмерная информатизация вызывает определенные опасения: свертывание социальных контактов, сокращение практики социального взаимодействия и общения.

Принимая во внимание вышеизложенное ведущим подходом к отбору и структуризации воспитательных технологий, составивших в итоге каркас информационно-технологического обеспечения воспитательного процесса, выступил средовой подход. Учитывая идеи и принципы данного подхода, мы разработали технологии, нацеленные на формирование информационно-коммуникативной, креативно-деятельностной и социально-воспитательной сред педагогического вуза.

При разработке технологий формирования информационно-коммуникативной среды мы учитывали потребности студенческой молодежи в максимальном количестве источников информации, высокой скорости их распространения, индивидуальном и избирательном ее использовании. Исходя из этого, нами разработаны следующие технологии: технология организации веб-форума по проблемам воспитания; технология организации виртуального круглого стола; технология организации виртуального педагогического салона. Практика показала, что реализация названных технологий благотворно повлияла на развитие таких социально-личностных компетенций, как способность к виртуальному взаимодействию, готовность к изменениям в информационно-

коммуникационном пространстве, способность ориентироваться в информации избыточного и фрагментарного характера.

В дальнейшем, реализуя традиционные технологии в сочетании с интерактивными возможностями медиа, мы акцентировали внимание на ведущей роли преподавателя в создании соответствующего эмоционального тона и комфортных условий взаимодействия, что в итоге позволило противостоять чрезмерной информатизации и потере фактора живого общения с преподавателем. При этом роль «фасилитатора» выполняли как преподаватели, так и сами студенты, выступая в качестве помощников, организаторов, модераторов виртуальных круглых столов, веб-форумов, вебинаров и т.д.

При разработке технологий формирования креативно-деятельностной среды вуза мы исходили из необходимости организации совместной проективно-исследовательской деятельности студентов по освоению, проектированию и разработке медиапродуктов. Мы учитывали, что проектная деятельность является ведущим условием развития социально-личностных компетенций будущего педагога, в частности, направлена на овладение процессом медиаторства (поиск идей, рефлексия, моделирование и др.) и формирование готовности: организовывать учебно-исследовательскую работу студентов; принимать участие в исследованиях проблем, возникающих в процессе подготовки будущих специалистов; создавать, распространять и применять новшества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач; применять технологии формирования креативных способностей при подготовке будущих специалистов.

Идеи для медиапроектов предлагались самими студентами исходя из учета их собственных интересов и потребностей. При этом мы стремились к тому, чтобы проекты решали практические и социально-значимые задачи, актуальные на сегодняшний день и, вместе с тем, требующие привлечения знаний из разных областей (педагогике, психологии, информатики и др.). Перед нами стояли четкие управленческие задачи: определить, зачем выполняется тот или иной медиапроект, чему могут научиться студенты, что именно должен делать каждый участник работы, чтобы достичь собственных целей, поставленных в самом начале работы над проектом.

Творческая деятельность в микрогруппах проходила как во внеучебное время, так и в рамках семинарских занятий по дисциплинам «Педагогические технологии», «Современные педагогические технологии в обучении», «Методика воспитательной работы». Таким образом, была проведена серия проектных работ с творческими названиями «Есть контакт!», «А вот какие мы!», «Универ-TV», «Интернет-независимость», «Конец игры», «А нам так проще» и др. Наблюдения показали, что реализуемые медиапроекты востребовали от студентов не только готовность работать с компьютерной техникой и программным обеспечением, предназначенными для создания мультимедийных презентаций, записи голоса, обработки видео, фотографий и т.д. На результативность медиапроектов также влияли способность участников проектной деятельности к работе в команде, сотрудничеству, готовность к установлению диалога, партнерства, способность проектировать и применять медиатехнологии в соответствии с целями проектной деятельности.

При разработке технологий формирования социально-воспитательной среды вуза мы учитывали тот факт, что ценностные ориентации студенчества более всего подвержены изменениям, а сами студенты предпочитают находиться в активном «общении» с компьютером, предполагающем избирательное и свободное восприятие информации. В соответствии с этим были разработаны следующие технологии: технология анализа и обсуждения художественного фильма; технология компьютерного мониторинга ценностных ориентаций студентов; технология разработки электронного портфолио педагога.

Поскольку одной из наиболее предпочитаемых форм культурного досуга является просмотр студенческой молодежью кинопродукции, мы поставили задачу максимально использовать его воспитательный потенциал. Здесь мы опирались на труды отечественных педагогов в области киновоспитания (О.А. Баранов, С.Н. Пензин). В результате нами были выявлены следующие преимущества рассматриваемого метода киновоспитания: фильм оказывает не прямое, а опосредованное воспитательное воздействие, что способствует снятию всякого рода психологических барьеров; кинопросмотр создает доверительную, эмоциональную атмосферу; намеченные цели достигаются не посредством прямых дидактических приемов,

а путем создания общей атмосферы увлеченности и интереса.

Более подробно комплекс медиатехнологий организации социально-воспитательной, креативно-деятельностной и коммуникативной среды педагогического вуза представлен в учебно-методическом пособии «Медиатехнологии в воспитательной работе педагога: от компьютерных презентаций до медиапроектов» [3].

С другой стороны при разработке составляющих информационно-технологического обеспечения мы руководствовались идеями деятельностного подхода, которые обусловили последовательное прохождение студентами взаимосвязанных этапов целеполагания, планирования, целереализации и оценивания. В соответствии с выделенными этапами мы разделили воспитательные технологии на модули: ценностно-целевой, проектировочно-конструктивный, организационно-содержательный и оценочно-рефлексивный. В рамках этих модулей были организованы следующие технологии: технология формирования профессионального идеала, технология планирования командного взаимодействия, технология адаптации первокурсников и организации первоначального периода студенческой жизни и др. Перечисленные технологии нашли отражение в учебно-методическом пособии «Интерактивные технологии в профессиональном воспитании» [4].

Критериями отбора воспитательных технологий выступили: целенаправленность, системность, концептуальность, эффективность, инновационность, диагностичность, управляемость, воспроизводимость, мультимедийность, интерактивность и доступность.

Следует отметить, что при разработке информационно-технологического обеспечения воспитательного процесса особое внимание было уделено вопросам автоматизации информационных, организационных, координационных и планово-отчетных задач педагога. Было решено разработать автоматизированное рабочее место (АРМ) куратора как профессионально-ориентированную систему, позволяющую обеспечить оперативный сбор, обработку, хранение, передачу информации с целью интенсификации деятельности куратора учебной группы. В результате куратор получил возможность доступа к актуальной информации (список группы, характеристика

на студента, план воспитательной работы, контактные сведения и др.) из любой точки, где есть Интернет.

В итоге АРМ куратора позволил решить следующие задачи: информационные задачи (накопление, обработка, хранение и обмен информацией), организационные задачи (организация видов воспитательной деятельности), координационные задачи (обеспечение согласованности мероприятий группы с общеуниверситетскими планами воспитательной работы), планово-отчетные задачи (разработка и составление перспективного плана группы на учебный год, текущих планов на семестр), контрольно-учетные задачи (осуществление контроля над успеваемостью студентов, за выполнением всех намеченных в группе дел). Более того, результаты апробации АРМ показали, что данный продукт позволял кураторам сократить время на подготовку и анализ информации о состоянии воспитательной работы в группе, предоставлял куратору свободное время для непосредственной воспитательной работы со студентами. АРМ куратора был апробирован в Уфимском государственном колледже радиоэлектроники.

Резюмируя вышесказанное, позволим себе выделить основные положения:

1) разрабатывая информационно-технологическое обеспечение воспитательного процесса педагогического вуза, мы не отказывались от традиционной системы методов и форм воспитания, а органически

дополняли ее новыми, более эффективными средствами и методами взаимодействия;

2) ведущим подходом к отбору и структуризации воспитательных технологий выступил средовой подход, положения которого наиболее адекватны в контексте информатизации воспитательной среды;

3) разработка и реализация воспитательных технологий также осуществлялась с позиций деятельностного подхода, позволяющего овладевать социально-личностными компетенциями на высоком практико-действенном уровне.

Таким образом, разработанное и представленное в данной статье информационно-технологическое обеспечение воспитательного процесса поддерживает и сопровождает учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную, организационно-методическую виды деятельности студентов. Неоспоримым становится тот факт, что разработанные медиапродукты открывают доступ к нетрадиционным источникам информации и коммуникации, интерактивным средствам информационного обмена и взаимодействия. При этом медиапродукты и воспитательные технологии, входящие в состав информационно-технологического обеспечения, получили широкую апробацию и могут быть спроецированы на образовательные системы других вузов, а также стать весомой альтернативой традиционным формам и технологиям подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Айдагулова А.Р. Развитие социально-личностных компетенций студентов в условиях воспитательной медиасреды вуза / А.Р. Айдагулова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 5(36). – С. 99-105.

2. Вахидова Л.В. Персонифицированная информационно-образовательная среда: концепция подготовки компетентного специалиста средствами обучающей программы / Л.В. Вахидова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 2(51). – С. 77-83.

3. Габидуллина А.Р. Медиа-технологии в воспитательной работе педагога: от компьютерных презентаций до медиапроектов: учебно-методическое пособие / А.Р. Габидуллина, З.И. Исламова. – Уфа: Изд-во БГПУ «Вагант», 2011. – 129 с.

4. Исламова З.И. Интерактивные технологии в профессиональном воспитании: учебно-методическое пособие / З.И. Исламова, А.Р. Айдагулова, Д.С. Занин, Л.Р. Сайтова. – Уфа: Изд-во БГПУ «Вагант», 2012. – 212 с.

5. Кириллова Н.Б. Медиакультура: теория, история, практика: учебное пособие / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический Проект; Культура, 2008. – 496 с.

6. Штейнберг В.Э., Вахидова Л.В., Давлетов О.Б. Дидактическое моделирование: дидактическая многомерная технология и персонифицированная информационно-образовательная среда / В.Э. Штейнберг, Л.В. Вахидова, О.Б. Давлетов // Образование и наука. – 2014. – № 4(113). – С. 69-91.

Сведения об авторах:

Айдагулова Алиса Расиховна (г. Уфа, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования БГПУ им. М. Акмуллы, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», e-mail: alisaras@ya.ru

Вахидова Люция Вансеттовна (г. Уфа, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования БГПУ им. М. Акмуллы, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», e-mail: vahidovalv@mail.ru

Data about the authors:

A. Aidagulova (Ufa, Russia), candidate of pedagogic sciences, senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education of M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, e-mail: alisaras@ya.ru

L. Vakhidova (Ufa, Russia), candidate of pedagogic sciences, assistant professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education of M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, e-mail: vahidovalv@mail.ru



УДК 377.5

ЦВЕТОТАНЦЕТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ХОРЕОГРАФОВ В КОЛЛЕДЖАХ ИСКУССТВ

В.О. Захарова

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, позволяющего раскрыть структуру и содержание технологий обучения будущих хореографов, направленных на развитие творческих способностей обучающихся в процессе их профессиональной подготовки, а также опыта взаимодействия с другими людьми через передачу цветовых ощущений средствами моторно-образной рефлексии.

Ключевые слова: технология, социально-активные методы обучения, цветотанцетерапия, профессиональная подготовка, развитие творческих способностей.

THE COLOR-DANCE THERAPY AS TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHOREOGRAPHERS AT COLLEGES OF ARTS

V. Zakharova

Abstract. The article presents the results of a study that reveals the structure and content of future choreographers' learning technologies, aimed at the development of creative abilities of students in the process of vocational training, as well as the experience of communication with other people through passing color feelings by means of motor-shaped reflection.

Keywords: technologies, social and active learning methods, color-dance therapy, professional training, development of artistic abilities.

Образовательные организации в значительной степени изменяют свой функционал на основе инновационных подходов к образованию, которые обоснованы в Законе об образовании 2012 г. Наряду с этим одной из особенностей профессиональной подготовки хореографа в колледжах искусств является авторская педагогическая технология, позволяющая развить у студентов воображение и способности, подготовить их к изучению хореографических дисциплин, профилирующим из которых является предмет «Композиция и постановка танца».

К тому же квалификационные требования ФГОС СПО к специалистам-хореографам по квалификации «Руководитель танцевального коллектива, преподаватель» основываются на специфике будущей специальности – руководства танцевальным коллективом, что предполагает не только постановочную работу, но и реализацию управленческо-организаторских функций.

Исходя из обозначенных нормативных положений и результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Пензенского колледжа искусств, можно сделать вывод о том, что хореограф должен обладать профессиональными компетенциями следующего характера:

1. В аспекте художественно-творческой деятельности: проводить постановочную и репетиционную работу в творческом

коллективе; обеспечивать концертную деятельность коллектива; составлять учебные планы и программы.

2. В плане реализации педагогической деятельности: проводить образовательную и воспитательную работу на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

3. В процессе организационно-управленческой деятельности: исполнять обязанности руководителя коллектива, планировать, организовывать и контролировать работу коллектива.

Прием на обучение, которое проводится по интегрированным образовательным программам в области искусств на основании результатов отбора лиц, обладающих необходимыми для освоения соответствующих интегрированных образовательных программ среднего профессионального образования в области искусств выдающимися творческими способностями и физическими данными [5, с.83]. Это положение должно являться основанием для приема абитуриентов на подготовку по данной образовательной программе в колледж искусств, это требует от поступающих достаточной начальной готовности к двигательной самореализации.

К сожалению, на практике в учреждениях дополнительного образования и в семье недостаточно развивают готовность для поступления в колледж искусств. Мониторинг

готовности абитуриентов к двигательной самореализации показывает, что высокий уровень готовности составляет 8,3%, средний уровень – 25%, и низкий уровень готовности для поступления в колледж искусств составляет 66,7%. Абитуриенты приходят неподготовленные, без необходимых физических данных, опыта, смыслового самоопределения. Исходя из полученных результатов, целью процесса образования становятся формирование и развитие физических данных обучающихся, изменения роли их социализации в развитии смыслообразования, решение которых во многом основывается на владении участниками педагогического процесса колледжа искусств социально-активными методами обучения на основе танцевально-двигательной и эмоционально-образной рефлексии, средствами соединения цвета и танца.

Возможность развития необходимых компетенций взаимосвязана, в частности, с совокупностью профессиональных умений, которые составляют основу качественной самореализации обучающихся. Нельзя не согласиться с мнением В.Ю. Никитина: «для более эффективного формирования профессиональных умений и навыков в новой для вуза области хореографического образования необходима гармонизация баланса потребностей хореографической практики в специалистах данного профиля и развития инновационных моделей профессионального хореографического образования» [3, с.7]. Это актуализирует необходимость решения проблемы, поиска способов развития самостоятельности обучающихся, их воображения, способности мыслить хореографическими образами, которые возникают в процессе смыслообразующей социализации и основываются на владении технологиями цветотанцетерапии.

Анализ результатов исследований И.В. Гёте, С.Л. Рубинштейна, Э. Бенца, П. Флоренского, П.В. Яньшина, Е.Ф. Бажина, Б.А. Базыма, М. Люшера, А.М. Эткинда, Л.А. Шварца, Марты Грэм, Джоан Кеалинохомоку, Жюль Шарлотты ван Кэмп, Труди Шуп, Мерион Чейз, В.В. Козлова, А.Е. Гиршона, Н.И. Веремеенко, М.А. Бебик, В.Н. Никитина, В.А. Лабунской и Т.А. Шкурко и проведенной опытно-экспериментальной работы позволил предположить, что возможна интеграция цвета и танца в единый процесс,

инновационную технологию развития личности как «цветотанцетерапия».

В процессе исследования установлено, что в основу цветотанцетерапии включены две основные составляющие: образная рефлексия (цвет) и моторная рефлексия (танец), они взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга.

Так, элементы образной рефлексии включают в себя такие структурные явления (цветовые характеристики), как: изучение цвета с точки зрения энергетики (положительная, отрицательная), чувств (осозание, обоняние); изучение цвета с точки зрения воздействия с различных позиций, как расстояние, объем, масса, насыщенность, температура, светлота или яркость, движение, первое ощущение, психологическое воздействие, планеты, стихии, космическое влияние, символика.

В результате моторной рефлексии реализуются индивидуальные особенности будущих хореографов посредством движения:

1. Проработка психических конфликтов (пережить, распознать, выразить).
2. Символизм (проработка символических движений и положений тела, воплощение на бессознательно-символическом уровне).
3. Реакция на вербальные и невербальные сообщения (чувства осозания, обоняния).
4. Ритмическая групповая активность (координация участников процесса, адаптация, принятие себя и окружающего мира).

Тем самым взаимосвязь цвета и танца является закономерной и обусловлена готовностью обучающихся к экспрессивным проявлениям (мимика, эмоциональное поведение, вегетативные изменения); а с другой – непосредственным восприятием эмоций как переживания отношения к объекту, событиям, ситуации, через явления природы, живые и неживые предметы окружающего мира; ощущения определенной модальности (зрительные, слуховые, тактильные ощущения).

Представленная трактовка сущности цветотанцетерапии позволило в процессе исследования реализовать следующие технологии профессиональной коммуникации участников педагогического процесса колледжа:

- хореографические цветовые этюды (на основе метода Труди Шуп – развитие спектра человеческих движений при помощи изображения основного спектра цветов, от красного до фиолетового);

- проработка жизненных уроков: адаптация, общение, честность, любовь, творение, доверие, истина (Стив Ротер);

- перформанс с использованием цветовой графики (импровизированные движения, происходящие в пространстве, созданном художником («цветовая графика»), где студент передает энергию цвета на основе внутренних ощущений);

- проектирование маршрута овладения метода цветотанцетерапии;

- дифференцированного взаимодействия.

Особое внимание было уделено технологии цветотанцетерапии как хореографического цветового этюда. В ходе эксперимента студентам было предложено передать при помощи движений характер, символику, личное отношение к цвету в ситуации «я здесь, я сейчас» на улице или в присутствии свидетеля/зрителя/случайного прохожего. Обучающиеся подбирали цвет, который соотносился с их ощущениями, возникающими в процессе танца. Так, например, оранжевый – цвет позитивный, динамичный, страстный. Тем самым цветовой хореографический этюд «Я и цвет» позволяет прорабатывать урок Общения. Оранжевый цвет передается через фрукты – апельсины, которые выступают как символ радости. Лексика динамичная, построена на мелких, стремительных шагах и беге. В этюде используется круг – форма апельсина, а стремительный бег по кругу – поток оранжевой энергии, которая дает тонус, активность. Основная цель этого урока состоит не в том, чтобы «дополнить свое «Я» другим, а скорее в том, чтобы научиться идти рядом с другими и разделять с ними жизнь так, чтобы ни один из нас не опирался на другого слишком сильно» [4, с.163].

Так, в исследованиях А.Е. Гирсона говорится о том, что «...в пространстве и времени, когда в присутствии свидетеля/зрителя, наблюдающего внимательно, без оценок и суждений, мы позволяем телу жить своей жизнью. Этот опыт воплощения и проживания правды своего существа в присутствии другого человека дает нам возможность обновить ощущение и восприятие самих себя и принести это новое состояние в свою жизнь» [2, с.5].

Системный анализ способностей студента-хореографа предполагает выделение уровней его сформированности. Критерии и показатели позволяют выделить четыре основных уровня

развития творческих способностей: низкий, репродуктивный, частично-поисковый, творческий.

Низкий уровень – отсутствие умений, компетенций и смысла использования цветотанцетерапии в профессионально-направленной деятельности.

Репродуктивный уровень – готовность воспроизводить алгоритмы профессионально-направленной организации цветотанцетерапии.

Частично-поисковый уровень – самостоятельное выполнение отдельных элементов профессионально направленной цветотанцетерапии.

Творческий уровень – самостоятельная реализация метода цветотанцетерапии в профессиональном смысле.

Для проведения формирующего эксперимента были использованы диагностики развития творческого мышления Г.В. Бурцевой [1, с.89]. В высказываниях-ответах опрошенных студентов понятием «мышление» употребляется с дополнительными эпитетами: «творческое мышление», «ассоциативное мышление», «оригинальное мышление», «неординарное мышление» и т.д. Это частично подтверждает вывод исследования о том, что хореографическое мышление имеет отличительные черты: оригинальность, ассоциативность, пластичность, подвижность и др.

Для измерения творческих способностей была проведена диагностика невербальной креативности (методика Е. Торренса, адаптирована А.Н. Ворониным, 1994), в ходе которой обнаружилось, что с творческим уровнем мышления приходят в колледж единицы. Это зависит от того, какие возможности студенту предоставит обучающая среда для реализации творческого потенциала. Поэтому творческие способности в условиях профессионального обучения, как показывает практика, не развиваются, а высвобождаются благодаря непрерывному поиску социально активных методов формирования профессионального мышления.

Так, на основе результатов проведенной диагностики и из собственного опыта позволим предположить, что цветотанцетерапия способствует развитию способности сформировать себя как личность, способов взаимодействия с другими людьми.

Литература:

1. Бурцева Г.В. Управление развитием творческого мышления студентов – хореографов в процессе вузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бурцева Галина Вячеславовна. – Барнаул: БГПУ, 2000. – 178 с.

2. Гиршон А.Е. Истории, рассказанные телом. Практика Аутентичного Движения / А.Е. Гиршон. – 2-е изд., расш. и доп. – СПб.: Речь, 2010. – 158 с.

3. Никитин В.Ю. Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в

учебных заведениях культуры и искусств: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Никитин Вадим Юрьевич. – Москва: МГУКИ, 2007. – 546 с.

4. Ротер Стив. Духовная психология: Двенадцать Основных Жизненных Уроков / Перев. с англ. – М.: ООО ИД «София», 2006. – 256 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273. – Ст. 83. – Ч. 13.

Сведения об авторе:

Захарова Валентина Олеговна (г. Пенза, Россия), магистрант, Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВПО ПГУ, кафедра педагогики и психологии профессионального обучения, e-mail: svoskresenie@mail.ru

Data about the author:

V. Zakharova (Penza, Russia), postgraduate student, Penza State Pedagogical University named after V. Belinsky, the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, e-mail: svoskresenie@mail.ru



ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 331.548

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – УНИВЕРСИТЕТ»

О.М. Гаврилова, Н.П. Безрукова

Аннотация. В качестве инновационных форм педагогического сопровождения старшеклассников к выбору педагогической профессии предлагаются сетевое исследовательское сообщество и сетевой педагогический лицей, объединяющие учащихся и педагогов общеобразовательных школ, научно-педагогических работников и магистрантов педагогического университета. На основе анализа функционирования указанных сообществ при Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева показано, что они способствуют устранению разрыва между образовательными возможностями городских и сельских школьников в области развития их исследовательской компетенции, творческого мышления, создают эффективные условия для самоопределения старшеклассников к выбору педагогической профессии.

Ключевые слова: выбор педагогической профессии, инновационные формы педагогического сопровождения, сетевое исследовательское сообщество, сетевой педагогический лицей.

THE INNOVATIVE FORMS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF SENIOR PUPILS WHEN CHOOSING THE TEACHING PROFESSION IN THE SYSTEM "SCHOOL – UNIVERSITY"

O. Gavrilova, N. Bezrukova

Abstract. The network research community that unites students and teachers of secondary school, science teachers and graduate students of the pedagogical university and the pedagogical network lyceum are offered as the innovative forms of pedagogical support of senior pupils when choosing the teaching profession. Based on the analysis of the functioning of these communities at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. Astafiev, it is shown that they actually contribute to the bridging of the gap between the educational opportunities of urban and rural students in developing their research competence, creative thinking, create the effective conditions for the determination of secondary school students to the choice of the teaching profession.

Keywords: choice of the teaching profession, innovative forms of pedagogical support, network research community, network pedagogical lyceum.

На всех этапах своего исторического развития общество предъявляло высокие требования к специалистам в области образования, поскольку именно от них зависит образовательный уровень общества в целом, создание условий для его дальнейшего развития. Происходящие в последние десятилетия социально-экономические преобразования в России кардинально повлияли на все уровни системы образования. В профессиональном образовании на первый план выходит компетентностная модель подготовки специалиста, общеобразовательная школа нацелена на подготовку выпускника, обеспечивающую в комплексе его личностные, предметные и метапредметные образовательные результаты. Эффективное достижение изменившихся целей и задач образовательных систем актуализирует проблему привлечения в сферу образования инициативной, мобильной, владеющей исследовательской компетенцией творческой молодежи, и, как следствие, поиск и разработку инновационных средств, методов,

технологий, организационных форм как профориентационной работы в целом [4], так и эффективного педагогического сопровождения старшеклассников к осознанному выбору педагогической профессии. При этом при их проектировании следует учитывать потенциал современных информационно-коммуникативных технологий для устранения разрыва между возможностями самоопределения учащихся городских и сельских общеобразовательных школ.

Как известно, концепция педагогической поддержки и педагогического сопровождения вошла в педагогическую науку России с конца XX века. Она основывается на принципах педагогики сотрудничества, индивидуализации образования. Вслед за автором работы [6] нами под педагогическим сопровождением понимается форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации обучающихся, развитие их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях

жизненного выбора. В педагогической науке и практике накоплен определенный опыт реализации педагогического сопровождения старшеклассников к выбору педагогической профессии. Наряду с тем, что каждый вуз реализует различные курсы предметной подготовки, широкое распространение получили такие формы профориентации на педагогическую профессию, как клубы и кружки «юного педагога», выездные интенсивные школы, педагогические мастерские, предметные погружения, элективные курсы по основам педагогики и психологии, педагогические классы [5].

С нашей точки зрения, для обеспечения условий осознанного выбора педагогической профессии старшеклассниками необходима более тесная интеграция усилий как учителей, так и преподавателей педагогического университета. При этом педагогическое сопровождение образовательного движения старшеклассника, осуществляемое преподавателем и учителем совместно, имеет полифункциональный характер и предполагает использование таких форм взаимодействия, в рамках которых субъект развития получает возможность принимать самостоятельные решения на основе полученного опыта. Проектирование таких форм целесообразно выполнять на основе информационно-деятельностного подхода [2]. Так, в практике работы со старшеклассниками в нашем университете регулярно проводятся предметные погружения в форме вебинаров, мастер-классы эффективной коммуникации с элементами тренинга, участвуя в которых школьники развивают творческие мышление, осваивают умения проектирования своего образовательного маршрута, оценивают свои склонности и способности применительно к педагогической профессии.

Использование электронных образовательных ресурсов и дистанционных технологий усиливает эффективность традиционных форм педагогического сопровождения и обеспечивает их переход в качественно новое состояние. Таковыми в нашем университете являются сетевое исследовательское сообщество и сетевой педагогический лицей. Именно в них через присвоение образцов разнообразной деятельности старшеклассник как будущий абитуриент получает и накапливает опыт профессионального самоопределения и саморазвития.

Сетевое исследовательское сообщество «Школа юного исследователя» создано в КГПУ им. В.П. Астафьева еще в 2010 году [1]. Сообщество объединяет профессоров, доцентов, магистрантов университета, учащихся и учителей сельских школ Красноярского края. Сообщество создавалось с целью развития творческих способностей, исследовательской компетенции школьников независимо от места проживания посредством включения их в совместные научные исследования на материале филологических, биологических, химических наук, экологии. Были выявлены организационно-педагогические условия его эффективного функционирования, разработана информационно-деятельностная концепция развития исследовательской компетенции учащихся и соответствующая ей модель [1]. Апробация модели в ряде сельских школ Красноярского края позволила сделать вывод, что сетевое сообщество является эффективной средой развития исследовательской компетенции не только учащихся, но и участвующих в его работе магистрантов – будущих учителей. Схема формирования мини-групп и взаимодействия внутри группы в сетевом исследовательском сообществе представлена на рис. 1.

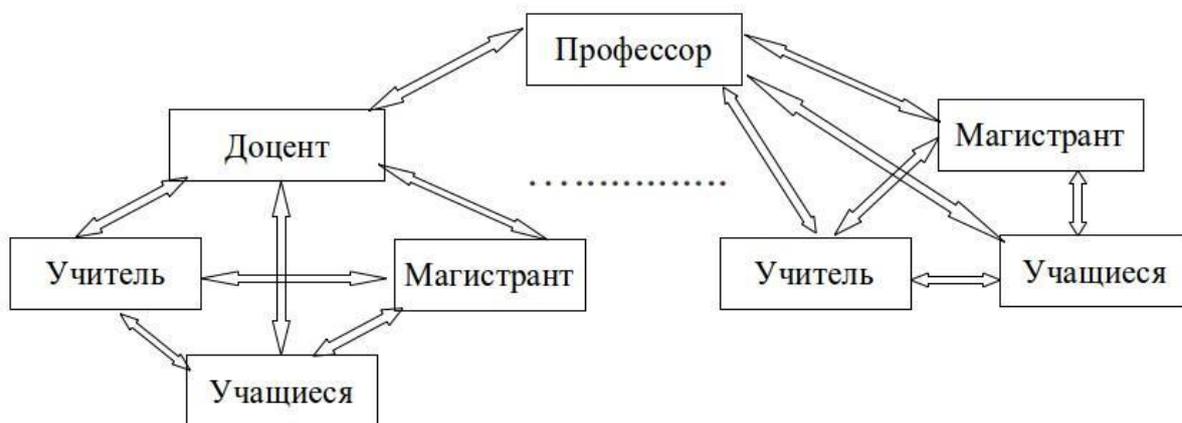


Рисунок 1. – Схема формирования мини-групп и взаимодействия внутри группы в сетевом исследовательском сообществе

В сетевом исследовательском сообществе учащемуся создаются условия для овладения опытом выполнения учебного исследования в интересующей его предметной области и, как следствие, для самоопределения в выборе специализации будущей педагогической профессии – учитель русского языка и литературы, учитель биологии и т.д. Преподаватель вуза выступает не только носителем информации, но и обеспечивает необходимые условия, способствующие самовыражению, развитию умения видеть проблемное поле исследования, сопоставлять, анализировать, выявлять причинно-следственные отношения и т.д.

С 2013 года в рамках Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012 – 2016 гг. реализуется проект «Городской сетевой педагогический лицей» как культурно-образовательное пространство самоопределения учащихся 10 – 11 классов к будущей профессиональной психолого-педагогической деятельности. Целью проекта является совершенствование системы профильной подготовки учащихся старших классов в области социально-гуманитарных знаний через организацию педагогических классов в сети образовательных организаций города Красноярска. В проект педагогического лицея изначально включились 44 старшеклассника из пяти общеобразовательных школ города. С сентября 2015 года в проекте участвуют старшеклассники уже из десяти общеобразовательных школ города и одной школы Емельяновского района.

В рамках сетевого педагогического лицея как инновационной формы допрофессиональной подготовки в КГПУ им. В.П. Астафьева моделируются такие педагогические условия и такая психологическая атмосфера, в которой учащийся знакомится с широким спектром средств и форм педагогической деятельности, совершает профессиональные пробы и развивает личностный потенциал. Здесь ведущая позиция школьного педагога – тьюторская, и его основная задача – выявить профессиональные и личностные предпочтения учащихся, продемонстрировать собственное владение ключевыми компетенциями профессионального саморазвития, содействовать обретению учащимся социокультурного опыта взаимодействия как внутри своей возрастной группы, так и в разновозрастных группах. Работа в разновозрастных группах дает возможность лицеистам сделать первичный выбор профиля в рамках направления подготовки педагогического университета.

Образовательная программа сетевого педагогического лица состоит из базовых и элективных курсов, реализуемых в форме педагогических мастер-классов, творческих лабораторий и психологических тренингов, а также педагогических проб, способствующих осознанному профессиональному самоопределению школьников [3]. Учебные группы формируются на основе выбора школьников, тем самым регламентируется личная ответственность лицеиста в определении индивидуального образовательного маршрута.

Преподаватель вуза в сетевом педагогическом лицее выполняет несколько ролей: эксперта, организатора, коммуникатора, интерпретатора, консультанта. Базовые курсы педагогического лицея: «Проектная деятельность», «Прикладное социологическое исследование», «Риторика», «ИКТ-технологии в профессиональной деятельности учителя», «Технология игры», «Школа вожака» – разработаны с целью развития личностных и метапредметных компетенций, которые далее будут развиваться в процессе освоения программ высшего образования, а затем – в профессиональной деятельности. Это такие компетенции, как готовность к познавательной, учебно-исследовательской деятельности, готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания, умения использовать различные ресурсы для достижения профессиональных целей. Элективные курсы сетевого педагогического лицея: «Театрально-психологическая гостиная», «Эффективная коммуникация», «Организация событий», «Медиашкола» в основном направлены на развитие личностных компетенций, необходимых в повседневной коммуникации, для культурной самоидентификации и успешного взаимодействия в социуме.

Учебно-методические комплексы реализуемых курсов сетевого педагогического лицея разрабатываются с применением дистанционных образовательных технологий, что обеспечивает дополнение практических занятий теоретическими материалами, педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов лицеистов и делает курсы доступными для сельских школьников.

Не менее важно, на наш взгляд, включение лицеистов в цикл образовательных событий, организуемых на площадках сетевых партнеров – как в университете, так и в школах: «Педагогический батл», «Лингвистический турнир», «Интеллектуальное лицейское

рождество», «IQ-фестиваль», «Большая педагогическая игра» и др. Эти события – своеобразное введение в профессию, создают условия для раскрытия творческого потенциала старшеклассников.

По итогам ежегодного опроса участников городского сетевого педагогического лицея сетевая форма взаимодействия позволила повысить имидж педагогической профессии у старшеклассников с 50% до 86% – по сравнению с ее оценкой в начале проекта, существенным образом повлияла на развитие коммуникативных и организаторских способностей лицеистов.

На данном этапе к деятельности сетевого педагогического лицея подключаются еще восемь школ г. Красноярска и края. Около 50% выпускников сетевого педагогического лицея в 2014 и 2015 годах подали документы в КГПУ им. В.П. Астафьева на бакалавриат по

направлению «Педагогическое образование». В ходе сотрудничества университета, например, с Сибирякской школой Емельяновского района около 80% ее выпускников, включенных в профориентационные мероприятия различного типа, выбрали педагогический профиль профессионального образования в качестве предпочитаемого.

Таким образом, для того чтобы допрофессиональная подготовка гибко реагировала на вызовы времени, при ее реализации необходимо оптимально сочетать проверенные временем методики и технологии с современными средствами обучения, органично включать инновации в ключевые элементы системы педагогического сопровождения, что ведет в дальнейшем к изменению самой системы и позволяет получать качественно новые результаты.

Литература:

1. Безрукова Н.П., Безруков А.А. О развитии исследовательской компетенции учащихся и магистрантов по направлению подготовки «Педагогическое образование» в сетевом исследовательском сообществе / Н.П. Безрукова, А.А. Безруков // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 11. – С. 22-27.

2. Безрукова Н.П., Безруков А.А., Нейверт Ю.В. Информационно-деятельностный подход к развитию информационной компетенции студентов магистерских программ естественнонаучного цикла педагогического образования / Н.П. Безрукова, А.А. Безруков, Ю.В. Нейверт // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4. – С. 35-39.

3. Бочарова Ю.Ю., Гаврилова О.М. Формирование устойчивой мотивации к будущей профессиональной педагогической деятельности: опыт Городского сетевого педагогического лицея и педагогической интернатуры в КГПУ им. В.П.

Астафьева / Ю.Ю. Бочарова, О.М. Гаврилова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 4(30). – С. 37-43.

4. Миронов А.Г. Проблемы организации профориентационной деятельности обучающихся в современных условиях / А.Г. Миронов // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 89-91.

5. Ревякина В.И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности: на материале педагогических классов: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Ревякина Валентина Ивановна. – Барнаул, 2002. – 362 с.

6. Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения [Электронный ресурс] / С.В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>

Сведения об авторах:

Гаврилова Ольга Михайловна (г. Красноярск, Россия), директор Центра довузовской подготовки, КГПУ им. В.П. Астафьева, e-mail: polya1710@yandex.ru

Безрукова Наталья Петровна (г. Красноярск, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий обучения и математики, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Data about the authors:

O. Gavrilova (Krasnoyarsk, Russia), head of the Center of Pre-University Training of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. Astafieva, e-mail: polya1710@yandex.ru

N. Bezrukova (Krasnoyarsk, Russia), doctor of education, professor at the Department of Informational Technologies of Education and Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. Astafieva.

УДК 373.3. 034

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

З.М. Магиярова

Аннотация. В статье представлены основные результаты исследований проблемы ценностной ориентации будущих студентов на достижение положительных результатов в учебной деятельности в высшей профессиональной школе. Большое внимание уделено формированию основ видения стратегических целей, анализу ценностных доминант успешности абитуриента вуза в новом социальном статусе студента. Результаты данного этапа исследований ценностных представлений подростков, определяющих основу выбора профессии и успешности в обучении в вузе, составили основу разработки и реализации программ в параллельных обучающих системах «семья-школа-вуз».

Ключевые слова: профессиональное образование, ценностная ориентация, ценностная доминанта, конкурентоспособность студента в образовательной среде.

THE INVESTIGATION OF THE SYSTEM OF VALUES OF FUTURE STUDENTS IN ENGINEERING UNIVERSITY

Z. Magiyarova

Abstract. The paper presents the main results of the research of the problem of value orientation of future students to achieve positive results in learning activities in a professional school. Much attention is paid to the formation based on the vision of strategic objectives, organization change management, analysis of organizational culture in educational systems for value orientation and training of young people to study at a professional school in the new social status of students. The results of this phase of investigation of the teenagers' system of values that determines the choice of the occupation and successful education in the university became the basis of the development and implementation of programs in the parallel educating systems "family – school – university".

Keywords: professional education, value system, competitiveness of a student in the educational environment.

Принимая модель будущего инженера как совокупность мировоззренческих, общеинженерных, профессионально-управленческих и специально-технических компетенций, первокурсник должен хорошо понимать, что они начинают формироваться задолго до поступления в вуз вместе с выбором будущей профессии, в период обучения в школе. *Суть ценностно-ориентационной деятельности личности состоит в целенаправленном осмыслении и оценке ценностных значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности, формировании на этой основе умений применения их в деятельности и поведении и в условиях выбора.*

Первые проблемы, появившиеся в процессе обучения в профессиональной школе вчерашнего выпускника школы в новом социальном статусе студента, вызваны несогласованностью ценностных устремлений и целей приобретения профессии [1]. Это предполагает целенаправленную сбалансированную подготовку будущего студента к обучению в профессиональном образовательном учреждении [2].

Цель исследования заключалась в непрерывном познании и совершенствовании в обучающей системе «школа-вуз» (включая семью) ценностных ориентаций учащихся, определяющих их успешность в учебной деятельности.

Результаты наших исследований в этой связи позволяют подчеркнуть, что многие родители, педагоги и сами школьники еще не воспринимают с полной мерой ответственности и важности специальной подготовки к приобретению профессии. Минус в системе школьного образования в том, что абитуриенты имеют слабое представление о целях учебной деятельности, затрудняются определить пути их реализации. Как следствие, многие возможности достижения долговременных конкурентных преимуществ личности данного возраста оказываются упущенными. Это еще раз подтверждает, что ощущается потребность в создании интегрированных траекторий совместной деятельности по данной проблеме в обучающих системах «семья-школа-вуз». Этим вызвана необходимость разработки интегрированных параллельных программ и реализации их в системе формирования

ценностей, определяющих успешность обучения выпускников школ в высшем профессиональном образовательном учреждении в новом социальном статусе студента.

Известно, что процесс образования составляет среду формирования и проявления поведения в деятельности. Благодаря учебной деятельности расширяются возможности творить, быть участником созидательных процессов в будущей профессиональной жизни и деятельности. Особенно сильно проявляется эта потребность в учебной деятельности в подростковый и юношеский период жизни человека, который является благоприятным в подготовке к обучению в профессиональной школе. Поэтому основой образовательной системы общей школы является присутствие во всех видах деятельности ценностного начала. Будущий специалист для свободной, сознательной и успешной профессиональной деятельности должен приобрести навыки ориентации в установленных социумом позитивных ценностях [3]. Организация деятельности и поведения на основе установленных ценностей в условиях выбора обеспечит комфортность и благополучие в профессии. В процессе исследований в школе и вузе нами сделана попытка разработать концепцию параллельных образовательных систем школы и вуза по формированию ценностных ориентаций будущих инженеров технологической сферы деятельности и согласовать их показатели между собой. Эти показатели рассматриваются нами как критерии измерения готовности вчерашнего школьника к приобретению профессиональных компетенций в вузе.

Как мы отмечали ранее, изучая формирование нравственно-ценностных ориентаций школьников, признаком перехода от одного периода развития к другому является изменение ведущего вида деятельности в связи с приобретением нового социального статуса [4]. Следующий этап исследований связан с изучением формирования ценностных ориентаций старших школьников и готовности их к приобретению профессии.

Изучение теории проблемы показывает, что трудно выделить в чистом виде ценностно-ориентационную деятельность личности, но ни один вид деятельности не обходится без ее элементов. Определение общих закономерностей развития личности подросткового периода жизни, изучение и

анализ трудов по данной проблеме в разные периоды исторического развития общества позволяет выделить специфические проблемы. К тому же в условиях глубоких социальных перемен кризисные проблемы переходного возраста обостряются: к стремлению подростка к взрослой жизни прибавляется необходимость адаптироваться к изменениям условий жизнедеятельности, которые не были характерны в годы подростничества их родителей и учителей.

Основным объектом, к которому у школьника должно быть сформировано адекватное ценностное отношение, является сам человек как высшая ценность. С детства в процессе осмысления и оценивания формируются ценностные отношения к множеству социальных объектов: я сам, моя мама, отец, моя семья, Родина, труд, природа, искусство и т.п. Следует подчеркнуть, что среда осуществления ценностно-ориентационной деятельности в системе формирования личности конкретно не фиксирована, поэтому она должно быть организована (и неорганизована) и осуществляться повсеместно и даже помимо участия сознания, т.е. на бессознательном, интуитивно-эмоциональном уровне. Внутренней формой функционирования ценностно-ориентированной деятельности является ненаблюдаемая оценочная деятельность.

Построение личностно-ориентированных программ формирования ценностных ориентаций осуществлялось нами согласно принципу единства сознания и деятельности, провозглашенному и разработанному Л.С. Выготским [5]. Следует подчеркнуть, что это единство понимается нами не только как цель и результат, а как процесс непрерывного становления личности, имеющий циклический, спиралевидный характер. Принцип формирования личности в деятельности и близкий к нему принцип активного действия подчеркивает, что все психические процессы, личностные образования необходимо рассматривать в ходе их возникновения и становления в деятельности.

Цели формирования ценностных ориентации определены следующим образом: реальной целью ценностных ориентаций определено формирование социально-активной, нравственной личности. Идеальной целью является формирование ориентации на личностно и социально значимые ценности на принципах общности национального и общечеловеческого.

Условием осуществления целостности духовной и реальной практической жизни человека в социуме выступает гармония внутреннего и внешнего мира на основе единства, воли, чувств, мысли и действий.

Основу содержания программы составили показатели ценностных ориентаций старшеклассников в будущей профессии. Как отмечалось выше, программа является составной частью целостной системы «школа-вуз-семья» по формированию ценностных ориентаций, определяющих успешность личности в учебной деятельности начиная с младшего школьного возраста, подростка, далее в процессе обучения в профессиональном образовательном учреждении в новом социальном статусе студента. Поскольку формирование ценностных ориентаций, в том числе социально-нравственной ориентации, должно стать целостным процессом проживания своих отношений с миром – практически преобразовательных, познавательных, чувственно-эмоциональных. Рассматривая эти показатели как необходимые составляющие профессиональной компетентности, ставилась задача реализации их в отношениях обучающихся на каждом возрастном этапе к окружающему миру.

Результаты тестирования и анкетирования старшеклассников, а также студентов-первокурсников показывают, что их предпочтения отдаются деятельности с высоким доходом, который определяет выбор профессий: предприниматель, менеджер, референт фирмы, переводчик, банковский служащий. Характерно и то, что 89% учащихся 9 – 11-х классов намерены поступить в вуз, при этом предпочитают поступить, на их взгляд, в престижные из них, которые готовят высокооплачиваемых специалистов – юристов, экономистов. Но ситуация на рынке труда такова, что ограничен спрос на названные ими профессии. Опрос студентов заочных отделений показывает, что только 20% из них имеет работу по приобретаемой специальности. К тому же требования к соискателю на престижную работу увеличиваются, работодатель имеет альтернативу в выборе, например, приема на работу на конкурсной основе, конкурса грантов и т.п. Поэтому профориентационная работа родителей и педагогов общеобразовательных школ должна вестись с учетом ситуации на рынке труда.

На этапе изучения уровня сформированности ценностных ориентаций

первокурсников вели поиск в следующих направлениях:

- формирование компетенций личности, определяющих успешность в социальной роли студента во взаимодействии в профессиональном образовательном учреждении с другими участниками учебной деятельности;

- осознание пространственной и временной целостности человеческого бытия через такие абсолютные характеристики, как свобода, творчество, любовь, мораль, духовность;

- эмоционально-чувственное проживание целостного жизненного процесса в смоделированном вместе с ними пространстве на принципах общепринятых норм конкретного социума (например, учебной группы).

В ходе тестирования определены и приняты личностно и социально значимые ценности нормативной системы общества, которая может быть названа «полем норм ценностных ориентаций», где выделены ценности современного социума, знание которых ориентирует на устойчивость выбора нравственного поведения и составляет основу успешности в учебной деятельности. Ценности определены попарно и повторяются, но в разных сочетаниях:

- *сохранение среды обитания;*
- *мощь и процветание родной страны;*
- *жизнь и безопасность каждого человека;*
- *развитие нравственности и культуры в обществе;*
- *экономический и технический прогресс;*
- *благополучие близких людей;*
- *мое личное благополучие.*

Далее предложено в разных сочетаниях еще 7 ценностей. Исследуемые должны были определить в каждой паре ценность, которую считают более важной для себя. Прежде чем приступить к работе студенты должны были внимательно прочитать определение каждой ценности, т.к. далее они обозначены только одним-двумя словами:

- *Личное здоровье* – физическое и психическое состояние, внешность.
- *Отдых* – развлечения, удовольствия, любимые занятия для души.
- *Семья* – воспитание детей, ведение домашнего хозяйства, собственность.
- *Дружба* – доверительное общение в контакте с людьми вне работы и дома.

– *Работа (учеба)* – профессиональная, учебная деятельность, имеющая значение для общества и обеспечивающая заработок (или его возможность в будущем).

– *Общественная жизнь* – социально-политическая активность, интерес к событиям в стране и мире.

Третий раз проведено тестирование с новым набором ценностей.

– *Покой* – безопасная, спокойная жизнь без претензий, но и без постоянных усилий и трудов.

– *Материальное благополучие* – обеспеченность, комфорт, высокий уровень благосостояния.

– *Гармония отношений* – хорошие взаимоотношения с окружающими, ощущение общности, психологической близости с ними.

– *Статус* – достойное положение в обществе, авторитет и уважение со стороны окружающих.

– *Разнообразие* – интересная жизнь, разнообразие возможностей и впечатлений.

– *Саморазвитие* – личностный рост, успех в делах, реализация своих умений и способностей.

– *Самоотдача* – стремление быть нужным, помогать людям, доставлять им радость.

При подведении итогов не было необходимости в особом ключе: все сводится к тому, чтобы в каждом классе ценностей отдельно подсчитывались индексы приоритетности числа выборов в сочетаниях каждой из семи пар ценностей.

Приоритеты ценностей ранжированы следующим образом:

а) отношение к себе, к духовному миру, в котором аккумулируется индивидуальный опыт, общественный исторический опыт поколений;

б) отношение к природе и искусственно созданной человеком природной среде, в которой непосредственно протекает человеческая жизнь.

Результаты данного этапа исследований позволили сделать вывод о том, что основным критерием эффективности педагогической системы профессиональной ориентации будущих студентов вуза должно быть формирование профессиональной Я-концепции, профессионально-ценностных ориентаций, которые определяются с помощью комплекса показателей.

Конструирование образовательного содержания учебных курсов кафедры ОДО выполнено с опорой на полученные результаты данного этапа экспериментов на следующей принципиальной основе:

– выявление особенностей профессии;

– интегрирование профессионального содержания в общую систему образования через изучаемую на кафедре дисциплину;

– единство образовательного пространства, построение самостоятельной сферы образования с учетом специфики выбранной профессии.

Программа включает критерии определения уровня развития социально-нравственной профессиональной ориентации подростков. К числу показателей результативности параллельных программ были отнесены следующие группы показателей: ценностно-мотивационные; интеллектуально-познавательные; деятельно-поведенческие, см. табл. 1.

Выделены условия успешной реализации программы ценностных ориентаций, определяющих успешность обучения в профессиональной школе и подготовки к самореализации природных способностей:

– определение основных, наиболее ярких групп интересов подростков и умелое направление их в нужное русло, не оставляя пространства для вредных для самой личности и отрицательных в социальном плане;

– наличие личностного смысла той деятельности, которой приходится заниматься – «ключ» развития и удержания интереса подростка к учебному труду или той или иной учебной дисциплине;

– опора на собственную активную деятельность как движущей силе развития. Психическое развитие происходит благодаря собственной активной деятельности субъекта. Только в процессе деятельности внешнее воспитательное воздействие взрослых, социальных институтов может дать положительный эффект;

– принятие обучения как движущую силу развития. Обучение создает то, что было подготовлено всем предыдущим ходом развития, но чего не было в готовом виде на более ранних ступенях – оно создает «зону ближайшего развития» и тем ведет за собой развитие. В процессе общего психического развития происходит развитие личности. Целенаправленное формирование личности – есть воспитание, которое может быть успешным, если согласуется объективными законами психического развития.

Таблица 1. – Критерии определения уровня развития социально-нравственной профессиональной ориентации первокурсников

№	Критерии	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	Ценностно-мотивационный	Осознают ценности получаемых знаний, умений, навыков; сознательное отношение к формированию качеств готовности действовать определенным образом; мотивированная реализация их в деятельности	Понимают необходимость формирования профессионально значимых личностных качеств. Не все готовы действовать для достижения поставленных целей	Не осознают необходимость выбора моральных норм качеств личности, отсутствуют конкретные жизненные перспективы, желание работать в этом направлении
2	Интеллектуально-познавательный	Имеют стройную систему социальных и моральных знаний, умеют объективно оценивать собственные способности, возможности, установку на формирование у себя конкретных жизненно и социально важных качеств	Знание конкретных норм морали носит не систематический характер. Не всегда объективны в оценке личных возможностей. Социально-нравственные нормы знают, находятся на этапе формирования выбора	Характерно отсутствие четких жизненных устремлений. Владеют низким объемом знаний о социально-нравственных нормах, не способны оценивать адекватно собственное поведение
3	Деятельностно-поведенческий	Обладают устойчивым выбором норм поведения в процессе реализации своих устремлений в деятельности	Стремятся потребности и возможности реализовать в практической деятельности не последовательно	Не стремятся принимать участие в лично и общественно значимой деятельности, не умеют соотносить личные установки с общечеловеческими нормами поведения

Результаты данного этапа исследований ценностных представлений подростков, определяющих основу выбора профессии и успешности в обучении в профессиональной школе, составили основу разработки и реализации программ в параллельных обучающих системах «семья-школа-вуз». Определение ценностных представлений подростков, полученные в результате исследования важны в подготовке к приобретению профессионального образования. К стремлению подростка, готовящегося к поступлению в профессиональное образовательное учреждение, к взрослой жизни прибавляется необходимость адаптироваться к условиям новой жизни и деятельности, которые не были характерны в годы обучения в школе. Пилотные результаты последующего, третьего этапа исследований показали, что в

техническом вузе цикл гуманитарных дисциплин является практически инвариантным для всех технических специальностей и направлен на формирование у будущих инженеров фундамента не только профессионального, но и духовно-нравственного становления специалиста. Отсюда определяется задача – усиление воспитывающей функции учебной дисциплины в системе формирования ценностных представлений будущих инженеров. В разработке и реализации обучающих систем серьезное внимание должно быть уделено видению стратегических целей педагогической культуры, организации менеджмента образовательного процесса.

Литература:

1. Иванов В.Г. Подготовительная стадия адаптационного обучения студентов при химической подготовке в высшей школе / В.Г. Иванов, Н.Ш. Мифтахова // Вестник Казанского технологического ун-та. – 2012. – № 15. – С. 190-196.

2. Мухаметзянова Ф.Ш., Гильмеева Р.Х., Корчагин В.Н., Мухаметзянова Л.Ю., Шайхутдинова Г.А., Аксенов В.В. Литературная подготовка в профессиональной школе / Ф.Ш. Мухаметзянова, Р.Х. Гильмеева, В.Н. Корчагин, Л.Ю. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова, В.В. Аксенов // Педагогика. - 2014. - № 5. - С. 47-54.

3. Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А. Научно-методическое

обеспечение реализации культурокомпетентностного подхода в гуманитарной подготовке студентов профессиональной школы / Р.Х. Гильмеева, Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Ю. Мухаметзянова, Л.П. Тихонова, Г.А. Шайхутдинова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2013. - № 2. - С. 132-137.

4. Магиярова З.М. Родной язык в формировании нравственного поведения младшего школьника: монография / З.М. Магиярова. – Казань: Изд-во Казанского государственного технологического ун-та, 2008. – 160с.

5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: 1991. – С. 156.

Сведения об авторе:

Магиярова Зилья Миннегаяновна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры обучения на двуязычной основе (ОДО) Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ), e-mail: Iskander83@mail.ru

Data about the author:

Z. Magiyarova (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Bilingual Education of Kazan National Research Technological University, e-mail: Iskander83@mail.ru



УДК 373.5.036:159.91

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А.А. Куриленко

Аннотация. В статье рассматривается формирование эстетической культуры старшекласников как необходимое условие для разностороннего, гармонического и полноценного развития личности. В качестве предпосылок формирования эстетической культуры автор выделяет такие психофизиологические особенности старших подростков, как потребность в выработке мировоззрения и жизненной позиции, повышенный интерес к нравственно-этической стороне человеческих взаимоотношений, появление высших чувств и др. Особое внимание уделяется проблеме функциональной асимметрии больших полушарий коры головного мозга и неравномерности их созревания.

Ключевые слова: эстетическая культура, развитие личности, старший подросток, функциональная асимметрия полушарий головного мозга, психология старшекласников.

PSYCHO-PHYSIOLOGICAL PRECONDITIONS FOR THE FORMATION OF AESTHETIC STANDARDS OF SENIOR PUPILS

A. Kurilenko

Abstract. The article considers the problem of formation of aesthetic standards of senior pupils as a necessary condition for many-sided, harmonious and full development of personality. For preconditions of formation of aesthetic culture, the author emphasizes such psychophysiological features of older adolescents as the need to develop the mindset and position in life, increased interest in the moral and ethical side of human relations, the appearance of the higher senses, etc. Special attention is paid to the problem of functional asymmetry of the hemispheres of the cerebral cortex and their uneven ripening.

Keywords: aesthetic standards, personality development, older adolescent, functional asymmetry of the cerebral hemispheres, psychology of senior pupils.

Засилье массовой культуры, сопровождающееся неизбежным снижением уровня эстетических норм и образцов, которые приспособляются к неразвитым вкусам и примитивным потребностям толпы; коммерциализация всех общественных отношений, в том числе в системе образования, которую некоторые «рыночные» педагоги настойчиво пытаются вульгаризировать до уровня «сферы образовательных услуг»; мифологизация человеческого сознания, формирующая пассивное, некритическое восприятие реальности – вот те условия, в которых и вопреки которым работают педагоги современной России.

В качестве одного из возможных путей снижения пагубного воздействия указанных условий на культурное развитие ребёнка становится очевидной необходимость приобщения детей к миру истинных духовных ценностей, миру эстетической культуры человечества, миру искусства.

Эта необходимость во многом обусловлена рядом дополняющих друг друга обстоятельств: передача духовного наследия человечества большей частью происходит посредством искусства; рациональная картина мира, продолжающая доминировать в системе образования, отличается неполнотой и ограниченностью; искусство в наибольшей

степени способствует процессу формирования целостного мировосприятия ребенка, развитию его самосознания, гармонизирует эмоционально-волевою сферу, формирует сознание личной сопричастности к мировой культуре.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, посвящённой проблемам формирования эстетической культуры личности, большая часть исследований касается вопросов эстетического воспитания младших школьников. В данной статье мы попытаемся доказать неправомерность отсутствия у педагогов должного внимания к проблеме формирования эстетической культуры старшекласников.

Прежде всего, обратимся к краткому анализу особенностей данного возраста, поскольку принцип природосообразности является одним из важнейших в воспитательно-образовательном процессе и, следовательно, в процессе формирования эстетической культуры школьников.

Возрастной период от 14 до 18 лет представляет собой переходный возраст, мостик, существующий между статусом ребенка и взрослого. С точки зрения биологии, это этап завершения физического развития человека. В большинстве случаев к этому времени пубертатный период и физиологическая

перестройка организма уже практически закончилась.

Старший школьник находится на пороге вступления в самостоятельную жизнь, что влечет за собой усложнение жизнедеятельности, проявляющееся не только в расширении количества социальных ролей, но и в качественном их изменении. Однако наряду с элементами, присущими взрослому статусу, юноша по-прежнему сохраняет черты зависимости, что сближает его положение с положением ребёнка [2].

Подобная двойственность социального статуса во многом определяет особенности психики юношей. В то время как большинство из них ещё остро заняты проблемами, свойственными подростковому возрасту, перед ними отчетливо встаёт задача личностного и социального самоопределения, поиск своего места во взрослом мире. Это предполагает необходимость развития механизмов самосознания и самовосприятия, способствующих выработке мировоззрения и жизненной позиции.

Под влиянием нового социального статуса старшеклассник начинает иначе воспринимать важность учения, его цели и содержание. Появление новой мотивационной структуры учения влечет за собой повышение интереса к нему у старшеклассников и оценку учебного процесса, прежде всего, с точки зрения его значимости для их будущей профессии. Проявляя большой интерес к самостоятельной деятельности, направленной на поиск решения сложных задач, старшеклассники, в отличие от подростков, стремятся не просто узнать истину, но они хотят разобраться в многообразии точек зрения на какое-либо явление и составить собственное мнение [1].

Юношеский возраст – это период формирования мировоззрения, выработки взглядов, убеждений, системы самооценок и оценок явлений и предметов действительности. Самостоятельность старшеклассников проявляется не столько в поступках, как у подростков, сколько в наличии собственных взглядов и мнений, в готовности вступать в спор и отстаивать свою позицию. Для старшего школьника важно, чтобы его не только считали взрослым, но признавали его право на индивидуальность, стремление защитить которое нередко приводит к конфликтным ситуациям и непониманию со стороны взрослых. Впрочем, это не исключает потребности в общении с взрослыми, что объясняется, прежде всего, трудностью в самостоятельном решении проблем самосознания и самоопределения вследствие нехватки жизненного опыта.

Наряду с этим по-прежнему сохраняется и даже увеличивается потребность в общении со сверстниками. В период ранней юности вместе с открытием собственного внутреннего мира появляется необходимость в самораскрытии, желание поделиться своими мыслями, взглядами, отношениями. Потребность «излить душу» проявляется в частности в появлении интимных дневников, создании личных Интернет-страниц, блогов и активном общении в социальных сетях. Но юношеская коммуникативность часто бывает эгоцентрической и потребность в самовыражении, как правило, превышает интерес к собеседнику, но в то же время повышается способность к сопереживанию, потребность в дружбе и любви.

Необходимо отметить повышение в данном возрасте уровня критичности и самокритичности по отношению к нравственному облику взрослых и ровесников. Содержанием дискуссий и бесед старшеклассников часто становятся темы, отражающие морально-этические проблемы. При этом к отвлеченным, этическим понятиям, как показывают наблюдения, они зачастую относятся так же, как к понятиям естественнонаучным, требуя точных, однозначных ответов и не желая мириться с расхождениями и неясностями.

В данный возрастной период происходит развитие так называемых высших чувств, прежде всего моральных – чувство долга перед обществом и окружающими людьми. Существенно расширяется диапазон эстетических вкусов и чувств, при этом в эстетике, как и в морали, старшеклассники особенно восприимчивы к контрастам и к неоднозначно трактуемым явлениям.

Учитывая вышесказанное, мы можем сделать определённые выводы. Так, психовозрастными предпосылками формирования эстетической культуры старшеклассников, на наш взгляд, являются:

- появление в данном возрасте интегративных механизмов самосознания, потребность в выработке мировоззрения и жизненной позиции;
- открытие собственного «Я», потребность в самораскрытии и самовыражении, критичность и самокритичность старших подростков;
- повышенный интерес к нравственно-этической стороне человеческих взаимоотношений;
- потребность в общении с взрослыми, имеющими больший жизненный опыт;
- относительная эмоциональная устойчивость, дифференциация эмоциональных реакций, появление высших чувств.

Таким образом, новообразования юношеского возраста, потребность в самоопределении, развитие самосознания и рефлексии, желание

непрерывно отыскивать истинный ответ не только в решении научных проблем, но и в сложных этических ситуациях можно рассматривать в качестве предпосылок обращения старшеклассников к искусству, произведения которого самой своей природой мобилизуют все уровни психики человека, задействуют весь спектр его интеллектуальных, духовных и эмоциональных способностей. Они обладают огромным арсеналом эмоций, чувств, суждений, оценок, линий, форм, объёмов, настроений. В общении с произведениями искусства человек ищет и находит ответы на волнующие его вопросы. Можно с уверенностью сказать, что формирование эстетической культуры в рассматриваемом возрасте интенсифицирует развитие самосознания и мировосприятия, способствует формированию активной социальной позиции, ориентированной на духовные ценности, гармонизирует эмоционально-волевою и эмоционально-оценочную сферы, снижает остроту реагирования на стрессовые факторы и т.д. [3;5].

Следует отметить, что имеются и негативные обстоятельства вызывающие насущную необходимость формирования эстетической культуры старшеклассников. Рассмотрим подробнее эти обстоятельства.

Как известно, существует проблема функциональной асимметрии больших полушарий коры головного мозга. Результаты исследований нейropsychологов и психофизиологов позволяют нарисовать достаточно четкую картину разделения функций полушарий, особенности их развития и взаимодействия. Не выходя за рамки предмета статьи, рассмотрим лишь те явления, на которые процесс формирования эстетической культуры старшеклассника может оказать непосредственное положительное влияние.

Различие в функционировании полушарий заключается, прежде всего, в типе мышления, то есть способах восприятия, организации информации и особенностях ее обработки. Левополушарное мышление является вербальным, аналитическим и дискретным. То есть оно базируется на рецептивных и продуктивных речевых способностях, лежащих в основе абстрактно-логического способа мышления. Выполняя ряд последовательных операций, направленных на обеспечение логически непротиворечивого анализа предметов и явлений, оно формирует внутренне непротиворечивую картину мира.

Правополушарное мышление можно охарактеризовать как пространственно-образное, синтетическое и симультанное (одновременное). Оно способно к одномоментному восприятию

многочисленных и разнообразных свойств объекта, его оценке, а при недостатке информации – к восстановлению целого по его частям, обеспечивая тем самым целостность восприятия. С его работой принято соотносить творческие возможности, интуицию, способность к адаптации.

Для нас наиболее важным моментом в рассматриваемой проблеме является неравномерность созревания функций полушарий. Результаты исследований отечественных и зарубежных ученых подтверждают более раннее развитие правого полушария и связанного с ним мышления. Так, в работах А.Р. Лурия по нейропсихологии и Ж. Пиаже по психологии интеллекта отмечается, что ребёнок в своём развитии переходит от стадии конкретных операций в младшем школьном возрасте к стадии формально логических операций, которая завершается приблизительно к 15 годам. Следовательно, первые 10 – 12 лет человек воспринимает окружающий мир, переживает, действует и развивается, прежде всего, благодаря доминирующим функциям правого полушария, что проявляется в характере ощущений и реакций, анализа и оценки действительности школьниками младшего возраста.

По мнению А.Н. Малюкова, в 10 – 12 лет ребёнок переживает критический период, когда правое полушарие уже не в состоянии выполнять все более усложняющиеся функции, а левое пока ещё не в силах играть доминирующую роль, то есть «создаётся некий вакуум управленческой власти в организме». Этот кризис проявляется в некоторых нарушениях координации движений (подростковая угловатость), уменьшении словарного запаса и частичной потере речевых навыков, сокращении открытых эмоциональных реакций, утрате ряда умений и навыков, основанных на непосредственном чувственном восприятии и т.д. Как правило, это приводит к компенсаторным явлениям повышенной тревожности подростков, их категоричности, прямолинейности и резкости в суждениях и оценках.

Именно в этот период, считает А.Н. Малюков, «завершается эмоциональное, открытое, наглядно-образное видение мира, непосредственное детское творчество, не скованное ещё никакими условностями опыта личности». В процессе перехода к абстрактно-логическому наглядно-образное и эмоциональное не только отступает на второй план, но и тяготеет к угасанию. Автор констатирует, что «нормативная педагогика лишь пассивно созерцает это явление, не делая ничего для преодоления его негативных последствий. В процессе обучения в школе с помощью лишь

познавательных средств к её завершению реально развивается лишь левое полушарие выпускника – школа выпускает «левополушарное поколение», серьёзно ограниченное в своих возможностях» [4].

Инновационные методики, направленные в том числе на устранение «левополушарности» воспитательно-образовательного процесса, в системе отечественного образования поддержки не получили. Напротив, широкое распространение в массовой школе находят концепции, направленные на глубокое интеллектуальное развитие ребёнка на ранней стадии обучения в школе. Данные концепции не всегда учитывают возрастные особенности нейрофизиологического развития ребёнка, что может привести не только к значительным перегрузкам ещё неокрепшего левого полушария, но и к более скорому угнетению правополушарной функции коры головного мозга.

Ситуация усугубляется слишком малым количеством часов выделяемых базисным учебным планом общеобразовательных учреждений РФ на художественные дисциплины. Исследователи отмечают, что 75% учебных предметов традиционной массовой школы направлено на развитие левого полушария, на эстетические предметы отводится лишь 3%. Даже в начальных классах, когда природа ребёнка создаёт все предпосылки для развития творческого мышления, формирования эмоционально-чувственной сферы, творческих способностей, то есть развития правополушарного мышления, учебный процесс строится, как правило, на основе познавательной деятельности и наукоцентристского подхода. Положение

осложняется в старших классах, где преподавание художественных дисциплин не предусмотрено совсем.

Особая ситуация складывается в профильных старших классах, получивших широкое распространение в системе отечественного образования. При наличии несомненных достоинств этого нововведения отметим, что уклон в специализацию нацелен в основном на развитие только соответствующих специальных способностей, что, на наш взгляд, приводит к обеднению целостного духовного мира личности. Особенно тревожным нам представляется положение в классах естественно-математического профиля, ориентация которых нацелена преимущественно на левополушарную деятельность как доминирующую, что приводит к ускоренному затуханию функций правого полушария.

Таким образом, мы полагаем, что в целях гармонизации функций полушарий головного мозга как необходимого условия полноценного развития человека в процессе воспитания и образования старшеклассников необходимо регулярно и направленно активизировать деятельность правого полушария головного мозга, то есть способствовать развитию эмоционально-чувственной сферы. Поскольку в наибольшей степени решению этой задачи способствует искусство, мы можем сделать вывод, что формирование эстетической культуры старшеклассников общеобразовательной школы является необходимым условием для разностороннего, гармонического и полноценного развития личности.

Литература:

1. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов пед. ин-тов; под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
3. Кривцун О.А. Эстетика: учебник / О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 430 с.
4. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности / А.Н. Малюков. – Дубна: Издательский центр «Феникс», 1999. – 256 с. – С. 77-78.
5. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: книга для учителя / Б.М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 253 с.

Сведения об авторе:

Куриленко Александр Александрович (г. Новокузнецк, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета, e-mail: alex2kuril@mail.ru

Data about the author:

A. Kurilenko (Novokuznetsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Theory and Teaching Methods of Romance and Germanic Languages of Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University, e-mail: alex2kuril@mail.ru

УДК 371

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

А.Н. Ильясова

Аннотация. В статье показано развитие познавательной активности младших школьников и их самостоятельности в рамках учебной деятельности с использованием системно-деятельностного подхода. На основании современных образовательных требований автором разработаны методические основы развития познавательной активности и самостоятельности младших школьников на уроках математики. Представлены различные формы работ и виды математических заданий для младших школьников, требующие исследовательского или творческого подхода.

Ключевые слова: система профессиональной подготовки, будущие учителя начальных классов, развитие познавательной активности, самостоятельность, современные стандарты образования, методические основы подготовки будущих учителей.

METHODOLOGICAL BASIS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY AND INDEPENDENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AT MATHEMATICS LESSONS

A. Piyasova

Abstract. The author pays attention to the development of cognitive activity of junior schoolchildren and their independence within the framework of educational activity with the use of systemic-activity approach. The author developed methodological basis of development of cognitive activity and independence of junior schoolchildren at the mathematics lessons according to the contemporary educational requirements. Various forms of activity and sorts of mathematical tasks for junior schoolchildren that require research or creative approach are introduced.

Keywords: system of career education, rising primary school teachers, development of cognitive activity, independence, modern standards of education, methodological foundations of training rising teachers.

Современные стандарты образования предполагают трансформацию традиционной модели обучения от передачи знаний, умений и навыков к развитию личности обучающегося путем создания педагогических условий для освоения им необходимых теоретических и практических аспектов учебных дисциплин, позволяющих ему стать деятельным и конкурентоспособным членом развивающегося общества [2]. В связи с этим одной из основных задач современного образования является развитие познавательной активности и самостоятельности обучающихся.

Для достижения высоких личностных, предметных и метапредметных результатов генезис развития данных черт личности обучающегося должен находиться в системе начального образования. Такой подход позволит сформировать уверенную и мобильную личность, способную к саморазвитию и совершенствованию собственных знаний и практических навыков в зависимости от потребностей общества [2].

Трансформация парадигмы среднего образования требует изменения принципов и содержания подготовки педагогических кадров.

Достижение необходимого уровня квалификации будущих учителей начальных классов предполагает проектирование образовательной модели, направленной на освоение методологических и методических основ развития познавательной активности и самостоятельности школьников. Удачным полем для освоения теоретических и практических основ развития данных качеств являются занятия по методике преподавания математики.

В системе профессионального обучения учителей начальных классов одной из важнейших целей является подготовка будущих специалистов к развитию познавательной активности и самостоятельности обучающихся. Реализация данной цели предполагает решение следующих задач:

- определить сущность развития познавательной активности и самостоятельности обучающихся начального звена;
- изучить методологические и освоить методические основы;
- выявить оптимальные формы и методы познавательного математического развития.

Методологической основой в данной сфере является теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, сущность которой заключается в целенаправленной познавательной активности учащихся начальных классов и их самостоятельности в собственной учебной деятельности как высшей степени показателей успешности освоения дисциплины через призму концепции системно-деятельностного подхода [3].

Процесс полноценного усвоения знаний, согласно теории Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, осуществляется посредством мыслительной деятельности, направленной на решение проблемных ситуаций и должен протекать в трех уровнях: репродуктивном, поисковом и исследовательском [1]. Современная система образования трансформирует эту модель, исключая первый уровень, и ориентирована на обеспечение активизации самостоятельных действий обучающегося, направленных на решение конкретных учебных и творческих задач на уроках математики.

«Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения математике происходит непрерывно от низшего уровня воспроизводящей самостоятельности к высшему уровню творческой самостоятельности... Задача воспитания и развития самостоятельности личности в обучении заключается в управлении процессом перерастания воспроизводящей самостоятельности в творческую» [5].

Эффективность достижения цели повышается путем организации урочной и внеклассной индивидуальной, групповой и коллективной деятельности, направленной на решение проблемных ситуаций или творческих задач. Таким образом, методические основы развития познавательной активности на уроках математики предполагают:

- подбор содержания учебного материала, способствующего обогащению знаний, расширению кругозора, приобретению опыта, но в то же время вызывающего интерес обучающихся и необходимое эмоциональное сопровождение;
- применение форм и методов работы, направленных на создание проблемных учебных ситуаций, требующих от обучающихся активных самостоятельных действий;
- учет творческого и исследовательского компонентов в подборе видов заданий;
- организацию деятельности, характеризующуюся постепенным нарастанием

уровня самостоятельности в выполнении заданий.

Для достижения высокого уровня сформированности самостоятельной познавательной активности рационально придерживаться исторического, этнопедагогического, нравственного, краеведческого принципов на уроках математики. Для этого могут использоваться различные формы работ и виды заданий, требующие исследовательского или творческого подхода:

- викторины и конкурсы;
- самостоятельное составление задач с использованием название флоры, фауны, географических объектов родного края;
- поиск загадок или пословиц о числах и математике;
- сложение сказок или стихотворений на математическую тематику;
- изучение мер измерений на основе фольклора или исторической литературы.

Например, при изучении темы «Ознакомление с единицами времени: год, месяц, неделя» в 3 классе целесообразно в качестве домашнего задания предложить составить кроссворд или мини-сборник единиц фольклора с использованием изученной лексики. Проектная работа по изучению этимологии названий дней недели позволит не только развивать самостоятельность и заложить основы исследовательской деятельности, но и закрепит навыки деления и умножения, ведь неделя, состоящая из 7 дней, получила такое название оттого, что это число не делится на другие, кроме единицы и семи.

Работа, направленная на активизацию познавательной деятельности, неразрывно связана с развитием самостоятельности учащихся. «Простейшим показателем сформированности познавательной самостоятельности младшего школьника можно считать самостоятельную работу, в ходе которой он частично или полностью выполняет различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств» [4, с.37].

Развитие познавательной активности и самостоятельности – это двусторонний процесс, требующий от ребенка самоконтроля и саморегуляции, а от учителя – организации учебно-воспитательного процесса, благоприятного для формирования вышеуказанных качеств. В системе образовательной деятельности роль учителя заключается в трансформации специально организованной активности обучающегося в его

собственную, а также в развитии уровня самостоятельной познавательной деятельности с воспроизводящего до творческого.

Организация форм учебной деятельности путем создания интересных и творческих

проблемных задач позволит повысить уровень познавательной деятельности, мотивации к обучению, самостоятельности учеников и их уверенности в своих способностях.

Литература:

1. Гальперин П.Я. О методике поэтапного формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 5-15.

2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М., 2010. – 39 с.

3. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н.

Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

4. Фирсина Е.Г. Формирование учебной самостоятельности учащихся / Е.Г. Фирсина // Начальная школа. – 2004. – № 11. – С. 37-40.

5. Гречко С.А., Щербатова С.А. Формирование учебной самостоятельности школьников на уроках математики [Электронный ресурс] / С.А. Гречко, С.А. Щербатова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/589015/>

Сведения об авторе:

Ильцова Айша Ниязовна (г. Ялта, Россия), старший преподаватель, Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Армянске, e-mail: viza_1986@ukr.net

Data about the author:

A. Ilyasova (Yalta, Russia), senior teacher, Institute of Pedagogical Education and Management (branch) of V. Vernadsky Crimean Federal University in Armyansk city, e-mail: viza_1986@ukr.net



УДК 37.013

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.В. Ахметжанова, А.А. Выдренкова

Аннотация. В статье рассмотрен опыт социализации младшего школьника во внеурочной деятельности на основе разработанного курса «Славяне». Авторы уделили внимание комплексной внеурочной деятельности, где учащиеся могут проявить свои навыки в краеведческой деятельности. Указана новизна предложенного курса и обозначены личностные и метапредметные результаты изучения курса. Отмечено, что разработанный курс способствует воспитанию духовно-нравственных качеств личности.

Ключевые слова: воспитание, духовно-нравственные качества, социальная позиция, историческое наследие, культурный и духовный опыт.

THE DEVELOPMENT OF THE SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES OF PRIMARY SCHOOLERS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

G. Ahmetzhanova, A. Vydrenkova

Abstract. The article describes the experience of primary schooler socialization in extracurricular activities on the basis of the developed course "Slavs". The authors have paid attention to the integrated extracurricular activities in which students can develop their skills in regional studies. It contains the novelty of the proposed course and marked personality and metasubject results of the study course. It is noted that the designed course contributes to the development of spiritual and moral qualities of the person.

Keywords: education, spiritual and moral qualities, social position, historical heritage, cultural and spiritual experience.

Вопросы духовно-нравственного воспитания волновали общество всегда и во все времена. В послании Федеральному Собранию от 12.12.2012 Президент РФ Владимир Путин констатировал дефицит «духовных скреп» в современном обществе и подчеркнул важность усиления воспитания духовности и нравственности молодёжи.

Одним из важнейших направлений духовно-нравственного воспитания обучающихся, определенным «Концепцией духовно-нравственного развития личности гражданина России» (2005 г.) и программой духовно-нравственного воспитания обучающихся на ступени начального общего образования ФГОС второго поколения (2009 г.), является формирование духовно-нравственных качеств личности. Приобщение к духовно-нравственной культуре должно вылиться в педагогически инструментированный процесс активного познания и усвоения общечеловеческих ценностей.

В соответствии со стандартом на ступени начального общего образования духовно-нравственное развитие обучающихся предусматривает принятие ими моральных норм и нравственных установок [4].

С поступлением в школу у ребенка происходит освоение новой социальной позиции, расширяется сфера его

взаимодействия с окружающим миром, вырабатываются основы его социального и гражданского поведения.

Известно, что наиболее успешный опыт социализации школьники приобретают во внеурочной деятельности, в работе детских общественных организаций [2].

Нами разработан курс внеурочной деятельности «Славяне», который предполагает создание педагогических условий для развития духовно-нравственных качеств у младших школьников.

Для нашей школы разработка этого курса особенно актуальна, так как учебное заведение является базовой площадкой по внедрению курса «Основы православной культуры». В школе систематически проходят встречи с православными писателями, беседы со священниками и действует Музей Русской Культуры. На базе школы существует кружок этнографического танца «Веселинка» и русский народный вокально-инструментальный ансамбль «Весёлый Балаган». Освоение курса «Славяне» создаст перспективу для дальнейшего участия учащихся в воспитательной работе школы, их включение в музейную работу, участие в научно-исследовательской работе, развитие лидерских качеств, приобщение к традициям школы и к культуре русского народа.

Курс «Славяне» реализует духовно-нравственное направление во внеурочной деятельности в 1 – 4 классах в рамках эксперимента по апробации федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения, и целью его является приобщение к культуре русского народа, знакомство с историко-культурным наследием среднего Поволжья. Курс состоит из пяти разделов:

- устное народное творчество;
- о традициях крестьянской жизни;
- об устройстве крестьянского дома;
- кто я и где мои корни?
- мастерство русского народа.

Главное его назначение – развитие и совершенствование духовно-нравственных качеств младших школьников, ориентация на общечеловеческие ценности. Акцент сделан на постижение духовного склада и обихода русского народа: проведение праздников и знаменательных дат православного и народного календаря; русских посиделок и игр; конкурсов на лучшую творческую работу по проблематике музея; конкурсов знатоков народных обрядов; встреч с представителями национальных сообществ города.

Приобщение к культурно-историческому наследию должно начинаться с познания своего края, малой родины. Источником «живой» культуры выступает музей, в котором собраны подлинные предметы старины, коллекции, исторические документы, выстроены содержательные экспозиции, что создает особую атмосферу погружения в прошлое, дает возможность прочувствовать и пережить историю своего народа [5].

Именно в музее информация приобретает наглядность, образность, способствует активизации воображения, визуального мышления, обогащает словарный запас, становится средством передачи культурного и духовного опыта [3].

Курс «Славяне» – важный компонент образовательной системы, первая ступень социализации и самореализации школьников. Особенность данного курса заключается в том, что работа проводится комплексно: внеурочная деятельность сочетается с учебным процессом. Учащиеся могут проявить свои знания, умения в теоретической и практической деятельности.

Курс предполагает использование в работе различных форм занятий: при работе в группах обучающиеся осваивают теоретический и практический новый материал под руководством учителя; во время

индивидуальной работы проводится отработка полученных знаний по новому материалу; коллективные формы выступают важнейшим моментом в работе с учащимися, создают и укрепляют коллектив.

Опытно-экспериментальная работа по внедрению курса во внеурочную деятельность была проведена в естественных условиях. Исследовательская работа включала в себя мониторинг сформированности духовно-нравственных качеств у младших школьников, разработку эффективных методов их формирования, анализ и обобщение полученных данных.

В результате эксперимента по основным показателям нравственной воспитанности школьников (отношение к обществу, патриотизм, отношение к умственному труду, отношение к физическому труду, проявление духовно-нравственных качеств личности в отношениях с людьми) выявлена положительная динамика: высокий уровень сформированности с 9,1% повысился до 37,6%, а средний – с 14,6% до 58%.

Реализация курса «Славяне» создает перспективу для дальнейшего участия учащихся в воспитательной работе школы, их включение в музейную и научно-исследовательскую работу, способствует развитию лидерских качеств, приобщению к традициям школы и культуре русского народа.

Новизна предложенного курса состоит в том, что он способствует социализации личности, создает условия для формирования социальных компетенций младших школьников.

К личностным результатам изучения курса «Славяне» можно отнести: знания традиций русского народа для жизни в многонациональной стране; понимание для чего необходимо знать собственные семейные «корни» и традиции; уважительное отношение к культуре других народов; уважение и понимание по отношению к старшему поколению, помощь людям, нуждающимся в заботе и внимании; выражение своего отношения к тем или иным культурным особенностям русского народа.

Метапредметными результатами изучения курса «Славяне» является формирование регулятивных, познавательных и коммуникативных универсально учебных действий.

Таким образом, результаты внедрения курса «Славяне» говорят о том, что он способствует воспитанию духовно-нравственных качеств личности.

Литература:

1. Ильинская И.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами музейной педагогики / И.П. Ильинская, Н.Ю. Чумакова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV междунар. науч. конф., г. Пермь, июль 2013 г. - Пермь: Меркурий, 2013. - С. 10-11.

2. Лоскутова И.В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения / И.В. Лоскутова // Молодой ученый. - 2012. - № 5. - С. 447-448.

3. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие / Б.А. Столяров. - М.: Высшая школа, 2004. - С. 216.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: Министерство образования и науки Российской Федерации. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogId=223>

5. Чумакова Н.Ю. Музейная деятельность как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников / Н.Ю. Чумакова // Молодой ученый. - 2013. - № 7. - С. 441-443.

Сведения об авторах:

Ахметжанова Галина Васильевна (г. Тольятти, Россия), д.п.н., профессор кафедры педагогики и методик преподавания Тольяттинского государственного университета, e-mail: varlamova_81@mail.ru

Выдренкова Анастасия Александровна (г. Тольятти, Россия), учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное учреждение «Школа № 56» г. Тольятти, студент магистратуры кафедры педагогики и методик преподавания Тольяттинский государственный университет.

Data about the authors:

G. Ahmetzhanova (Tolyatti, Russia), doctor of education, professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods of Togliatti State University, e-mail: varlamova_81@mail.ru

A. Vydrenkova (Tolyatti, Russia), primary school teacher at the school №56 of Tolyatti Urban District, master student at the Department of Pedagogy and Teaching Methods of Togliatti State University.



ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 374.71

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

К.М. Лебедева

Аннотация. Обновление системы дошкольного образования, процессы гуманизации и демократизации в нем обусловили необходимость активизации взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. В «Федеральном законе об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей, поэтому появляется необходимость формирования грамотного, компетентного родителя. В статье представлена модель формирования педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), которая включает цель, содержание, методы, формы, средства и результат. Автор дает определение понятиям «неформальное образование», «педагогическая компетентность родителей воспитанников ДОУ». Описаны методологические подходы, на которых базируется модель: личностно-деятельностный, компетентностный и экспериментально-аналитический, опирающийся на многократные вариативные переходы «практика – теория» и «теория – практика» в образовательной деятельности педагогического клуба «Компетентный родитель».

Ключевые слова: модель, неформальное образование, педагогическая компетентность родителей воспитанников ДОУ, методологический подход, экспериментально-аналитическое обучение, компетентностный подход, личностно-деятельностный подход, вариативные переходы «практика – теория» и «теория – практика».

THE MODEL OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF PUPILS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

K. Lebedeva

Abstract. The updating of the system of preschool education, the processes of humanization and democratization of it has necessitated increased interaction of preschool institutions with the family. In the “Federal law on education in the Russian Federation” it is underlined that parents have the preference in education and upbringing of children, so there is a need to develop the competent parent. The article presents the model of formation of pedagogical competence of parents of pupils of preschool educational institutions (PEI), which includes goal, content, methods, forms, means and results. The author gives a definition of “informal education”, “pedagogical competence of parents of preschool pupils”. The author also describes the methodological approaches that underpin the model: student-activity, competence-based and experimental-analytical approaches, based on multiple variable transitions “practice – theory” and “theory – practice” in educational activity of pedagogical club “Competent parent”.

Keywords: model, non-formal education, pedagogical competence of parents of preschool pupils, methodological approach, experimental and analytical learning, competence approach, personality and activity approach, variable “practice – theory” and “theory – practice”.

Обновление системы дошкольного образования привело к повышению внимания к проблемам семьи и обусловило необходимость активизации взаимодействия дошкольного учреждения с родителями воспитанников. В «Федеральном законе об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей. Поэтому актуализируется необходимость формирования компетентного, грамотного родителя.

Дошкольными учреждениями накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях повышения эффективности воспитания и развития детей [3;4]. Педагоги дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) постоянно совершенствуют содержание и формы этой работы, используют нетрадиционные формы работы с семьей. При этом проблема формирования компетентности родителей посредством неформального образования мало изучена. Педагогическую компетентность родителей воспитанников

ДОУ мы рассматриваем как совокупность определенных характеристик личности родителя и его педагогической деятельности, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье. Педагогическая компетентность родителей включает следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивный, поведенческо-коммуникативный и поведенческо-деятельностный компоненты, характеризующие специфику взаимодействия родителя с ребенком.

Неформальное образование рассматривается как организованная, систематическая образовательная деятельность, проводящаяся за пределами формальной образовательной системы, для обеспечения заданных видов обучения по отношению к специальным подгруппам населения, взрослым и детям [10, с.1025].

Анализ современного состояния педагогической теории и практики показал необходимость формирования педагогической компетентности родителей воспитанников ДОУ. В связи с этим возникает вопрос: каким образом сформировать педагогическую

компетентность родителей воспитанников ДОУ?

Для начала необходимо разобраться в методологических подходах, так как одной из важнейших задач любого исследования является обоснование выбора при реализации того или иного подхода. По мнению И.В. Ильиной, в связи с тем, что в современной методологии невозможно выделить универсальный подход к процессу формирования компетенции и в науке существует диалектическое единство теоретико-методологических подходов, появляется возможность привлечения в качестве методологической основы исследования нескольких методологических подходов. Поэтому в большинстве исследований по формированию компетентности в качестве методологической базы используются два-три методологических подхода, чаще всего деятельностный и компетентностный [5, с.54; 12, с.6].

Таким образом, методологическую основу нашего исследования составляет совокупность трех методологических подходов: личностно-деятельностного, экспериментально-аналитического и компетентностного, см. рис. 1.

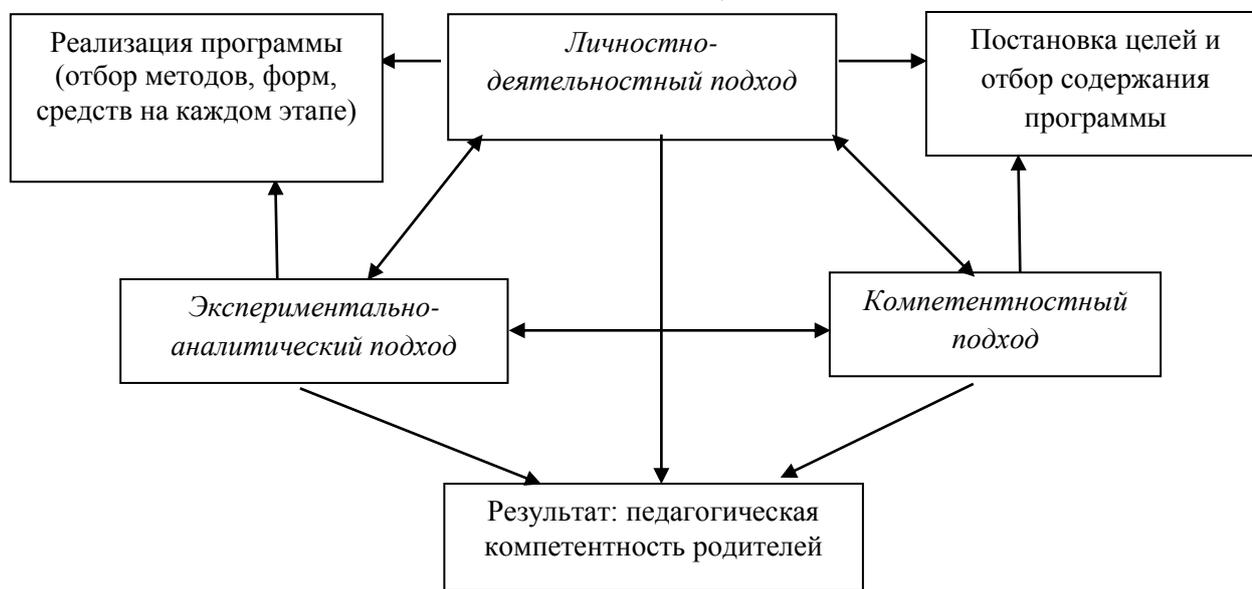


Рисунок 1. – Связь методологических подходов в формировании педагогической компетентности родителей

Основополагающим в нашем исследовании является личностно-деятельностный подход, с позиций которого мы рассматриваем родителя как личность и соответственно субъекта деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми,

определяет характер этой деятельности и общения.

В соответствии с данным подходом родитель в ходе опытно-экспериментальной участвует в отборе содержания программы «Компетентный родитель», определяя вопросы, наиболее значимые для него в данный момент, и ставит

перед собой цель, тем самым определяя характер деятельности. Целеполагание в данном контексте связано с саморефлексией педагогической деятельности родителя, осознанием необходимости изменений в этой деятельности, саморазвитием и вместе с тем с когнитивными процессами личности, то есть с компонентами педагогической компетентности.

Чтобы достигнуть результата образования – сформированности педагогической компетентности родителей, необходимо опираться и на компетентностный подход, так как личностно-деятельностный подход сам по себе не позволяет раскрыть содержательное наполнение компетентностной составляющей [5, с.54]. Таким образом, личностно-деятельностный и компетентностный подходы взаимосвязаны. Именно компетентностный подход в нашем исследовании позволяет описать педагогический процесс с точки зрения формирования у личности определенного вида компетенции.

В ходе опытно-экспериментальной работы для достижения результата необходимо не только определить цель и содержание, но и реализовать саму программу «Компетентный родитель». Отбор методов, форм, средств на каждом этапе осуществляется с учетом потенциала экспериментально-аналитического подхода, который предполагает использование многократных вариативных взаимопереходов «практика (реальная ситуация) – теория (выявление закономерностей, рефлексия) – практика (новый опыт)» в процессе обучения педагогике. Неформальное образование, организуемое в логике экспериментально-аналитического подхода, помогает родителю понять специфику своей индивидуальной педагогической деятельности, черты индивидуального стиля, а также неизвестные и не использованные ранее грани педагогического знания и соотносить эти две системы, создавая, таким образом, мотивацию к расширению индивидуальной педагогической компетентности путем самообразования, саморазвития на основе рефлексии и самоанализа.

Результатом использования трех взаимодополняющих методологических подходов: личностно-деятельностного, экспериментально-аналитического и компетентностного – является не просто педагогическая компетентность, а постоянно саморазвивающаяся педагогическая компетентность родителей. Далее более подробно остановимся на подходах.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева [1;2;9]. Определяя личностно-деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов, И.А. Зимняя отмечает, что первый соотносится с личностным или, как в последнее время он определяется, личностно ориентированным подходом [11, с.105]. Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения или образовательной деятельности находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. применительно к нашему исследованию – родитель как личность. То есть образовательная деятельность «преломляется» через личность родителей, через их ценностные ориентации, мотивы, цели, интересы.

Образовательная деятельность как составляющая неформального образования в соответствии с «деятельностным» компонентом данного подхода предполагает:

- 1) самостоятельность родителей в образовательном процессе, что выражается в определении целей и содержания педагогического клуба «Компетентный родитель» самими обучаемыми;
- 2) повышение роли самостоятельной работы родителей;
- 3) опору на имеющиеся знания и опыт родителей в различных областях и их использование в ходе мероприятий.

Таким образом, личностно-деятельностный подход в нашем исследовании является основополагающим, так как вся образовательная деятельность строится с учетом прошлого опыта родителей, их личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии.

При этом личностно-деятельностный подход необходимо дополнить компетентностным и экспериментально-аналитическим.

Реализация программы педагогического клуба «Компетентный родитель» опирается на экспериментально-аналитический подход в обучении педагогике, который основывается на многократных вариативных *переходах* «теория – практика» и «практика – теория» благодаря использованию многообразия видов познавательной и практической педагогической деятельности [7]. Необходимость использования данного подхода обуславливается тем, что у родителей недостаточно теоретических знаний об особенностях развития и воспитания детей, но имеется достаточно большой багаж

практического опыта, при этом не всегда идеального.

Подробнее остановимся на данном подходе. Л.А. Косолапова вводит понятие «экспериментально-аналитическое обучение педагогике», характеризуя научно обоснованную технологию, опирающуюся на многократные вариативные переходы «теория – практика» и «практика – теория» в процессе преподавания педагогики, обеспечивающую интеграцию исследовательской составляющей в профессионально-педагогическую деятельность, а в связи с этим – готовность студента – будущего учителя самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и творчески компетентно применять его сообразно ситуации в педагогическом процессе [6, с.101].

В контексте неформального образования родителей мы рассматриваем экспериментально-аналитический подход как методологическую основу технологии, опирающейся на многократные вариативные переходы «теория – практика» и «практика – теория» в образовательной деятельности педагогического клуба родителей, обеспечивающие интеграцию знаний, эмоционально-ценностных отношений и опыта, что не только обеспечивает положительную динамику педагогической компетентности родителя, но и создает предпосылки для последующего

самостоятельного формирования *обобщенного индивидуализированного педагогического знания* и его творческого применения в процессе воспитания и развития своих детей.

Опираясь на характеристику переходов «теория – практика» и «практика – теория» в ходе экспериментально-аналитического обучения педагогике студентов [7], мы трактуем данные переходы в условиях неформального образования родителей как:

– взаимозамену познавательной и практической педагогической деятельностью в рамках одного мероприятия для формирования педагогической компетентности родителей воспитанников ДОУ (с точки зрения технологии);

– поэтапное преобразование в ходе образовательной деятельности субъективного эмпирического опыта и объективного педагогического знания конкретного родителя в его обобщенное личностное знание и освоенные/созданные, отрефлексированные им алгоритмы педагогической деятельности, позволяющие сформировать у него педагогическую компетентность (с точки зрения результата).

На рисунке 2 показано использование переходов «теория – практика» и «практика – теория» в образовательной деятельности по формированию педагогической компетентности родителей.



Рисунок 2. – Использование переходов «теория – практика» и «практика – теория» в образовательной деятельности по формированию педагогической компетентности родителей

В начале каждой встречи проходит актуализация имеющегося у родителей практического опыта. Они делятся своими взглядами, опытом по тематике мероприятия. Например, на мероприятии «Поощрения и наказания» родители делятся своим опытом, взглядами относительно необходимости использования и значения поощрения и наказания в воспитании ребенка.

Далее осуществляется переход к теоретическому описанию педагогом

изучаемого вопроса, происходит активное обсуждение родителями представленной им информации. На основе полученных знаний родители решают предложенные им проблемные ситуации. Затем происходит рефлексия, которая заключается в рассмотрении и анализе каждым родителем собственных знаний и поступков. Родители находят плюсы и минусы своей педагогической деятельности, стараются ее скорректировать. С учетом сделанной

корректировки родители работают в парах и включаются в игровое моделирование изучаемых явлений, которое заключается в проживании ими нового опыта, использовании новых знаний в обстановке игры. На основе этого каждый родитель создает собственный алгоритм деятельности по данному вопросу (например, алгоритм использования поощрения и/или наказания). И в заключение встречи проводится обратная связь — родители отвечают на вопросы: Что было для меня полезным? Что изменилось в моих взглядах? Что я изменю в своей педагогической деятельности?

Родителям дается домашнее задание, связанное с применением созданного ими алгоритма в практической деятельности – во взаимодействии с детьми. При этом осуществляется самоанализ педагогической деятельности: Получается ли у меня следовать алгоритму? Что не получается? Почему? Как реагирует, ведет себя ребенок? Может быть, нужно что-то изменить, дополнить алгоритм? В процессе выполнения домашнего задания родитель в любой момент имеет возможность обратиться за консультационной помощью к педагогу.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование личностно-деятельностного, экспериментально-аналитического, компетентностного подходов целесообразно, так как они, выполняя разные функции, дополняют друг друга. На основе данных подходов строится модель формирования педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения, см. рис. 3. Так как в обществе появляется необходимость в формировании компетентного родителя, а у родителей – потребность в саморазвитии, в повышении эффективности взаимодействия с ребенком, родители и общество определяют целевой компонент модели: формирование педагогической компетентности родителей. Родители с точки зрения личностно-деятельностного подхода определяют содержание своей образовательной деятельности. Представленные в содержании темы были отобраны посредством анализа проблем и запросов родителей. Родителей интересовали вопросы воспитания детей, эффективного взаимодействия с ними, подготовки их к школе, развивающие игры. Исходя из этого, были подобраны темы встреч

педагогического клуба «Компетентный родитель». В первую очередь родителям важно понять себя и своего ребенка (субъектов педагогического взаимодействия); это происходит во время встреч: «Какой я родитель», «Что такое психологическая готовность к школе», «Игра как необходимый элемент развития ребенка». Затем настает очередь вопросов, связанных непосредственно с компонентами педагогического процесса как целостной системы (цель, принципы, стиль взаимодействия, методы, формы воспитывающей деятельности): «Чтобы ребенок был успешным», «Какие они, современные дети. Принципы их воспитания», «Типы воспитания и их влияние на развитие ребенка», «Поощрения и наказания», «Эффективные техники речевого общения с ребенком».

Реализация программы, отбор методов, форм и средств строится на основе идей экспериментально-аналитического подхода. Если технология экспериментально-аналитического обучения педагогике студентов – будущих учителей предполагает четыре этапа [6, с.105], то предлагаемая нами модель включает три этапа: ориентационный; отработки взаимопереходов «теория – практика», «практика – теория» в процессе формирования педагогической компетентности родителей; отработки механизма саморазвития (алгоритма) в практической педагогической деятельности. Это обусловлено тем, что в условиях неформального образования родителей важно освоить логику взаимопереходов теории и практики с опорой на разные виды практической и познавательной деятельности *в ходе одной встречи*, но затем «закрепить» опыт осуществления взаимопереходов — от опыта к его генерализации, к практическим действиям и их осмыслению — на последующих встречах на примере новой значимой для родителей проблемы.

Отметим, что перейти к четвертому этапу — отработки механизма экспериментально-аналитического изучения педагогики в практической педагогической деятельности в рамках одного мероприятия невозможно. Данный этап может стать одним из отсроченных результатов всей работы, когда родители в ходе серии занятий педагогического клуба освоили и присвоили логику первых трех этапов.

На первом, ориентационном, этапе предполагается использование в практической педагогической деятельности (актуализация предыдущего жизненного опыта) следующих методов: анализ, обобщение, самооценка, дискуссия в форме «круглого стола». Второй этап, отработки взаимопереходов «теория — практика», «практика — теория», в процессе формирования педагогической компетентности родителей предусматривает следующие методы: анализ проблемных ситуаций, ролевые игры, объяснение, беседа, «мозговой штурм», демонстрация видеоматериалов, рефлексия, упражнения в формах беседы, консультаций, семинаров-практикумов, игр, тренинга с использованием ИКТ, видеороликов, карточек с проблемными ситуациями, наглядных и специальных средств (ленты, машинки и другие предметы для игр). На данном этапе предполагается чередование практической педагогической и познавательной, в том числе рефлексивной деятельности. Третий,

заключительный, этап отработки алгоритма как механизма саморазвития в практической педагогической деятельности предполагает использование родителями рефлексии, самооценки, наблюдения, упражнения в форме самоисследования с помощью наглядных фиксационных средств, в которых родители могут прописывать свои трудности, искать их решения, дополнять, изменять алгоритм.

Таким образом, разработанная нами модель формирования педагогической компетентности родителей воспитанников ДОУ включает цель, содержание, методы, формы, средства и результат, базируется на личностно-деятельностном, компетентностном и экспериментально-аналитическом подходах, опирается на многократные вариативные переходы «практика — теория» и «теория — практика» в образовательной деятельности педагогического клуба «Компетентный родитель».

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1996. — 536 с.
3. Данг Лан Фьонг. Взаимодействие педагогов и родителей в организации досуга старших дошкольников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2006. — № 20. — С. 92-96.
4. Евдокимова Е.С., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. Детский сад и семья: методика работы с родителями: пособие для педагогов и родителей / Е.С. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева. — М.: Мозаика-синтез, 2007. — 144 с.
5. Ильина И.В. Формирование социальной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Ильина Ирина Владимировна. — Челябинск. — 2014. — 213 с.
6. Косолапова Л.А. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике: концептуальная модель / Л.А. Косолапова // Российский научный журнал. — 2011. — № 2(21). — С. 98-107.
7. Косолапова Л.А., Ильина И.В. Взаимопереходы практика — теория и теория — практика как механизм формирования профессиональных и социальных компетенций студентов [Электронный ресурс] / Л.А. Косолапова, И.В. Ильина // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 1. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/115-12041>
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 420 с.
9. Мальгин В.Е., Трофимова О.В. Развитие вариативных форм неформального образования детей и взрослых на базе детско-юношеской спортивной школы / В.Е. Мальгин, О.В. Трофимова // Молодой ученый. — 2014. — № 4. — С. 1025-1027.
10. Педагогика: учеб. пособие для аспирантов и соискателей по специальности 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. — Челябинск. — 2006. — 330 с.
11. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Селина Виктория Владимировна. — В. Новгород. — 2009. — 27 с.

Сведения об авторе:

Лебедева Ксения Михайловна (г. Пермь, Россия), аспирант Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, МАДОУ «Детский сад № 167» г. Перми, педагог-психолог, e-mail: solnzeksy@mail.ru

Data about the author:

K. Lebedeva (Perm, Russia), postgraduate student at Perm State Humanitarian and Pedagogical University, educational psychologist at the Kindergarten № 167 of Perm, e-mail: solnzeksy@mail.ru

УДК 159

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ж.И. Журавлева

Аннотация. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и проведенных экспериментальных исследований представлена характеристика и особенности проявления социально-личностного компонента словесного творчества старших дошкольников с задержкой психического развития. Выявлены незрелость мотивации, эмоционально-волевой регуляции, недостаточная самостоятельность, находчивость и речевая активность, что обусловлено биологическими и социальными причинами и приводит к недоразвитию словесно-творческой деятельности.

Ключевые слова: словесное творчество, социально-личностный компонент, задержка психического развития, социокультурное становление личности.

THE SPECIFICITY OF SOCIO-PERSONAL COMPONENT OF VERBAL CREATIVITY OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH PSYCHIC DEVELOPMENT RETARDATION

Zh. Zhuravleva

Abstract. In the article on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature and experimental research presents the characteristics and the features of socio-personal component of verbal creativity of 6-year-old children with psychic development retardation. The author revealed the immaturity of motivation, emotional regulation, lack of independence, resourcefulness and speech activity; this is caused by biological and social reasons and leads to underdevelopment of verbal creative activity.

Keywords: verbal creativity, social-personal component, psychic development retardation, sociocultural formation of personality.

Для ребенка дошкольного возраста словесное творчество является самым сложным видом творческой деятельности, который требует взаимодействия ряда психических функций и развития воображения как важнейшего психического новообразования, и основы творчества. Анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме словесно-творческой деятельности детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) показал, что вопросы психологических составляющих словесного творчества детей с задержкой психического развития (ЗПР), их взаимосвязи и взаимообусловленности целенаправленно не изучались. Творчество дошкольников с ОВЗ было предметом обсуждения в научных исследованиях, посвященных вопросам изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников и детей с ЗПР; развития воображения детей с ЗПР в театрализованной деятельности; выражения творчества детей с ЗПР в игровой деятельности; творчества как средства коррекции недоразвития речи у детей с ЗПР; развития художественно-творческого компонента личности детей с проблемами как составляющего социокультурного развития; формирования словесного творчества у

старших дошкольников с ЗПР [3;4;6;7;9]. В этих работах подчеркивается слабость функции воображения и творчества, взаимообусловленность творческих проявлений и уровня развития речи, типа задержки психического развития. Однако все авторы отмечают, что при целенаправленном обучении через разные виды художественной, игровой деятельности у дошкольников с ЗПР формируется самостоятельная творческая активность, развивается воображение, а способы творческого действия могут достигнуть уровня возрастной нормы.

Выявление потенциальных возможностей дошкольников с ЗПР в словесно-творческой деятельности способствует развитию их коммуникативных навыков, совершенствованию связной речи, повышению речевой активности, воспитанию языкового чутья. В свою очередь это обуславливает активное функционирование ребенка в социуме, культуре, формирует у него такие личностные качества, как самостоятельность, уверенность, находчивость и создает условие для социокультурного развития личности.

В своем исследовании мы исходили из понимания полифункциональной направленности и социокультурной функции искусства – «освоение мира и развитие

личности», проявляющейся у детей с ОВЗ [6;10]. При рассмотрении словесного творчества дошкольников с ЗПР мы опирались на положение Л.С. Выготского о том, что для знакомства и погружения ребенка с ограниченными возможностями в культуру необходимы специально созданные культурные формы, для того чтобы осуществить его культурное развитие [1, с.23]. Наше исследование также определили положения о взаимодействии воображения и творчества, конкретных путях формирования творческой личности в литературной, театральной, изобразительной деятельности; о деятельностном подходе; о влиянии среды (в том числе художественной) с позиции социально-личностного развития личности; о закономерности взаимодействия воображения и речи [1;2;3;4;5;6;7].

Как единый творческий процесс словесное творчество состоит из социально-личностного и операционально-деятельностного компонентов, проявляющихся у дошкольников как с ОВЗ, так и у их нормально развивающихся сверстников [3;4;6].

Социально-личностный компонент словесного творчества нами рассматривается через мотивацию, находчивость в решении задач, увлеченность, ответственность, самостоятельность, проявление эмоционально-волевых усилий, речевую активность, т.е. через качества личности, которые развиваются в процессе художественной деятельности и являются показателями социокультурного развития [3].

Для составления характеристики данного компонента словесного творчества у старших дошкольников с ЗПР была составлена диагностическая программа. Она включала в себя задания из ранее апробированных методик, а также специально разработанные задания для выявления особенностей проявления психологических компонентов словесного творчества у детей 6 – 7 лет с ЗПР (определение мотива поведения, сочинение детьми рассказов, загадок, сказок с опорой на игровое моделирование, наглядность и метод «фантастических гипотез»).

Качественный анализ социально-личностного компонента проводился по следующим критериям:

– *мотивация к творчеству* (интерес к творческой деятельности, захваченность процессом творчества, увлеченность творческой деятельностью, включенность в творческий процесс);

– *самостоятельность и находчивость* (оригинальность и вариативность решения творческой задачи, самостоятельность поиска и решения, нахождения новых приемов решения творческой задачи, быстрота реакции, находчивость в действиях, хорошая ориентировка в новых условиях);

– *речевая активность* (оригинальность речевых конструкций, интонационно и мимически окрашенная образная речь, адекватная, логически выстроенная и развернутая речь, свободная вербальная интерпретация художественных образов);

– *эмоционально-волевые усилия* (способность приспосабливаться к неожиданным изменениям ситуации, преодолевать стереотипы, эмоциональная, волевая активность, раскрепощенность, ответственность, независимость и способность к преодолению страха и фрустраций).

Количественные показатели выраженности социально-личностного компонента словесного творчества оценивались по балльной системе:

3 балла – максимальная выраженность;

2 балла – относительная выраженность;

1 балл – условная выраженность;

0 баллов – фрагментарная выраженность.

Количественный анализ данных социально-личностного компонента словесного творчества показал, что у детей с ЗПР средний показатель мотивации к творчеству находится на низком уровне и составил в среднем 0,75 балла. Показатель речевой активности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР составил в среднем 0,8 балла.

Показатель самостоятельности и находчивости в словесно-творческой деятельности находится на более низком уровне и составляет 0,5 балла. Ниже всего был средний показатель эмоционально-волевых усилий, который составил 0,41 балла. Данные диагностического исследования социально-личностного компонента представлены на рисунке 1.

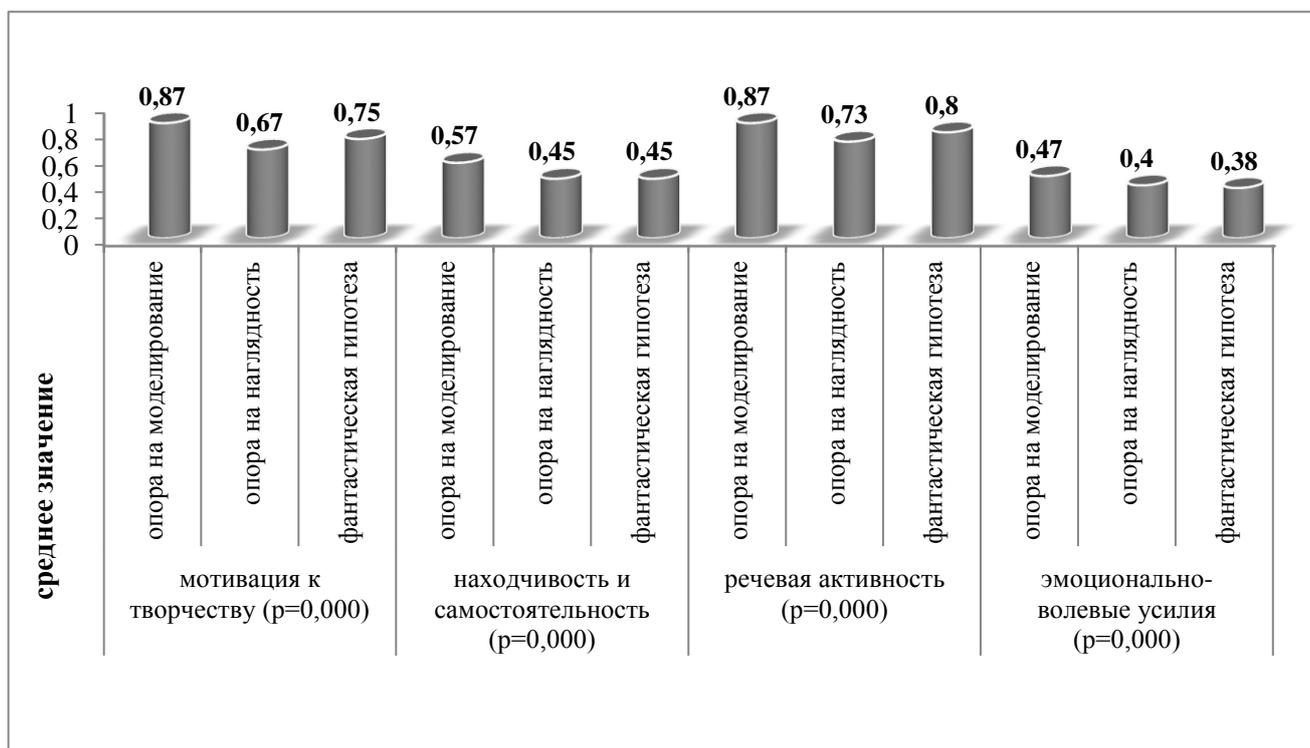


Рисунок 1. – Показатели проявления социально-личностного компонента словесного творчества у старших дошкольников с ЗПР

Качественный анализ социально-личностного компонента у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в процессе словесно-творческой деятельности характеризовался специфическими особенностями и различиями в проявлении уровня развития.

Мотивация к творчеству у испытуемых с ЗПР характеризуется недостаточным интересом, увлеченностью и включенностью в творческий процесс. Если в задании с опорой на игровое моделирование интерес поддерживается предметно-манипулятивными действиями и поддержкой со стороны взрослого, то в заданиях с опорой на наглядность интерес заметно снижался, а в заданиях по методу «фантастических гипотез» включенность в творческий процесс и увлеченность им становятся неустойчивыми даже при активной помощи взрослого.

При решении творческих задач самостоятельность и находчивость у детей с ЗПР во всех заданиях крайне низкая. Мы не наблюдали проявления находчивости и выраженного стремления детей самостоятельно найти оригинальные варианты решения творческой задачи. Даже при помощи взрослого отмечалась пассивность и отсутствие стремления найти другие варианты решения. А создание новых условий в творческой задаче нарушает ориентировку и реакцию в процессе поиска решения. Дети

соскальзывают на упрощенные действия и подводят к стереотипному решению творческого задания. Речевая активность также недостаточная, с тенденцией понижения стремления к общению от задания к заданию. Отсутствие игрового момента или наглядности приводит к речевой пассивности, замкнутости, нерешительности в общении. В процессе словесно-творческой деятельности не наблюдается оригинальности речевых конструкций, адекватности в логике построения образной речи и самостоятельной интерпретации художественных образов. Телесное напряжение при общении, повышенная отвлекаемость (особенно в заданиях на самостоятельное творчество) сводят словесно-творческий процесс к вопросно-ответной форме. Эмоционально-волевые усилия у детей с ЗПР характеризуются отсутствием инициативности и неумением, нежеланием преодолевать стереотипы. В процессе словесного творчества у детей наблюдаются стандартные эмоциональные реакции, полярные чувственные проявления. Они часто отвлекаются от поставленной цели. В задании с опорой на игровое моделирование решительность и эмоциональная активность успешнее поддерживается взрослым. В задании с опорой на наглядность помощи со стороны взрослого недостаточно, поэтому дети испытывают эмоциональный дефицит, не проявляют настойчивости и решительности в

преодолении стереотипов, страхов и фрустраций. Выполнения задания по методу «фантастических гипотез» полностью иницируется взрослым, самостоятельных эмоционально-волевых усилий дети не проявляют.

В силу биологических и социальных причин личностная и психическая незрелость старших дошкольников с ЗПР приводит к

недоразвитию словесно-творческой деятельности. Только специально организованная коррекционно-развивающая работа по формированию словесного творчества позволит детям данной категории достигнуть возрастных уровней в проявлении социально-личностного компонента данного вида творчества, что будет способствовать их социокультурному развитию.

Литература:

1. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии / Л.С. Выготский: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 248 с.

2. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Знание, 1986. – 89 с.

3. Журавлева Ж.И. Формирование словесного творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. психологических наук: 19.00.10 / Журавлева Жанна Игоревна // Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород. – 2011. – 27 с.

4. Журавлева Ж.И. Особенности проявления словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и задержкой психического развития / Ж.И. Журавлева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 125. – С 31–40.

5. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника: кн. для воспитателей детского сада и родителей / Е.Е. Кравцова. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. – 86 с.

6. Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в

образовательном пространстве: дис. ... доктора психологических наук: 19.00.10 / Медведева Елена Алексеевна // Нижегородский государственный педагогический университет. – Москва. – 2007. – 536 с.

7. Медведева Е.А. Изучение творческого компонента социокультурного становления личности детей с задержкой психического развития в условиях взаимодействия с искусством / Е.А. Медведева // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 10–18.

8. Ульenkova У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульenkova. – Н. Новгород. – 1994. – 114 с.

9. Фуреева Е.П. Развитие творческого воображения как средство оптимизации коррекционного отставания в речевом развитии у 6-летних детей с ЗПР: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.03 / Фуреева Елена Павловна. – Екатеринбург. – 2000. – 210 с.

10. Чумичева Р.М. Социокультурная пространственно-предметная среда развития ребенка / Р.М. Чумичева // Ребенок в мире культуры. – Ставрополь: Ставрополь-сервис-школа, 1998. – 558 с.

Сведения об авторе:

Журавлева Жанна Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: zhurzhanna@yandex.ru

Data about the author:

Zh. Zhuravleva (Moscow, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of Speech and Language Therapy, Moscow State Pedagogical University, e-mail: zhurzhanna@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 378.02:808.2

О ПОНЯТИИ «ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ» ОТНОСИТЕЛЬНО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ ВТОРИЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е.А. Горбаренко

Аннотация. В статье определяется содержание понятия «жанрово-стилистическая идентичность» с точки зрения стилистики и методики преподавания иностранного языка. Рассматривается проблема сохранения этого феномена при обучении студентов неязыкового вуза написанию вторичных научных текстов различных жанров. Автором описываются и анализируются основные трудности, с которыми сталкиваются студенты при создании вторичных речевых продуктов; намечаются пути преодоления соответствующих трудностей в рамках жанрово-ориентированного подхода.

Ключевые слова: жанр, стиль, жанрово-стилистическая идентичность, вторичный текст, обучение, трудности при написании вторичного текста, жанрово-ориентированный подход.

ON THE GENERAL CONCEPT OF “GENRE AND STYLISTIC IDENTITY” IN THE PROCESS OF TEACHING SECONDARY SCIENTIFIC TEXTS WRITING

E. Gorbarenko

Abstract. The term “genre and stylistic identity” is under discussion from the stylistic and methodology of English teaching point of view; the problem of this phenomenon preserving is considered in the process of secondary scientific texts writing by students of non-linguistic universities; principal difficulties which students face in the process of writing secondary texts are under the view and some hints of how to escape them.

Keywords: genre, style, genre and stylistic identity, secondary scientific text, teaching, difficulties in the process of writing secondary text, genre-based approach.

Согласно последним тенденциям в обучении студентов технических специальностей иностранному языку учащиеся ВУЗа на занятиях должны овладеть навыками аналитического чтения профессиональной литературы, равно как и академическим письмом. При этом приоритетным является умение читать и понимать научные статьи на иностранном языке, составлять аннотацию или конспект прочитанного, иными словами уметь создавать вторичные тексты на основе прочитанных первоисточников.

В процессе обучения студентов написанию вторичного научного текста на иностранном языке неизбежно встает вопрос о сохранении его жанрово-стилистической идентичности. Этот вопрос имеет принципиальное значение, потому что студенты должны четко представлять ту коммуникативную цель, ради которой они будут создавать вторичный речевой продукт. Коммуникативная цель не может быть достигнута без осознания понятия «жанрово-стилистической идентичности». Если не обратить внимание студентов на жанрово-стилистические каноны в процессе обучения, то перед ними неизбежно возникнут

трудности, связанные с употреблением лексических и грамматических конструкций, построением структуры и пониманием функционального назначения текста.

Анализ специальной литературы показал, что до сих пор никто не давал дефиницию, не отработывал и не внедрял в методику преподавания иностранного языка понятие идентичности применительно к стилю и жанру, а без определения его содержания не может идти речь о разработке методики обучения написанию вторичного научного текста.

Таким образом, мы считаем необходимым дать определение понятия «жанрово-стилистическая идентичность» применительно к методике преподавания иностранного языка.

Следует заметить, что это понятие будет неполным, если мы не рассмотрим важнейшие его части, такие как функциональный стиль, который делится на подстили, в рамках которых выделяют определенные жанры.

Рассмотрим некоторые точки зрения по этому вопросу. Сегодня функциональный стиль – это центральное понятие в отечественной школе стилистики,

представленное последовательно трудами В.В. Виноградова, Э.Г. Ризель, М.Н. Кожинной, И.Р. Гальперина, К. Гаузенбласа, И.В. Арнольд и т.д.

Так, И.В. Арнольд пишет, что функциональный стиль является подсистемой языка, которая обладает своими специфическими особенностями в лексике и фразеологии, в синтаксических конструкциях, а иногда и в фонетике [1, с.169].

Несколько другое определение дает отечественный лингвист И.Р. Гальперин, определяя функциональный стиль как систему взаимообусловленных средств языка, направленных на достижение определенной цели сообщения, он отмечает, что характер взаимообусловленности этих средств является типичным только для данного конкретного типа сообщения [3, с.22].

Для нас же интерес представляет научный стиль, характерный для текстов, предназначенных для сообщения точных сведений из какой-либо специальной области и для закрепления процесса познания [1, с.177], представляющий научную сферу общения и речевой деятельности, связанную с реализацией науки как формы общественного сознания; отражающий теоретическое мышление [9, с.242].

Как и любой другой, научный стиль имеет ряд стилеобразующих характеристик, среди которых основными являются: строгая логичность мышления, отвлечённая обобщенность и подчеркнутая четкость изложения, стройная стереотипная синтаксическая структура, некатегоричность и смысловая точность, терминологичность, безличность [1;3;5].

В этой связи в рамках научного стиля выделяют три подстиля: собственно-научный; учебно-научный; научно-популярный [5, с.128]. В каждом подстиле несколько жанров, представляющих собой специальную форму организации материала.

Так, выдающийся лингвист М.М. Бахтин в своих трудах отмечал, что «мы говорим и пишем только конкретными речевыми жанрами, то есть все высказывания обладают относительно устойчивыми типическими формами построения целого» [2, с.257].

Жанр – это структурно-организационная форма произведения [10, с.34], совокупность его формальных и содержательных особенностей, традиционно используемая для достижения определенных коммуникативных целей в типовых условиях общения [4].

Предметом интереса нашего исследования является научный жанр. В энциклопедическом словаре под ред. М.Н. Кожинной жанр научной литературы определяется как исторически сложившийся устойчивый тип произведения научной литературы, обладающий функционально-стилевой спецификой и стереотипной композиционно-смысловой структурой [9, с.57].

На основе функционально стилевой специфики и стереотипной композиции в рамках собственно-научного подстиля выделяются такие жанры, как монография, диссертация, доклад и др. Для научно-учебного характерны: учебное пособие, лекция, семинарский доклад, ответ на экзамене и др. К жанрам учебно-научного подстиля относятся лекция, семинарский доклад, курсовая работа, реферативное сообщение.

На основе первичности/вторичности жанры можно поделить следующим образом. К первичным, т.е. созданным автором впервые, отнесем монографию, журнальную статью, рецензию, учебник (учебное пособие), лекцию, доклад, диссертацию, научный отчет. К вторичным, то есть текстам, составленным на основе уже имеющихся, относятся: реферат, конспект, рецензия, аннотация.

Уточнив основные признаки научного стиля речи и классифицировав его основные жанры, перейдем к определению термина «идентичность».

В словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова «идентичность» толкуется, как тождественность, одинаковость, полное совпадение с чем-либо [7].

Идентичность определяется как «осознание принадлежности объекта (субъекта) другому объекту (субъекту) как части и целого, особенного и всеобщего», а её главным характерным признаком и основанием называют «тождественность самому себе» [8, с.6].

Нас же понятие «идентичность» интересует с точки зрения стилистики и методики преподавания иностранного языка. Поскольку предметом нашего исследования является вторичный научный текст, то идентичность мы рассматриваем как тождество, отсутствие видимых различий, семантическую, лексическую и грамматическую целостность вторичного научного текста, его тождественность научному стилю речи и конкретному жанру.

Таким образом, уточнив содержание понятий «функциональный стиль», «жанр» и «идентичность», можно предположить, что

жанрово-стилистическая идентичность научного текста – это сохранение однородности, смысловой тождественности организации речевого материала в рамках того или иного стиля речи, сохранение формально-содержательного структурно-стилистического образования, именуемого жанром, его жанровых канонов, предполагающих такой отбор и сочетание языковых средств, чтобы вторичный текст по смысловому содержанию и логическому оформлению не нарушал установленных канонов конкретного жанра.

Далее обратимся к опыту преподавателей неязыковых факультетов который показывает, что студенты испытывают ряд трудностей в сохранении жанрово-стилистической идентичности при написании вторичного текста на иностранном языке. Наиболее распространенными являются:

1. Выбор адекватных лексических единиц. Студенты используют общепотребимые слова, забывая о том, что главной чертой научного изложения является отвлеченно-обобщенный характер на лексическом уровне языковой системы, что придает научной речи единую функционально-стилистическую окраску. Научная речь всегда стандартизирована. Только тот научный текст будет информативным, в который будут включены правильно подобранные однозначно воспринимаемые лексические средства.

2. Соблюдение логики построения научного текста. Любой жанр научного стиля имеет присущие только ему черты и четкий алгоритм построения, особенно это касается вторичных текстов, таких как аннотация и рецензия. Так, например, при составлении аннотации многие увлекаются подробным описанием источника, детально останавливаясь на его актуальности и новизне, упуская из виду, что аннотирование – это, прежде всего, представление материала настолько, насколько может его представить человек, пролиставший страницы оригинала. С этой задачей справятся 2 – 4 точно и ёмко составленные фразы [6]. И, наоборот, при рецензировании научного текста автор должен предоставить письменный анализ источника с указанием актуальности, теоретической значимости и практической ценности. Рецензирование требует определенной оценки автора первичного текста, что также представляет сложную задачу для обучаемых.

3. Нарушение стилистики текста. Учащиеся не задумываются о стилистическом единстве текста, не соблюдают условия коммуникации, приемлемые для данного

стиля. Только тот научный текст в полной мере понятен читателю, а следовательно, достигает своей коммуникативной цели, который написан в одном стиле с последовательным движением мысли, с четким и однозначным языковым оформлением.

Мы считаем, что для преодоления вышеперечисленных трудностей целесообразно использовать «жанрово-ориентированный подход». Опираясь на жанрово-ориентированный подход, мы можем наметить пути формирования жанрово-стилистической компетентности студентов.

Первым шагом будет анализ ситуативного контекста письменного текста, а именно: стилистический, лингвистический, грамматический и структурный анализ текстов-образцов, и на основе этого – дальнейшее формирование у студентов под руководством преподавателя теоретической базы для написания вторичных научных текстов. Под теоретической базой мы подразумеваем знакомство студентов с основными категориями научного текста, структурой его построения, лексическими и грамматическими штампами типичными для данного стиля речи и употреблением терминов, без которых невозможно создание любого научного речевого продукта.

Следующий шаг – это усвоение на примере конкретных текстов различных жанров коммуникативной цели и контекста представляемого текста, исследование его основных черт.

Далее следует моделирование и деконструкция текста. На данном этапе интерес представляют используемые лексические средства и структурная модель, изучается логика построения высказывания, обсуждаются используемые текстовые связки. Затем студенты с помощью преподавателя пытаются создать заданный вторичный речевой продукт на основе текста-первоисточника в рамках изучаемой области. Постепенно помощь преподавателя в процессе создания вторичного научного текста сокращается. Он лишь помогает снять возникновение возможных трудностей, направляет работу и корректирует готовый материал.

Обобщая все вышесказанное, еще раз уточним, что под жанрово-стилистической идентичностью научного текста понимают тождественность текста логичной иерархически-выверенной структуре научного стиля и строгое следование жанровым канонам. Сохранение этого феномена во

вторичном научном тексте представляется важным для реализации его конечной коммуникативной цели. Преодоление трудностей сохранения идентичности видится в рамках жанрово-ориентированного подхода. Знание типических структур мотивирует к самостоятельному написанию собственных научных высказываний с полным сохранением

их жанрово-стилистической идентичности, что повышает качество образования в целом и развивает у студентов научную, профессиональную, дискурсивную и жанрово-стилистическую компетенции, которые являются необходимыми для дальнейшего саморазвития и самообразования.

Литература:

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов / И.В. Арнольд. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979.

3. Гальперин И.Р. О понятиях «стиль» и «стилистика» / И.Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1973. – № 3. – С. 14-25.

4. Дубовик О.К. Опыт композиционно-смыслового и лексико-грамматического анализа текста патентов Великобритании и США: сб. науч. тр. / О.К. Дубовик // Язык и стиль научной литературы. – М.: Наука, 1977. – С. 158–163.

5. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – 4-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2008.

6. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи [Электронный ресурс] / В.Э. Морозов. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/moroz/03.php

7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов. – Режим доступа: http://gufo.me/oje_a

8. Смирнова А.Г., Киселёв И.Ю. Идентичность в меняющемся мире: учеб. пособие / А.Г. Смирнова, И.Ю. Киселёв. – Ярославль, 2002.

9. Стилистический энциклопедический словарь русского языка; под ред. М.Н. Кожиной. – Наука, 2006.

10. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: учебное пособие / В.Е. Чернявская. – 5-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

Сведения об авторе:

Горбаренко Екатерина Алексеевна (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирант второго курса кафедры современных европейских языков РГПУ им. А.И. Герцена, e-mail: romanovakaterina@list.ru

Data about the author:

E. Gorbarenko (Saint-Petersburg, Russia), the second year postgraduate student of the Department of Modern European Languages, Herzen State Pedagogical University, e-mail: romanovakaterina@list.ru



УДК 372.881.111.1

ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КОМБИНИРОВАННОГО ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е.И. Задорожная

Аннотация. Применив методы педагогического моделирования и используя опыт иностранных и отечественных методистов, преподавателей и исследователей, автор разработал комплекс общеметодических принципов для реализации онлайн-обучения в начальной школе по английскому языку в рамках комбинированной факультативной учебной деятельности, сопряженной с образовательной программой по предмету. Предложенные общеметодические принципы способствуют освоению начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения устной и письменной речью иностранного языка на начальном уровне.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, виртуальный класс, общеметодические принципы, факультативное онлайн-обучение.

THE GENERAL METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF COMBINED OPTIONAL ONLINE ENGLISH LANGUAGE TRAINING FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

E. Zadorozhnaya

Abstract. Having applied the methods of pedagogical modeling and using the experience of foreign and Russian methodists, teachers and researchers, the author has developed a set of general methodological principles for the implementation of online English language learning in primary school within a combined optional training activities and educational program on the subject in the school lessons. The proposed general methodological principles promote the development of initial linguistic representations required to master oral and written skills in a foreign language at the elementary level.

Keywords: universal educational actions, virtual classroom, the general methodological principles, optional online training.

Процесс формирования новой высокоавтоматизированной информационной среды общества, а также реализация нового федерального государственного образовательного стандарта и системно-деятельностного подхода в обучении создает беспрецедентные возможности для развития человека.

Учитывая современные образовательные требования, а также повышенный интерес учащихся к компьютерным играм, не всегда отвечающим познавательным и учебным целям, мы разработали факультативный виртуальный кружок, в рамках которого учащиеся могли бы повысить качество своих грамматических знаний по английскому языку с помощью активизации уже изученной лексики. Виртуальный класс организован на образовательном портале LearningApps.org, позволяющем создавать блоки с заданиями в игровой форме, а также видео с объяснениями материала, в которые могут быть добавлены вопросы на проверку понимания [3, с.63]. Одной из проблем, возникшей во время разработки онлайн-курса, стало отсутствие

методической базы по созданию подобных ресурсов по английскому языку для младших школьников. Изучив работы российских и иностранных исследователей в сфере онлайн-обучения и иноязычного образования, предлагаем собственную методическую концепцию по организации подобной работы.

Одним из основополагающих общеметодических принципов является принцип научности, выражающийся в научно обоснованном отборе языкового материала для активного и пассивного владения [7, с.43]. Поскольку наш курс ориентирован на усвоение грамматической составляющей языковой компетенции, данный принцип выражается в тщательном и аргументированном отборе содержания грамматического материала.

Принцип доступности предполагает представление материала с учетом психофизических и возрастных особенностей учащихся. Необходимо также учитывать время на усвоение элемента знания. Мера доступности зависит также от способов изложения [2]. Для лучшего усвоения

содержания необходима связь с жизнью, с фактами, известными учащимся, со знаниями по другим предметам.

Многокомпонентная структура факультативного онлайн-курса представлена в виде предметного модуля. Каждый модуль разделен на блоки с учетом принципа от простого к сложному. После блока с объяснением, где объясняется грамматический материал и проверяется степень его понимания (с помощью вопросов, включенных в блок с видео), следуют блоки с заданиями.

Такое представление учебного материала предполагает поэтапное усвоение, закрепление и контроль новых знаний в индивидуальном режиме. Отметим, что каждый школьник обладает своей скоростью усвоения материала. Работа в онлайн-классе позволяет каждому учащемуся изучать материал в своём собственном темпе [5;8]. Помимо этого, при выполнении заданий в домашних условиях не возникает стрессовой ситуации, характерной для классно-урочной проверки знаний. Если полученный результат не удовлетворяет ученика, он имеет возможность вернуться к проработке учебного материала и пройти тот или иной блок повторно.

Различные варианты заданий позволяют осуществлять контроль усвоения знаний в интересной, увлекательной, а также разнообразной для учащихся форме, что обеспечивает реализацию принципа активности в обучении, а также принцип сознательности.

Принцип наглядности играет большую роль в онлайн-обучении младших школьников иностранному языку, так как происходит реализация всех компонентов вербальной и невербальной наглядности, осуществляется связь с психофизическими особенностями учащихся, связь с их пространственным восприятием [4]. В связи с этим один и тот же учебный материал представлен разнообразными наглядными средствами: в учебнике, на уроке, а также в рамках факультативного комбинированного онлайн-курса с помощью видео-объяснения.

Большую роль в создании факультативного комбинированного онлайн-курса играет принцип воспитывающего обучения, который напрямую связан с содержанием материала, формой его подачи, а также волевыми усилиями учащихся [6].

Содержание школьного курса английского языка во 2 и 3 классе дает возможность коммуникативного общения в рамках тем «Семья», «Игры и спорт», «Одежда»,

«Погода», «Устройство дома» и др. Вовлечение учащихся в условия реального общения на аудиторном занятии предполагает использование личного жизненного опыта для объяснения ими явлений и событий, что способствует формированию коммуникативных и личностных универсальных учебных действий (УУД).

Форма подачи материала в онлайн-обучении отражает принцип системности, обеспечивает целенаправленное упорядочение знаний и умений учащихся, что отражено в структуре и последовательности элементов содержания учебного материала курса.

Скажем несколько слов о волевых усилиях, позволяющих сформировать такие важные составляющие метапредметных результатов, как умение учиться, планировать и оценивать свою деятельность, что является ключевой компетенцией для формирования регулятивных УУД.

Во время аудиторного занятия учитель дает ученикам задание, рассчитывая его выполнение на определенное фиксированное время. Факультативные занятия по английскому языку в рамках онлайн-обучения на портале Learningapps.org не обладают такими возможностями. Тем не менее в рамках обучения в онлайн-классе можно составить расписание, план, что позволит обучающимся рассчитывать свое время и учиться организовывать свою работу.

Ещё один общедидактический принцип, выполняемый в рамках комбинированного факультативного онлайн-обучения английскому языку – это принцип прочности знаний, реализуемый за счет большого объема материала на отработку, закрепление и повторение [5].

Подводя итог, отметим, что важным преимуществом рассматриваемого нами обучения является интеграция знаний в жизнь ученика. Как мы видим, обозначенные нами общеметодические принципы, справедливые для очных занятий в рамках изучения любого школьного предмета, имеют уточнённые схожие черты для факультативного комбинированного онлайн-обучения иностранному языку младших школьников. Использование предложенных общеметодических принципов способствует освоению начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке; обогащению лингвистического кругозора учащихся, что способствует развитию мотивации [1, с.145] к

изучению иностранного языка; а также формированию такого метапредметного результата, как умение учиться и планировать свою деятельность, что отвечает современным требованиям к результатам образования, заключающимся в использовании системно-деятельностного подхода в обучении и формировании УУД у учащихся.

Систематическое использование информационных технологий в обучении в сочетании с очными занятиями имеет массу преимуществ. Среди них можно выделить такие как: удобство в работе (учащиеся могут проходить онлайн-курс практически везде и в любое время, главное, чтобы был компьютер и доступ к Интернету); взаимодействие с людьми различных культурных традиций и уровней обученности, что позволяет повысить и расширить знания и круг общения участников образовательного процесса; возможность обучения учащихся с медленным

темпом усвоения материала (учащиеся обрабатывают информацию в собственном темпе); погружение в ситуацию успеха (учащиеся отмечают, что в рамках дистанционного обучения они получают больше позитивной поддержки от учителя).

В заключении отметим, что предложенные общеметодические принципы, уточненные для комбинированного онлайн-обучения английскому языку младших школьников, справедливы не только для иностранного языка как учебного предмета. Они могут быть использованы для организации онлайн-обучения любой школьной дисциплины. При этом разработчикам необходимо учитывать ведущую цель изучаемого предмета, а также ориентировать онлайн-обучение на образовательную программу и аудиторные занятия для достижения наибольшей эффективности и результативности подобной системной работы.

Литература:

1. Архипова М.В. Особенности иностранного языка как учебного предмета на современном этапе образования / М.В. Архипова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-1(111). – С. 142-145.
2. Волков Б.С. Психология младшего школьника / Б.С. Волков. – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 223 с.
3. Канцур А.Г., Мосина М.А. Потенциал сервиса learningapps.org в языковом образовании / А.Г. Канцур, М.А. Мосина // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. – 2013. – № 1. – С. 63-69.
4. Никитенко З.Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования / З.Н. Никитенко. – М.: Изд-во Прометей, 2013. – 288 с.

5. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 5. – С. 6-11.
6. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Ф. Шатилов. - 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
7. Nicholson D. Toward effective teaching: young children. Anderson, Ind., Warner Press, 1970. – 128 p.
8. Porter L.R. Developing an online curriculum: Technologies and Techniques. Embry-Riddle Aeronautical University. USA. Information Science Publishing, 2004. – P. 48-181.

Сведения об авторе:

Задорожная Екатерина Ивановна (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирант кафедры современных европейских языков РГПУ им. А.И. Герцена, учитель английского языка, ГБОУ гимназия № 52, e-mail: cattie@yandex.ru

Data about the author:

E. Zadorozhnaya (St. Petersburg, Russia), postgraduate student of the Department of Modern European Languages, Herzen State Pedagogical University of Russia, English teacher at the gymnasium № 52, e-mail: cattie@yandex.ru

УДК 81`23

«НАСКАЛЬНЫЙ» ТЕКСТ ИНТЕРНЕТА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Афанасова

Аннотация. Статья посвящена особенностям представления устно-письменной речи в Глобальной сети Интернет и ее влиянию на грамотность современных школьников. Рассматриваются жанры смешанной Интернет-коммуникации, представляющие креолизованный текст. Креолизованные тексты представляют собой сложные образования, созданные путем соединения вербальных и невербальных элементов. К этим жанрам относятся: мемы (графические, аудио- и видео-), демотиваторы, которые многие исследователи считают отражением стремления пользователей Интернета к языковой игре.

Ключевые слова: Интернет-сленг; креолизованный текст, мем, демотиватор, Интернет-коммуникация.

THE “ROCK LETTER” OF THE INTERNET AND ITS IMPACT ON THE LITERACY OF STUDENTS

N. Afanasova

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of presentation of “oral” written language in the Internet and its impact on the literacy of today’s students. The author considers the mixed genres of Internet communications, representing a creolized text. Creolized texts are the complex entities created by units of verbal and non-verbal elements. These genres include: memes (graphic, audio and video), demotivators, which many researchers consider to be the reflection of the desire of Internet users to play a language game.

Keywords: Internet slang; creolized text, meme, demotivators, Internet communication.

Виртуальная реальность Интернета сегодня формирует новую коммуникативную среду, не имеющую аналогов в прошлом, среду, в свою очередь, стимулирующую развитие новационных средств коммуникации.

Одним из главных достоинств новой коммуникации является ее возможность *сочетать текстовую информацию с графической, звуковой и анимационной.*

Интернет в качестве инновационного коммуникативного пространства способствует тому, что участники общения задумываются не только над тем, *какие* языковые средства использовать, но и *как* это сделать. Так язык превращается в один из инструментов творческой самопрезентации пользователей Сети. Но «электронное» общение не лишено недостатков. Ведь если при живом общении для передачи своих эмоций собеседнику мы используем невербальные средства коммуникации – жесты, мимику, интонации, то при Интернет-коммуникации такой возможности у нас нет, что ведет к коммуникативной неудаче, отсутствию взаимопонимания между собеседниками.

Сегодня речь в Интернете приобретает своеобразный статус, становясь «синтезированным продуктом» объединения устной и письменной речи. В связи с этим стали говорить об особой форме речи, функционирующей в Интернете, *устно-*

письменной, которая по форме является письменной, на деле же представляющей собой письменно зафиксированную устную коммуникацию. Эта «письменная» устная речь имеет массу возможностей передачи эмоционального настроя с помощью графических средств. К примеру, словесное и фразовое ударение передается пользователями на письме с помощью выделения цветом, увеличения или изменения размера шрифта, подчеркиваний. Чтобы «передать эмоции и мимику» на письме создали *эмотиконы* или смайлики, т.е. разнообразные графические единицы, пиктограммы (маленькие забавные рожицы), употребляющиеся для того, чтобы «более богато и разнообразно дополнять смысл высказывания, уточнять его экспрессивно-интонационную окраску <...> и конкретно выражать свое эмоциональное состояние» [3, с.323]. Поэтому мы можем сказать, что электронные сообщения состоят из двух неоднородных по своей природе частей: вербальной (представленной текстом) и невербальной (принадлежащей к иконическим знаковым системам). Невербальные средства (эмотиконы) позволяют компенсировать отсутствие «эмоциональности» у письменной речи по сравнению с устной.

Такое сочетание текста и изображения (звуков/анимации/видео) заставило лингвистов

говорить об особой разновидности текстов, которые представляют собой сочетание вербальных и невербальных (иконических) средств выражения.

Такой негомогенный текст получил в среде исследователей название *креолизованный (смешанный)* [5, с.180-186]. Такие тексты напоминают наскальную живопись древнего человека, в которой вербальные средства были представлены мало, а основную смыслодержательную функцию выполняли визуальные средства (рисунки). Т.е. креолизованные тексты – это тексты, включающие в свой состав не только знаки естественных языков, но и элементы иных семиотических систем, объединенных в одно целое. Внедрение в текст формального языка иных средств коммуникации способствует компрессии излагаемых смыслов, а также повышает функциональные возможности текста за счет обеспечения наличия необходимых коннотаций для полноценного восприятия заложенного смысла.

Поскольку игра является одной из превалирующих форм коммуникации в Сети, то она и «определяет характерные качества самого общения: неутилитарность, двуплановость, положительную эмотивность и др.» [6]. Как правило, использование креолизованных текстов имеет как раз игровой характер, свойственный Интернет-общению. При этом в новой коммуникативной среде игра «перерастает» свою развлекательную функцию и выражает характерные черты Интернет-коммуникации: «свободы самовыражения, наличия добровольно принятых правил, позитивной эмоциональности» [6]. Игра заключается в экспериментировании над языком, в созданий новояза (например, *олбанскава йазыка*), нарушении существующих норм, за счет чего и достигается комический эффект. Появление такого комического новояза говорит о способности пользователей Сети к словотворчеству, языковым экспериментам, однако это касается только взрослых, образованных людей, а на школьника чтение таких эрративных (наполненных ошибками) текстов может оказать пагубное влияние. Учащийся, не имеющий опыта критического отношения к тексту и не владеющий правилами правописания, может, во-первых, запомнить неверное написание слов, во-вторых, и вовсе увериться в ненужности правил орфографии. Креолизованные тексты также вредны или же они могут быть

использованы в качестве помощников в борьбе с неграмотностью? Рассмотрим подробнее.

К основным типам креолизованных текстов, функционирующих в Глобальной сети и являющихся результатами той самой игры, можно отнести: *Интернет-мемы (эдвайс), демотиваторы*.

Понятие «мем» было введено Р. Докинзом как аналог гена в культуре. Он пишет, что примерами мемов служат мелодии, идеи, модные словечки и выражения, которые распространяются, «переходя из одного мозга в другой с помощью процесса, который <...> можно назвать имитацией» [1, с.189]. Т.е. мем это некий важный продукт культуры, перенимаемый ее носителями друг от друга. В основе природы мема лежат те процессы, отвечающие и за возникновение прецедентных текстов. Интернет-мем – это «речевое клише, связанное с одной конкретной ситуацией или текстом (фильм, роман и т.п.), короткая информация (слово, фраза, изображение, мелодия и т.п.), мгновенно и неожиданно ставшая модной и воспроизводящаяся в Интернете в новых контекстах или ситуациях» [2, с.116-117]. Спонтанной популяризации подвержены далеко не все комичные фразы и выражения, появляющиеся в Сети, для этого необходимо, чтобы такая информация «каким-либо образом оставила многих пользователей равнодушными к ней, вызвала интерес или породила какие-либо ассоциации» [8, с.162-163]. Зарождаются и приобретают популярность мемы в форумной среде, в блогах и социальных сетях. Мемы выполняют не только комическую функцию, но и фактическую, понимание «соли шутки» демонстрирует «посвященность» пользователя в тему, его принадлежность к сообществу (профессиональная группа, группа по интересам, и т.п.). Успех коммуникации здесь прямо зависит от способности пользователя «разгадать» скрытые культурные коннотации мема, понять благодаря каким ассоциациям был создан комический эффект.

При этом можно выделить несколько типов Интернет-мемов: *текстовый мем* (слово/фраза), *мем-картинка*, *видео- или медиамем*, *креолизованный мем* (картинка и подпись к ней). Например, одним из самых популярных текстовых мемов в Рунете был мем «*Иа криведко!*». Свою популярность он удерживал два года (2007 – 2008), только к 2009 цитирований (репликаций) стало меньше. Говоря о мем-картинке, стоит упомянуть «*свидетеля из Фрязино*». «Первоначально внимание пользователей сети Интернет

привлекла свадебная фотография (съемка велась на свадьбе в г. Фрязино), на которой рядом с новобрачными стоит свидетель, суровое выражение лица и одежда которого не соответствуют ситуации и потому вызывают смех» [8, с.165]. Впоследствии с помощью программы обработки фотографий «Фотошоп» изображение необычного свидетеля прикреплялось к различным картинкам, с целью создания фото-шуток (фотожаб). Видеомемы (медиаемы/креки) – шуточные видеоролики, предназначенные для многократного просмотра.

Креолизованные мемы – это изображение определенного персонажа (Злая училка; Британские ученые и т.п.) на цветном фоне и подпись к нему, «отражающие типичное поведение героя или ситуацию из его жизни» [4, с.49].

К разновидностям креолизованных Интернет-мемов следует отнести *демотиваторы*. Это явление возникло за рубежом с целью «развенчания» принятых идеалов корпоративной этики, принципов тимбилдинга и лозунгов, мотивирующих к работе. Именно в пике таким «мотиваторам» стали создавать демотиваторы с идеями, построенными на ироничном высказывании, высмеивающем корпоративный идеал американской мечты.

«Классические демотиваторы отвечают следующим формально-содержательным признакам: 1) оформление заголовка и рамки одним цветом (синий, красный и др.), комментария – белым цветом; 2) использование в заголовке абстрактного существительного, истинное (негативное) значение которого выводится из подписи; 3) афористичность, парадоксальность подписи; 4) использование парцелляции» [7, с.74-85], создающей эффект обманутого ожидания, неожиданный итог. В демотиваторах обыгрываются уже известные Интернет-мемы, личности шоу-бизнеса или забавные ситуации (Котэ, Джигурда, Монализа). Если первоначальной целью демотиваторов было «развенчание» идеологии, то сегодня многие из них направлены на то, чтобы вызвать у зрителя улыбку, положительные эмоции.

Комический эффект использования мемов и демотиваторов достигается за счет их прецедентности, что говорит об их культурной значимости, ведь они отражают специфику культурной ситуации в стране (важные общественно-политические события, строки из популярных песен и рекламные лозунги), этим и обусловлена «длительность жизни» мема.

Если адресат владеет информацией в полной мере, воспринимает контекст, если ситуация, отраженная в меме, общественно значима, затрагивает интересы и чувства многих пользователей, то и популярность, и цитируемость мема будет велика, вплоть до перехода в устную разговорную речь. Если же эти условия не выполнены, и коммуникант не владеет достаточным культурным багажом для правильного понимания мема, то это ведет к коммуникативной неудаче.

Пройдя путь от возникновения до тиражирования в устном общении мем переходит в разряд неактуальных, он уже не вызывает такого комического эффекта как раньше, становится клише и превращается в *боан*.

Перечисленные жанры Интернет-коммуникации (Интернет-мемы, демотиваторы) существуют в тесной взаимосвязи не только между собой и другими жанрами, но и с реальной жизнью. Такая диалогичность жанра обеспечивает его жизнеспособность.

На наш взгляд, демотиваторы и мемы приносят не только вред, они могут быть использованы и в качестве мотивирующих к занятиям картинок, с помощью мема-цитаты о грамотности возможно заинтересовать учащихся наукой о языке, а забавные демотиваторы, содержащие мнемонические фразы с правилами помогут легче усвоить информацию. Не случайно сегодня на просторах Интернета можно найти массу сообществ, продвигающих идею правильного письма и использующих именно креолизованные тексты для этого. Такие тексты могут сами стать наглядным пособием для уроков русского языка в старших классах. Они удобны и полезны по ряду причин: во-первых, содержат понятные и простые для восприятия школьника тексты, наполненные сленговыми словами и выражениями, во-вторых, сочетая вербальный и невербальный компоненты демотиваторы и мемы способны наглядно передавать информацию, в-третьих, являясь частью Интернет-культуры мемы и демотиваторы подходят для того, чтобы заинтересовать современных обучающихся, создать дополнительную мотивацию к изучению родного языка, в-четвертых, использование такого креолизованного текста (короткое сообщение, сопровождаемое изображением) могут быть использованы в качестве «рекламной паузы» на уроке, способствующей смене деятельности, эмоциональной разрядке на уроке.

В помощь учителю можно предложить создать презентацию из набора демотиваторов, часто встречаемых в Сети, и попросить обучающихся найти ошибки (грамматические или стилистические), выписав примеры неверного словоупотребления, а затем рядом написать правильный вариант. Такое упражнение не только проверит знание правил орфографии, но и может способствовать формированию орфографической зоркости школьников, а в будущем поможет им не стать «заложниками» неграмотности в Сети.

Другим вариантом использования демотиваторов на занятиях является создание «обратных» демотиваторов – мотиваторов, содержащих, например, основные правила русского языка или создание мемов с использованием мнемонических правил. Так в упрощенной, игровой форме можно напомнить подросткам важные правила орфографии, которые необходимы им для написания ОГЭ и ЕГЭ.

Еще одним вариантом использования креолизованных текстов является задание на определение лексического значения сленгизма или иноязычного слова, используемого в демотиваторе. После можно предложить обучающимся заменить эту лексему на синонимичную литературную. Также возможно дать задание на определение частей речи, на нахождение антонимов и синонимов, а также на создание неологизма по модели.

Демотиваторы и мемы являются прекрасным материалом для игровых, конкурсных, творческих заданий, а разнообразие их тематики позволяет проработать большой массив лексики, указав обучающимся на возможные орфографические и стилистические ошибки, а также повысить интерес к изучению «лексических» тем (об антонимах, синонимах, средствах выразительности).

Литература:

1. Докинз Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз. - Москва: Мир, 1993. - 512 с.
2. Кронгауз М.А. Самоучитель олбанского / М.А. Кронгауз. - М.: АСТ, 2013. - 440 с.
3. Нашхоева М.Р. Взаимодействие пунктуационных знаков и эмотиконов в текстах форумов / М.Р. Нашхоева // Вестник ЧГПУ. - Челябинск. - 2011. - № 12. - С. 321–326.
4. Нежура Е.А. Новые типы креолизованных текстов в коммуникативном пространстве Интернета / Е.А. Нежура // Теория языка и межкультурная коммуникация. - Курск. - 2012. - № 2. - С. 47–52.
5. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. - М.: Наука, 1990. - С. 180-186. - 240 с.
6. Сычев А.А. Юмор в Интернет-коммуникации: социокультурный аспект. [Электронный ресурс] / А.А. Сычев. – Режим доступа: <http://www.abc-globe.com/sichev.htm>
7. Фокина М.А. Демотиваторы в России и США: новые жанры Интернет-коммуникации в глобализирующемся мире / М.А. Фокина // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. - Нижний Новгород. - 2012. - № 20. - С. 74-85.
8. Щурина Ю.В. Интернет-мемы как феномен Интернет-коммуникации / Ю.В. Щурина // Научный диалог. - Екатеринбург. - 2012. - № 3. - С. 160–172.

Сведения об авторе:

Афанасова Наталья Владимировна (г. Липецк, Россия), аспирант кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет», e-mail: alnaar@list.ru

Date about the author:

N. Afanasova (Lipetsk, Russia), postgraduate student at the Russian Language Department of Lipetsk State Pedagogical University, Department of Russian History of Lipetsk State Pedagogical University, e-mail: alnaar@list.ru

ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

УДК 377:378

ВОЕННО-УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ КАК ВЫСШАЯ ФОРМА ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА

М.П. Стародубцев

Аннотация. Екатерининская эпоха принесла новые веяния в области народного просвещения, а особенно военного образования. Значительно возрастает необходимость изучения историко-педагогического наследия в области военного образования в России на различных этапах ее развития, на примере военных образовательно-воспитательных учреждений. Изучение истории становления и развития военно-учебных заведений России представляет интерес как высшая форма военного образования. В современных условиях развития российской государственности изучение и использование накопленного опыта в сфере военного образования приобретает особое значение.

Ключевые слова: образования, учебные заведения, формирование, развития, становления.

MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS THE HIGHEST FORM OF MILITARY EDUCATION IN RUSSIA IN SECOND HALF OF THE XVIIIth CENTURY

M. Starodubtsev

Abstract. The Catherine era has brought new trends in the field of public education, particularly military education. The necessity of studying the historical and pedagogical heritage in the field of military education in Russia at different stages of its development increases greatly, it is shown on the example of military educational institutions. The study of the history of formation and development of military educational institutions of Russia is of interest as the highest form of military education. In modern conditions of development of Russian statehood the study and use of experience gained in the sphere of military education is of particular importance.

Keywords: education, educational establishment, formation, development, formation.

Россия традиционно держалась Армией и Флотом, которые по праву считались ее самыми надежными союзниками и заступниками. И сегодня Вооруженные Силы по-прежнему являются важнейшим элементом системы национальной безопасности. От патриотизма, профессионализма, трудолюбия и товарищества офицеров в значительной степени зависит будущее российских вооруженных сил и судьба Отечества.

Екатерина II считала вопросы просвещения и образования чрезвычайно важными для государственного управления. Она твердо верила, что благотворное влияние школ, кадетских корпусов, университетов способно преобразить человеческую натуру. Сама себя она считала крупным знатоком в этой области. На становление её взглядов оказали влияние труды Дж. Локка и Ф. Фенелона. Влияние Ж.-Ж. Руссо трудно оценить однозначно. Скорее всего, запрет «Эмиля» в 1763 г. в России не имел отношения к высказанным в книге педагогическим идеям, однако едва ли императрица их разделяла. Она считала, что официальная, созданная государством система должна воспитывать людей и стать самым

действенным фактором создания «идеального человека и безупречного гражданина», а «врожденных идей» не существует. Деятельность императрицы в сфере образования вызвала живой интерес и в российском обществе и за рубежом.

Система образования в рассматриваемый период находилась на стадии становления. При её общей неразвитости кадетские корпуса выполняли функции не только военных, но и гражданских учебных заведений, совмещая по сути начальное, среднее и высшее профессиональное образование [2]. В кадетских корпусах обязательно изучали иностранные языки, курс был рассчитан на три года. К концу первого предполагалось, что учащиеся освоят начальные навыки чтения и письма, к концу второго – грамматику и технику перевода, к концу третьего они должны были уметь излагать свои мысли на иностранном языке, соблюдая правила стилистики [2].

Изучению гуманитарных дисциплин в кадетских корпусах придавалось большое значение. При его учреждении прямо говорилось: «понеже не каждого человека

природа к воинскому склонилась, тако же и в государстве нужно политическое и гражданское обучение, того ради иметь при том учителей чужестранных языков, истории, географии, юриспруденции, танцевания, музыки и прочих полезных наук, дабы видя природную склонность, потому б и к учению определить» [10]. Этот принцип сохранялся на протяжении всего рассматриваемого периода. В корпусах преподавали «науки, руководствующие к познанию прочих наук», среди которых были следующие предметы гуманитарного цикла: «российская словесность» (т.е. язык и литература), закон Божий, география, риторика, история (в том числе историю Древней Греции и Рима; этот курс предполагал ознакомление воспитанников с произведениями древних авторов в современных французских и немецких переводах, а также на языках оригиналов). К наукам «предпочтительно нужным гражданскому званию» относилось правоведение и экономика. Кроме названных учебных предметов, во втором возрасте изучали «учтивство и долг благопристойности», в третьем – «бухгалтерство», в четвертом – философию [8-12].

Физическое воспитание в тот период включало в себя обязательные занятия по верховой езде, фехтованию и танцам. Эти учебные дисциплины включались в число «художеств», преподававшихся и включавших также в себя рисование, живопись, гравирование, «изваяние», «делание статуй», архитектуру и музыку.

День кадета делился на три равные части по 8 часов: одна из них отводилась на интеллектуальные занятия в классах, другая – на физические упражнения, третья – на сон. В различных источниках приводятся различные варианты распорядка, видимо, менявшегося со временем.

Подъем объявляли в 4.45 – 5 утра, в 5.30 – молитва и завтрак, с 7 до 11 проводились занятия в классах с перерывами на 10 – 15 минут; с 11 до 12 – гимнастика (согласно другим данным, с 6 до 10 часов проводились занятия, с 10 до 12 – военные экзерциции) [4], в 12 часов – обед и до 14 часов было свободное время для игр. С 14 до 16 часов проводились занятия в классах, с 16 до 18 часов – строевая подготовка; также как и утренние занятия, вечерние проводились с небольшими перерывами. В 19 – 19.30 часов колокол звал на ужин. Затем наступало время для

самостоятельной подготовки к занятиям. В 21 час – отбой.

Питание кадетских корпусов обычно состояло из овсяной каши или черного хлеба с солью на завтрак [1], обед и ужин состояли из четырех блюд: 1. Суп (на ужин и обед обычно подавали разные супы; например, в обед – щи, на ужин «гречневый с молоком», перловый и «молочный с хлебом»); 2. Мясное, рыбное или грибное блюдо; 3. Гарнир (рис, бобы, капуста, «кашица»); 4. На обед пирожки, пышки, оладьи и другие мучные изделия; на ужин – фрукты. Питание в лазарете предполагало большее количество ягод и фруктов [5].

Во время приема пищи кадеты по очереди читали отрывки из Библии, «Артикулов воинских», газетные статьи и нравоучительные рассказы.

Бытовые условия имели существенное значение для формирования атмосферы в учебных заведениях и психологического климата. Содержанию помещений в чистоте, соблюдению правил гигиены уделялось особое внимание. Эти детали организации быта были предметом постоянной заботы корпусной администрации. Порядок поддерживался во всех помещениях, где бывали кадеты – в спальнях, столовых, залах для экзерциций и гимнастических упражнений [12]. Следили за содержанием тела в чистоте, обеспечивая не только регулярное посещение бани (что было общим и традиционным явлением), но и пытаясь привлечь к обслуживанию благородных юношей таких редких по тем временам специалистов, как зубной врач. Для содержания помещений в чистоте, а также для бытового обслуживания кадет в корпусах находились слуги и лакеи (при 1-м возрасте находилось 12 служанок, при 2-м и 3-м – всего 16 лакеев из числа иностранцев, 5-й возраст должен был обслуживать себя сам, на всех полагался один лакей) [12]. При этом учащимся строго запрещалось иметь собственных слуг из числа своих крепостных.

Досугу воспитанников уделялось особое внимание. В корпусах работали люди, основные служебные обязанности которых заключались в организации свободного времени. Например, читаем в документе о том, что «француз Поше определен в сухопутный кадетский корпус к господам воспитанникам как для расположения и изобретения забав и увеселений, так и для показания им при случающихся театральные представлениях согласных со всякою пиесой приемов, поступков, выговору и произношения» [13]. Для 1 – 2-го возрастов покупались игрушки (в

частности, в 1773 г. была приобретена дорогая деревянная лошадь «со всем прибором» за 30 руб. и 9 обитых замшей «кобыл деревянных по четыре рубли»; две старые деревянные лошади были починены), делали качели, в корпусе служил мастер с учеником «при игрушках». Кадет 4 – 5-го возрастов обеспечивали бильярдом, нотами и музыкальными инструментами [13], среди которых обращает на себя внимание «большой пианофорт», купленный в 1771 г. за 185 руб. Скрипки и флейты приобретались различного качества – «ученические» и для достигших определенных успехов в музицировании – «хорошие» [13].

Несмотря на большую работу, связанную с созданием хороших бытовых условий, соблюдение санитарно-гигиенических норм, обеспечение образовательного процесса и досуга, следует постоянно помнить, что в кадетских корпусах происходило отчуждение от семьи. Кадеты, привезенные из разных уголков страны, годами не виделись с родными. Как бы сильно они ни тосковали на первых порах, со временем учебное заведение становилось их домом, местом, где прошло их детство, а забота офицеров и учителей заменила родительскую заботу. Большинство воспитанников, мирясь с суровым бытом закрытого военного заведения, считали, что такая закалка характера необходима для подготовки к армейской службе [2].

Межличностные отношения в любом кадетском корпусе практически любого времени строятся на общественном мнении. В целом, детский коллектив отражал ценности, присущие дворянскому обществу рассматриваемого периода. В корпусе ценилось благородство, смелость, прямотуше, искренность; резко осуждалось ябедничество, угодничество, эгоизм, трусость. Объективно система интерната имеет ряд положительных воспитательных возможностей: обучение и воспитание в кругу сверстников ускоряют процесс социализации, приучают соотносить личные интересы с общественными. Обстановка соперничества позволяет лучше видеть свои недостатки, правильно оценивать собственные успехи. Совместный труд, требующий разделения обязанностей, самообслуживание формируют коллективную и индивидуальную ответственность. В коллективе формируется стойкое чувство товарищества и взаимовыручки, корпоративный дух, солидарность – необходимые качества для офицеров, во многом ставшие залогом ряда военных кампаний. Вместе с тем, как уже

отмечалось, изоляция от внешнего мира и отрыв от семьи способствовали тому, чтобы кадеты становились черствыми и равнодушными. Отсюда пресловутая «грубость нравов», часто упоминаемая как характеристика кадетской среды XVIII – XIX вв. [3]. Сам И.И. Бецкой был глубоко разочарован результатами своих трудов. В первую очередь, это было связано именно с морально-нравственными характеристиками воспитанников и выпускников [3].

Суровые нравы кадетского коллектива, жестокость со стороны воспитателей и учителей усугублялась тоской по дому, особенно острой в первое время обучения. Ставший сенатором П.И. Полетика вспоминал, что, поступив в корпус в 1782 г., он «едва не умер от воспалительной горячки, причиненной тоскою по матери», а определенный в корпусе тремя годами позже С.Н. Глинка, будущий историк и писатель, вспоминал, что он на следующее утро целовал на своей домашней рубашке «неостывшее еще прикосновение родительское», ему долго снились родные места, после чего он просыпался в слезах [6].

По словам ряда современников, кадетские корпуса давали хорошее «воспитание моральное», «кадеты изрядно содержатся, строгости ни малейшей не употребляется при их воспитании» [7].

В процессе обучения воспитанникам прививали любовь к отечественной истории, армии, флоту, формировали у них высокие морально-нравственные качества. Кадеты отличались глубокими профессиональными знаниями, широким кругозором, развивая при этом и патриотические начала, офицерской чести, долга и войскового товарищества. До конца XVIII века подготовка будущих офицеров в кадетских корпусах проходила на основе активизации морально-нравственного воспитания, свободного и всестороннего развития личности будущего офицера российской армии.

Современная модернизация системы военного образования напрямую связана с разработкой методологически выверенного его содержания, что диктует необходимость проводить фундаментальные исследования военно-педагогической истории и действительности. Сегодня перед военно-педагогической теорией и практикой Российской Федерации стоит задача историко-педагогического анализа процесса зарождения, становления и развития системы военного образования русской армии, так как эта проблема до сегодняшнего дня оставалась

открытой. Результаты проведённого историко-педагогического анализа указывают на тенденции и закономерности, а также на прогрессивные идеи прошедшего времени в

военном образовании, что, несомненно, могло бы способствовать повышению качества подготовки военных кадров и укреплению боеспособности ВС РФ.

Литература:

1. Алпатов Н.И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа: из опыта кадетских корпусов / Н.И. Алпатов. – М., 1958. – С. 55.

2. Аурова Н.Н. Система военного образования в России: кадетские корпуса во второй половине XVIII – первой половине XIX века / Н.Н. Аурова. – М., 2003. – С. 4; 21.

3. Беляев А.В. Кадетские корпуса России: история и современность: монография / А.В. Беляев. – Ставрополь: Сервисшкола, 2008. – 288 с.

4. Греков Ф.В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений. 1700-1910 / Ф.В. Греков. – М., 1910. – С. 43.

5. Ежедневное меню кушаний кадетов за 1772 год: РГВИА. Ф.314. Оп.1. Д.3507. Л.1-369.

6. Ерошкина А.Н. Деятель эпохи просвещенного абсолютизма / А.Н. Ерошкина, И.И. Бецкой и др. // Вопросы истории. – 1993. – № 3. – С. 165-169.

7. Майков П.М. Иван Иванович Бецкой: Опыт его биографии / П.М. Майков. – Спб., 1904. – С. 383.

8. Стародубцев М.П. Идеи просвещения как источник формирования отечественных взглядов на систему образования / М.П. Стародубцев // Научное мнение. – 2015. – № 1-2. – С. 32-36.

9. Стародубцев М.П. Деятельность российского правительства по созданию гимназического и профессионального образования в конце XVIII века / М.П. Стародубцев // Научное мнение. – 2015. – № 3-2. – С. 21-24.

10. Стародубцев М.П. Теория и практика российского воспитания и образования в XVIII веке / М.П. Стародубцев // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 150. – С. 249-261.

11. Стародубцев М.П. Актуальные ценности идеала человека в понимании российского дворянства XVIII века: трансформация суждений / М.П. Стародубцев // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 152. – С. 202-212.

12. Стародубцев М.П. Основные направления социально-педагогических взглядов Екатерины II / М.П. Стародубцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 1(107). – С. 172-177.

13. Чистяков А. Рапорт. 11 ноября 1771 г.: Там же. Д.3476. Л.5. РГВИА. Ф.314. Оп.1. Д.3411. Дело о покупке в библиотеку и в классный магазин разных книг, тут же и о покупке для кадет 6 скрипок и 4 флейт. Л.14-19.

Сведения об авторе:

Стародубцев Михаил Павлович (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России (докторант РГПУ им. А.И. Герцена), e-mail: pfanmp@mail.ru

Data about the author:

M. Starodubtsev (St. Petersburg, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, professor at the Department of Philosophical and Socio-economic Disciplines, Saint Petersburg Military Institute of Internal Troops of Internal Affairs of Russia (doctoral student, Herzen State Pedagogical University named after A. Herzen), e-mail: pfanmp@mail.ru

УДК 378

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВОЛЖЬЕ (К 95-ЛЕТИЮ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

И.Н. Суетин

Аннотация. В статье описаны особенности становления и развития музыкального профессионального образования в Чувашской Республике в результате получения данной территорией статуса национальной автономии (увеличение числа национальных музыкально-педагогических кадров за счет их миграции из других регионов страны, расширение сети учебных заведений музыкального профиля и создание многоступенчатой непрерывной системы подготовки специалистов, появление профессиональных музыкальных коллективов и концертных организаций).

Ключевые слова: педагогика, история, музыкальное профессиональное образование.

DEVELOPMENT OF MUSICAL PROFESSIONAL EDUCATION IN VOLGA REGION (TO THE 95 YEARS ANNIVERSARY OF CHUVASH REPUBLIC)

I. Suetin

Abstract. The author describes the features of becoming and development of musical professional education in Chuvash Republic due to the receipt by this territory of the status of national autonomy (increase of number of national musical-pedagogical shots through their migration from other regions of country, expansion of network of educational establishments of musical profile and creation of multi-stage continuous system of preparation of specialists, appearance of professional musical collectives and concert organizations).

Keywords: pedagogy, history, musical professional education.

Исторически сложилось, что территорию Поволжья населяли многочисленные этнические группы (русские, татары, чувашы, мордвы и др.). Тем не менее закрепление административно-территориальных границ и появление обособленных национальных центров произошло только после Октябрьской революции. В 1920 году были образованы Татарская АССР, Чувашская автономная область (с 1925 года – Чувашская АССР), Марийская автономная область (с 1936 года – Марийская АССР). В 1928 году в составе Средне-Волжской области был образован Саранский (Мордовский) округ (с 1930 года – Мордовская автономная область, с 1934 года – Мордовская АССР). На этом фоне шел процесс интенсивного развития национальных культур и возникла острая потребность в национальных педагогических кадрах (в частности, музыкального профиля). В результате в XX веке сформировались системы музыкального профессионального образования в ряде республик Поволжья. С одной стороны, они являлись частью общероссийской системы, с другой – имели особые национальные черты. В настоящей статье необходимо обосновать, каким образом национально-территориальные процессы повлияли на развитие музыкального профессионального образования в Чувашской Республике.

Известно, что добровольное соединение Чувашского народа с Россией произошло в середине XVI века [2, с.73]. При этом формирование чувашской интеллигенции началось только в 70-е годы XIX века. Связано это было с появлением национальных учебных заведений на различных территориях государства. К началу XX века учительские семинарии существовали в Симбирске и Казани. Также подготовка национальных кадров велась в учительских институтах таких городов, как Оренбург, Уфа, Казань [2, с.78]. Следует отметить, что обучение воспитанников в подобных образовательных учреждениях осуществлялось на высоком профессиональном уровне. В этой связи показательным примером может служить Симбирская чувашская учительская школа (СЧУШ), открытая в 1868 году благодаря активной деятельности педагога И.Я. Яковлева [1;2;5]. В данной школе учились значимые для чувашской музыкальной культуры композиторы (Федор Павлов, Степан Максимов, Григорий Лисков, Тимофей Парамонов и др.). Известно, что многие воспитанники СЧУШ стали квалифицированными педагогами, были награждены государственными наградами и удостоены почетных званий Чувашской АССР и РСФСР [2, с.113-116]. Качество подготовки специалистов в данном учебном заведении

подтверждают литературные источники и архивные документы. Особенно ярко выглядит деятельность выпускников, а впоследствии преподавателей школы С.М. Максимова, П.Ф. Павлова, И.С. Степанова [1;3;4]. В Национальном архиве Республики Татарстан сохранился список преподавателей учебного заведения за 1914 год, согласно которому учителем пения являлся ее выпускник С.М. Максимов [7, Л.58]. Необходимо отметить, что профессиональная ориентация учащихся являлась одним из важных направлений в учебно-воспитательном процессе данного учебного заведения, для работы в школе оставались наиболее одаренные ученики.

Одним из направлений в работе преподавателей СЧУШ была разработка учебных программ. Автором программ по музыкальным дисциплинам в Симбирской чувашской учительской школе в 1911 – 1913 годах являлся учитель пения Ф.П. Павлов. В соответствии с данной программой предусматривалось изучение церковного пения, теории музыки, сольфеджио, гармонии, истории музыки в России, методики обучения пению в начальных школах, кратких сведений из истории церковного пения в России. Данный курс был рассчитан на три года обучения. В первом классе основное внимание уделялось теории музыки и сольфеджио, в результате чего учащийся усваивал простейшие музыкальные термины, упражнялся в развитии слуха и чтении нот с листа, получал первый опыт в пении молитв. Во втором классе по вышеназванным предметам учебный материал усложнялся. Также учащиеся начинали изучать историю церковного пения в России. В третьем классе появлялся ряд новых предметов: «Гармония», «История музыки в России», «Методика обучения пению в начальных школах». Наиболее важной для будущих учителей пения являлась методика, так как на этом предмете учащиеся получали практические навыки по организации и работе с церковным хором [6, Л.63-66; 7, Л.2-2^{об}]. Анализ ряда программ позволяет утверждать, что в данном учебном заведении существовал комплекс музыкальных предметов, материал осваивался с постепенным усложнением и имел логическую последовательность.

Также особенностью СЧУШ являлось то, что учащиеся могли проходить на ее базе педагогическую практику. Подтверждением этому является сохранившаяся в документах Национального архива Республики Татарстан программа по церковному пению для

двухклассного мужского приходского училища за 1912/1913 учебный год, составленная учителем пения И.С. Степановым, которое существовало при школе [6, Л.159^{об}]. Прохождение педагогической практики в стенах учебного заведения позволяло эффективно сочетать усвоение теоретического материала с последующим применением полученных знаний и умений в обстановке урока с учениками.

С появлением чувашской автономии (1920 год) начались процессы, связанные с интенсивным развитием национальной культуры, концентрацией в прошлом рассредоточенных национальных педагогических кадров в едином центре и, как следствие, формированием национальной системы музыкального профессионального образования.

В 1920 году по инициативе приехавшего в Чебоксары Ф.П. Павлова (в прошлом выпускник и преподаватель СЧУШ) в городе была открыта первая в истории Чувашии музыкальная школа. На базе данного учебного заведения стали формироваться профессиональные музыкальные коллективы (в 1924 году был организован ученический хор, а с 1927 года данный коллектив по инициативе С.М. Максимова (ранее учился и преподавал в СЧУШ) был преобразован в Государственную капеллу). К 1929 году музыкальная школа смогла выпустить достаточное количество специалистов, что позволило открыть в республике музыкальный техникум [2, с.139]. В 30-е годы педагогический коллектив техникума пополнился профессиональными музыкантами, прибывшими из Москвы (С.И. Габер, В.М. Кривонос, И.В. Люблин). На этом фоне в Чебоксарах появились новые творческие коллективы, пропагандирующие чувашское музыкальное искусство (Чувашский государственный симфонический оркестр, Чувашский государственный хор, Государственный духовой оркестр, камерные коллективы) [2, с.140]. Потребность в кадрах музыкального профиля возрастала.

Закономерным являлось расширение сети детских музыкальных школ. Если в 50-е годы существовало 6 подобных учреждений, то к концу XX века их число возросло до 47-ми [2, с.142]. Для восполнения потребностей республики в учителях музыки для общеобразовательных школ был открыт музыкально-педагогический факультет на базе Чувашского государственного педагогического института (1964 год) [2,

с.140]. Подготовка музыкантов-исполнителей с высшим образованием стала осуществляться в 1995 году в Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова на кафедре искусств. Позднее был открыт Чувашский государственный институт культуры и искусств, на базе которого появились аспирантура и диссертационный совет по музыкальному направлению [2, с.144-145]. Таким образом, завершился процесс формирования национальной системы непрерывного музыкального профессионального образования.

В настоящее время в Чувашской Республике успешно функционируют: Чувашская государственная академическая капелла, Чувашская государственная филармония, Чувашский государственный академический ансамбль песни и танца,

Чувашский государственный камерный оркестр старинной и современной музыки, Чувашский государственный театр оперы и балета, учебные заведения различного уровня (Чебоксарское музыкальное училище имени Ф.П. Павлова, детская музыкальная школа имени С.М. Максимова и др.) [2, с.194-195]. Необходимо отметить, что снабжение кадрами осуществляется преимущественно за счет внутренних ресурсов. Все это стало возможным благодаря появлению национального обособленного центра, интенсивному развитию культуры Чувашского народа, диверсификации музыкального профессионального образования и формированию национальной системы подготовки специалистов музыкального профиля.

Литература:

1. Краснов Н.Г. Иван Яковлев и его потомки: Замечательные люди Чувашии – Чăвашсен Чаплă Сыннисем / Н.Г. Краснов. – 2-е изд., доп. - Чебоксары: Чувашское книжное изд-во, 2007. – 486 с.

2. Иванова Н.И. Историко-педагогический анализ развития музыкального образования в Чувашии второй половины XIX – XX веков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иванова Наталия Ивановна. – Чебоксары, 2004. – 243 с.

3. Кондратьев М.Г. Степан Максимов. Время. Творчество. Масштаб личности / М.Г. Кондратьев. – Чебоксары: Фонд ист.-культуролог. исслед. им. К.В. Иванова, 2002. – 333 с.

4. Павлов Ф.П. Собрание сочинений. Поэзия. Драматургия. Проза. Очерки, ст., рец. письма и воспоминание. Примечания / Ф.П. Павлов; редакционная коллегия: К.Д. Кириллов и др.; авт. предисл. К.Д. Кириллов, В.Г. Родионов. - НИИ яз., лит., истории и экономики при Совете Министров Чувашской ССР. – 2-е доп. изд. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1992. – 574 с.

5. Сидоров Г.С. Развитие педагогических традиций И.Я. Яковлева в подготовке современных учителей / Г.С. Сидоров // Тезисы докладов к Республиканской научно-практической конференции, посвященной 140-летию со дня рождения И.Я. Яковлева и 120-летию Симбирской чувашской школы. – Чебоксары, 1988. – С. 3-5.

6. Дело с программами, пройденными в Симбирской чувашской учительской школе и в находящихся при ней мужского и женского двухклассных училищ и на женских педагогических курсах в 1912 – 1913 годах / Национальных архив Республики Татарстан (НАРТ). - Ф. 92. - Оп. 2. - Д. 17611. - Л. 63-66, 159^{об}.

7. Отчет о состоянии Симбирской чувашской учительской семинарии и находящихся при ней мужского и женского двухклассного училища за 1913 год / Национальных архив Республики Татарстан (НАРТ). - Ф. 92. - Оп. 2. - Д. 17994. - Л. 2-2^{об}, 58.

Сведения об авторе:

Суетин Илья Николаевич (г. Ульяновск, Россия); кандидат педагогических наук, доцент, Ульяновский государственный университет, e-mail: piazzolla73@gmail.com

Data about the author:

I. Suetin (Ulyanovsk, Russia) candidate of pedagogic sciences, associate professor at Ulyanovsk State University, e-mail: piazzolla73@gmail.com

УДК 398

ИМЯ КАК ОБРАЗ КУЛЬТУРЫ**Д.О. Фалоджу**

Аннотация. В статье рассматривается имя как образ культуры, его место в социуме, его употребление и значение. Объектом исследования стали неличные имена народа Йоруба, а предметом – лингвокультурные особенности имянаречения в культуре народа Йоруба, выявляемые на фоне русской культуры. С точки зрения народа Йоруба, имя человека определяет его жизненный путь, поэтому пожелания, которые в него вкладываются, сосредоточены в нескольких сферах. На примерах автор объясняет принципы, по которым выбирается то или иное имя. Автор также упоминает, что в традиционной культуре люди Йоруба не свободны в выборе имени ребенка, однако в нынешнее время система имянаречения меняется.

Ключевые слова: лингвокультурология, собственное имя, хвалебное имя, Йоруба, имянаречение.

THE NAME AS THE IMAGE OF CULTURE**J.O. Falaju**

Abstract. This article examines a name as a sign of culture, its place, usage and meaning in the society. The object of research is non-personal names of the Yoruba people while the subject is the linguistic and cultural aspects of naming in Yoruba culture, revealed on the background of Russian culture. From the point of view of Yoruba people the name of a person determines his future life experiences. That is why the wishes that accompany the process of naming belong to different areas. The author gives some examples to explain the principles of choosing this or that name. The author also mentions that in the traditional culture the people of Yoruba are restricted in naming however today the system of naming tends to change.

Keywords: cultural linguistics, personal names, praise name, Yoruba naming practice.

С древних времен внимание философов приковано к имени собственному. Имя собственное широко изучается многими дисциплинами и науками, в частности языковедением. Действительно, актуальность исследований имени собственного (антропонимия) обусловлена беспрестанным интересом человека к самому себе, а также важностью развития антропоцентрической направленности современной науки. Имя человека сопровождает его всю жизнь, и оно является своеобразным заменителем человека, его представителем как в узком семейном кругу, так и в более широких сферах общения, в официальных документах [5, с.172-179].

Процесс глобализации, активизировавшийся в последние десятилетия, ведет к тому, что проблема диалога культур становится все более и более актуальной, а конфликт культур – все более острым. Об этом в определенной степени свидетельствует то, что во многих научных исследованиях на первый план выходят вопросы межкультурной коммуникации [3;2;4;6;7;8]. Как представляется, определенную роль в преодолении конфликта культур и налаживании диалога между ними может сыграть лингвокультурология.

Лингвокультурология – сама по себе интегративная наука, исследующая мировидение сквозь призму национального языка, который рассматривается как выразитель особой национальной или этнической ментальности.

Язык при этом оценивается как хранитель культуры и, следовательно, как феномен культуры. Поэтому лингвокультурология изучает язык как феномен культуры.

Одной из основных целей лингвокультурологии становится описание картины мира, представленной в повседневной речи носителей языка, в различных дискурсах, и «результаты воплощения материальной и духовной культуры в живой язык» и т.д. [8;5]. Не только выявить языковой факт, но и осмыслить его как явление культуры – вот что позволяет делать лингвокультурология. Но она же позволяет рассмотреть факт культуры через язык. О том, что подобный подход целесообразен и перспективен, покажем в данном исследовании.

Йоруба – представители негроидной расы, одна из самых популярных этнических групп, проживающих на территории Африки и Латинской Америки, в частности в Бразилии, в Тринидаде и Тобаго. По оценке Нигерийского ученого Факойа, 22 миллиона человек говорят на языке народа Йоруба [15]. Однако сегодня насчитывается около 30 миллионов представителей, относящихся к негроидной расе и проживающих на юго-западе Нигерии, в Бенине (в районе Порто-Ново и Кету), на юго-востоке Ганы, в Того. Большая часть народа Йоруба населяет западную часть Нигерии, где живет и сохраняет свои традиции, материальную и духовную культуру, в том числе и язык.

Язык народа Йоруба – один из трёх самых распространенных языков в Нигерии, но государственным языком является английский язык, т.к. Нигерия – многонациональное государство. Язык народа Йоруба – родной язык представителей Йоруба, и он относится к Ква – семье языков Западной Африки нигеро-конголезской макросемьи.

По вероисповеданию Йоруба являются христианами или мусульманами, хотя каждый представитель народа знает традиционную языческую религию. Данная информационная справка необходима, чтобы показать, что понятие конфликта культур и диалога культур важно не только для европейского, американского или азиатского мира, но оно столь же значимо и для современной Африки.

Народ Йоруба верит, что Ейледумаре (высшее божество в языческом пантеоне народа Йоруба) создал небеса и землю и дал всему свое имя. Именно в силу божественности происхождения имени оно воспринимается как очень важная часть культуры Йоруба. На значимость имени в жизни человека указывают следующие поговорки: *Ìlẹ̀ lán wò ká tó sọ omọ l' ríko* – «Мы помним и знаем все, что было в семье, когда мы хотим дать ребенку имя», *Oruko ní roní* – «Ребенок проживет жизнь так, как говорит (как ему укажет на это) его имя». Таким образом, люди Йоруба верят, что имя ребенка влияет на его судьбу и нередко определяет его поведение, образ жизни и т.п. Приведенные поговорки появились до распространения среди людей Йоруба христианства и ислама.

В культуре народа Йоруба имянаречение – это большой плановый праздник для всей семьи. Много ингредиентов, как, например, соль, перец, сахар и т.п., употребляли во время имянаречения, за новорожденного молились. Существуют разногласия во мнениях среди ученых насчет дня имянаречения в социуме народа Йоруба. По мнению таких ученых, как Авраам, *Dágamólá* и *Jéjé*, мальчику давали имя на седьмой день, а девочкам давали имя на девятый день. Однако Адеоией придерживается другого мнения. По мнению Адеоией, мальчику давали имя на восьмой день, а девочке – на девятый день [11;10].

В традиционной культуре каждый представитель народа Йоруба имел три или четыре разных имени. Каждый человек имел личное (собственное) имя (*Orúko àbísó*), хвалебное имя (*Oríkí àbísó*), а также у человека могло быть прозвище (*Oríkí àlàje*), племенное имя – тотем (*Oríkí orílẹ̀*). Собственное имя у народа Йоруба (*Orúko àbísó*) – самый

распространенный вид имен в обществе Йоруба. Такой вид имен отражает текущую ситуацию в жизни ребенка; сосредотачивает внимание на самом ребенке; указывает на семейное положение родителей, т.е. богаты они или нет, или указывает на религию, которую практикуют в семье. Примеры собственных имен у народа Йоруба для мальчика: а) *Adéyemí* – это имя мотивировано и в переводе на русский означает «корона подходит мне», т.е. в имени заложен следующий смысл: «я достоин того, чтобы носить корону (и управлять народом)»; б) *Abíòdún* (*Абиодун*) – это имя всем показывает, что такой ребенок родился во время праздника. В именах в культуре народа Йоруба закодирована разного рода информация. Через имена можно узнать все о происхождении человека. Не существует ни одного человека в культуре народа Йоруба, который может скрывать личность и, в частности, для народа Йоруба имена указывают, кем человек станет, откуда он, его род, религию и т.д. [18]: *Ògúnsínà* – «бог железа открыл путь». Этим именем объясняется религия и вера родителей в ребенка. *Ògúnwálé* – «бог железа пришел домой».

Также в культуре народа Йоруба существует имя для преждевременного ребенка, так называемое *Orúko Abíkú*: такое имя давали ребенку, который родился и потом умер [13,11]. В миропонимании народа Йоруба, женщина, у которой умирает ребенок, страдает от духа Абику (группы демонов). Народ Йоруба верит, что такие дети обречены на преждевременную смерть. Поэтому с целью воспрепятствовать этому, поспособствовать продолжительности их жизни им давали имя «абику», чтобы умиротворить их. Некоторые примеры таких имен: *Báñjókòò* – имя означает «посиди со мной» (*sit with me*), *Dírójáyé* – «подожди и наслаждайся жизнью», *Kòkúimó* – «этот ребенок больше не умирает».

Кроме этого, ребенку давали имя-тотем. Например – *Òkín*, т.е. *павлин*, или *Erin* – *слон*. Его близкие (это может быть бабушка, дедушка, мать или кто-то другой из близких родственников) дали мальчику хвалебное имя. Хвалебное имя связано с родословной ребенка. Примеры хвалебных имен для мальчика в традиционной культуре народа Йоруба: *Alàbí* – имя означает «который родился быстро», т.е. его мать не мучилась во время родов, а родные обрадовались его быстрому появлению на свет; *Ajàní* – имя означает «тот, кто родился с трудностью»; *Ajàó* – «тот, кто борется с врагами», а когда мальчик подрастет, он может получить прозвище «*Eyínfúnjo*» – «Белые зубы».

Аналогично имена давались и девочкам. Личное имя – *Omodélé*, т.е. «ребенок пришел в дом», имя-тотем – *Óró* («столб»), хвалебное имя – *Agbéké* («девочка, которую все ласкают, балуют, нежат»), прозвище среди сверстников – *Ówúrubutu* («толстуха»). Кроме этих видов имен народа Йоруба, существует имя, которое ребенок принес с небес – *Orúko Àmútorunwá*. Такое имя давали ребенку, который родился в определенных обстоятельствах, отличных от обычных. Такое имя дают новорожденному на основании информации и особенностей появления на свет младенца (время суток и сезон, когда родился ребенок; появился он на свет головкой вперед или ногами вперед; лицо младенца смотрело вверх или вниз и т.д.) [9;12]. Примеры таких имен: *Táiwò* и *Kéhìndé* – Тайво и Кэндей, имена Йоруба для близнецов. В миропонимании народа Йоруба существует убеждение, что второй ребенок старше первого и он послал первому попробовать мир, поэтому ему давали имя Кэндей – «тот, кто родился последним, но стал первым». Другой пример такого имени – *Olúgbódi* (*Олугбоди*), «ребенок, у которого есть шесть пальцев» и т.п.

Если сравнить систему русских личных имен и имен народа Йоруба, то легко можно увидеть существующую разницу между ними: трехкомпонентная модель имени у русских (*Лев Николаевич Толстой*) / однокомпонентное имя у народа Йоруба (*Олубунми*), отсутствие имени-тотема и хвалебного имени у русских. Общим же является наличие фамилии у тех и у других, а также возможность иметь прозвище.

Хвалебное имя – часть традиционной культуры народа Йоруба. В «Словаре современного языка Йоруба», автором которого является Р.С. Авраам, хвалебное имя трактуется как «атрибутивное имя, выражающее значение рождения данного ребенка для семьи и надежды родителей, связанные с его рождением» [10]. Из толкования следует, что для народа Йоруба рождение ребенка – огромная радость и надежда на перемены к лучшему. Эти моменты отражаются в смысле следующих мужских хвалебных имен: *Ájàdí* (*Аджади*) – «тот, кто борется, и кого враги не могут победить»; *Ádjàní* (*Аджани*) – «тот, кто борется, и получает право владеть чем-либо». Примером хвалебных имён для женщин могут быть: *Àbèbí* (*Абэбу*) – «та, которая родилась после мольбы», *Àdúfè* (*Адуфе*) – «люди соперничают друг с другом, чтобы иметь право любить этого ребенка» [10].

Нигерийский исследователь Б.А. Ойетаде отметил, что *oríki àbiso*, как правило, состоит из трёх слогов, а также уточнил, что хвалебное имя дается ребенку при рождении наряду с его

собственным именем [19]. Ученый установил, что хвалебные имена неоднородны по своему референту: одни из них (*oríki orílé*) являются (в его терминологии) истоковыми и указывают на происхождение человека, другие (*oríki bòròkíní*) – статусными (они служат для возвеличивания важного и влиятельного человека, например, вождя или его жены), третьи восхваляют некоторых животных (*oríki éranko*), четвертые – некоторые виды растений (*oríki ewéko*). Другие классификации хвалебного имени представлены в работе К.О. Оладеджи, который отметил важную особенность хвалебного имени в современной Нигерии: все чаще они выступают в роли фамилии [18].

Поскольку имя человека, с точки зрения народа Йоруба, определяет его жизненный путь, то пожелания, которые в него вкладываются, сосредоточены в нескольких сферах. Это материальный достаток, в первую очередь, имущество, владение тем, что позволяет жить безбедно. Такая семантика отражена в имени *Olókò* (*Олоко*) – «тот, у кого есть лодка» или *Obańléarò* (*Обанлеаро*) – «царь в кузне». Другая сфера – это пожелание красивой внешности. Йоруба считают, что красивым является высокий полный человек. В имени *Òdù-dùgbèdù* скрыт смысл «большой и тучный человек», хотя образная основа имени покажется странной русскому человеку – «большой, как беременная женщина». Нередко в хвалебном имени сосредотачиваются надежды и чаяния родителей. Например, давая дочери хвалебное имя *Àmòkà* (*Амока*), родители ждут, что девочка «будет известна во всем мире», а благодаря хвалебному имени *Àdúnfè* (*Адунфе*) все будут любить девочку, потому что она очень милая.

В культурной традиции народа Йоруба прослеживается тенденция давать мальчикам такие хвалебные имена, в которых акцент делается на таких качествах, как храбрость, сила, героизм, тогда как в хвалебных именах девочек отмечается то, что они нежные, ласковые, красивые. Главное же в хвалебном имени – воспитать в ребенке понимание, что он приносит радость своим близким, потому что он уникальный, единственный, не похожий на других, и утвердить в нем понимание, что его очень любят.

В целом ряде случаев хвалебное имя становится настолько известным, что человек входит в историю именно с этим именем, а не под своим личным именем. Исследователь Адеойей отмечает, что народ Йоруба с насмешкой относятся к живущим среди людей Йоруба чужакам, которые не имеют хвалебного имени [11].

Хвалебное имя сегодня многие представители народа Йоруба считают пережитком прошлого, стесняются его и скрывают от других. Так происходит потому, что многие понятия традиционной культуры сегодня воспринимаются как отсталые, невежественные в связи с тем, что в Нигерии государственным является английский язык, который несет ценности европейской культуры. Поэтому имя, смысл которого «ты, у кого так много рабов, что ты можешь каждый день умываться свежей кровью», воспринимается сегодня как плохое.

Употребление хвалебного имени связано с одной очень важной частью речевого этикета Йоруба. Этим именем могут называть старшие младших, но никогда младшие не могут

использовать хвалебные имена для старших. Это этическая норма в культуре общения людей Йоруба.

В традиционной культуре народа Йоруба большое внимание уделяется имени человека и особенно – имянаречению ребенка. Люди Йоруба не свободны в выборе имени ребенка, поскольку выбор имени зависит от разного рода факторов, например от тех событий, которые предшествовали рождению ребенка, от того, как протекали роды и т.д. В целом же система имен сегодня изменяется, т.к. люди Йоруба исповедуют христианство или ислам, а значит, часть традиционных имен уходит в прошлое, как исчезает и вера в то, что имя человека играет огромную роль в его судьбе.

Литература:

1. Боровикнова Н.В. Имя собственное как знак в языке и речи / Н.В. Боровикнова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. - № 1(9). – С. 13.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: [пер. с англ.] / А. Вежбицкая. – М.: Рус. словари, 1996.
4. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2002.
5. Степанов Ю.С. Французская стилистика в сравнении с русской текст / Ю.С. Степанов. – М.: УРСС, 359 с.
6. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1996.
7. Тер–Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер–Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000.
8. Токарев Г.В. Лингвокультурология: учебное пособие / Г.В. Токарев. – Тула. – Изд-во ТГПУ, 2009.
9. Фалоджу Дж. Олубунми, Фархутдинова Ф.Ф. Антропоним Иван в русских пословицах и поговорках (на материале В.И. Даля) // В.И. Даль в парадигме идей современной науки: язык – словесность – культура – воспитание: материалы V Всероссийской научной конференции. – Иваново. – 2011. – С. 210-217.
10. Abrahams P.C., A Dictionary of Modern Yoruba. University of London Press Ltd, 1958.
11. Adeoye C.L., Oruko Yorùbá, Ogbomoshò: Adeoye Memorial Infirmary, 1969.
12. Adéyemí L., Children's Literature and Yorùbá Literary Disability Criticism, Ibadan: Matrix Publications Nig. Ltd, 2013.
13. Ajíbóyè O., Pón-ón-na àti ànítumò orúko Yorùbá: àtubótán igékúrú, Inquiry in African Languages and Literatures No3, 47-56. Faculty of Arts, Ondo State University, Ado Ekiti, 1999.
14. Ajíbóyè O., New Trends in Yorùbá Personal names: sociological, religious and linguistic implications, unpublished manuscript, University of Lagos, 2014.
15. Fákòyà A.A., 'Endangerment scenario: The case of Yorùbá' in California Linguistic Notes Volume XXXIII, No. 1 Winter, 2008.
16. Oduyoye M. Yoruba names: theirs structure and their meanings // Daystar Press. Ib 1972.
17. Oládèjì K.O. Some salient issues in youruba personal names. Lagos unpublished manuscript, University of Lagos, 2004.
18. Olájidé W. 'Existentialising Names and Their Significance Among the Yorùbá', Òpánbàtá: LASU Journal of African Studies, Vol. 6, 2012.
19. Oyetade B.A. Tones in Yoruba personal praise names .Oriki abiso Research in Yoruba Language and Literature N1. JAN 1991. Lagos, 1991.
20. Orie O.O. Historical changes in Yoruba names. New Orleans, 2002.
21. Şowánnédé F. & Àjànákú F., Orúko Àmútòrunwá, Ibadan: Oxford University Press, 1969.

Сведения об авторе:

Джон Олубунми Фалоджу (Лагос, Нигерия), кандидат филологических наук, Университет Лагоса, e-mail: jfalaju@gmail.com

Data about the author:

J.O. Falaju (Lagos, Nigeria), candidate of philological sciences, University of Lagos, e-mail: jfalaju@gmail.com

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:37

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В.В. Рыжов, С.В. Кузьмина, А.Н. Кутасин

Аннотация. Общая цель исследования – определение психологических условий подготовки специалистов-педагогов к практической образовательно-воспитательной и организационной деятельности на материале подготовки в сфере физической культуры и спорта. Ключевой задачей является поиск ведущего фактора, определяющего полную психологическую и профессиональную готовность специалиста к деятельности. Речь идет об уровне готовности, составляющем основу профессионализма будущего специалиста-педагога. В качестве ведущего фактора изучается психологическая культура общения в образовательном процессе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, полная психологическая готовность, профессионализм, культура общения.

PSYCHOLOGICAL STANDARDS OF INTERACTION IN EDUCATIONAL PROCESS AND DEVELOPING PROFESSIONAL BEHAVIOR OF STUDENTS

V. Ryzhov, S. Kuzmina, A. Kutasin

Abstract. The general goal of our research is the search of psychological conditions, determined of successful professional training of future pedagogues and managers in the sphere of physical culture and sport. The main problem is the search of leading factor, determined of the full psychological and professional readiness. So named full psychological and professional readiness is the basis of future pedagogical professionalism. We have investigated psychological culture of interaction in education as a leading factor.

Keywords: professional training, competence, full psychological and professional readiness, professional behavior, culture of interaction in education.

Общей целью нашего исследования является определение психологических условий оптимальной психологической подготовки специалистов-педагогов к практической образовательно-воспитательной и организационной деятельности в сфере физической культуры и спорта. Ключевой задачей в достижении этой цели является поиск ведущего фактора, определяющего психологическую и профессиональную готовность специалиста к деятельности. Психологическая готовность представляет собой результат и закономерный итог психологической подготовки. При этом речь идет не просто о достижении студентами некоторого достаточного уровня психологической готовности, а о формировании в психологической подготовке основ профессионализма будущего специалиста-педагога, тренера, организатора физкультурно-спортивной деятельности. В качестве основы мы рассматриваем и изучаем параметры и показатели так называемой полной психологической и профессиональной готовности будущего специалиста педагога и менеджера в области физкультуры и спорта.

На протяжении всей истории человеческой

культуры стоит задача воспитания профессионалов. При этом каждая историческая эпоха предъявляет свои требования к уровню профессионализма, его содержанию. Эти требования обусловлены социально-экономическими и социокультурными реалиями конкретной эпохи [4, с.47]. До недавнего времени в психологической науке профессия рассматривалась как целенаправленная деятельность, посредством которой человек участвует в жизни общества и которая служит для него главным источником материальных средств к существованию [8]. Эта трактовка профессии была обусловлена особенностями политической системы в советский период и отражала, да и по сей день во многом отражает, общественное отношение к труду как к возможности участия в решении общенародных задач и единственному законному способу получения материальных благ.

Современное состояние российского общества в условиях рыночной экономики раскрывает перед человеком более широкие возможности достижения социального положения в обществе, приобретения

материальных благ, самореализации и самоактуализации в профессиональной деятельности. Это порождает необходимость изменения подхода к профессии, профессионализму и к факторам его формирования. На современном этапе развития науки понятие профессионализма расширяется за счет переноса акцентов от деятельностного к личностному аспекту, от профессиональной деятельности, обеспечивающей удовлетворение потребностей общества, к деятельности, обеспечивающей удовлетворение потребностей личности и ее развитие. Личность посредством профессии включается в сферу социально-экономического и духовного взаимодействия с обществом. Профессия способствует осуществлению целей личности, формирует ее мотивационную сферу, ценностные ориентации, расширяет ее возможности, вплоть до самосовершенствования, самореализации и самоактуализации, что, в свою очередь, ведет за собой творческое преобразование самой профессии [8;9;14;15].

Во многих научных публикациях категория профессионализма изучается с позиций конкретных наук. В частности, с философско-социологической точки зрения профессионализм рассматривается как сложное интегративное социально-психологическое понятие, отражающее не только достижение субъектом деятельности высоких профессиональных вершин, но и наличие социально-психологических качеств, свойств, и таких компонентов, как сознательное отношение человека к труду, состояние его «целерациональной» предрасположенности к деятельности, удовлетворенность ею [3, с.14].

Акмеология рассматривает профессионализм как основную научную категорию и, с этой точки зрения, привлекает к рассмотрению различные стороны жизни взрослого человека, характеристики его психики. Согласно концепции А.А. Деркача профессионализм являет собой единство двух подструктур: профессионализма личности и профессионализма деятельности [3, с.15]. Профессионализм *деятельности* отражает высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с

высокой и стабильной продуктивностью. Профессионализм *личности* включает в себя высокий уровень профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов, креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие.

С точки зрения психологии образования формирование профессионализма представляет собой двухуровневую модель, включающую в себя уровень подготовки специалиста и уровень подготовки профессионала [2;12;14;15]. При всем многообразии подходов к вопросу качества профессиональной подготовки большая их часть реализуется через целенаправленное развитие знаний и умений, развитие определенных способностей и психологических качеств. Становление профессионализма в период обучения в вузе также должно быть представлено двухуровневой моделью, включающей в себя уровень подготовки *специалиста*, и уровень подготовки *профессионала*. Первый предполагает качественное решение узко профессиональных задач, освоение алгоритмов деятельности, приобретение основ профессиональной *компетентности*. Второй – умение творчески решать профессиональные задачи с видением их в широком контексте жизни человека, организации и общества в целом, ориентацию на поиск, видение, формулировку проблемы, самостоятельную организацию и реализацию себя в профессиональной деятельности. Ключевое понятие для характеристики первого уровня – *компетентность*. Ключевое понятие для характеристики второго уровня – *профессионализм*. Вопрос различения этих двух уровней профессиональной готовности в последнее время стал предметом специального обсуждения и исследований в психологии обучения и развития личности. Подлинный *профессионал*, как показывают исследования, отличается от *специалиста* системным качеством своего труда и своей личности в целом, которое обозначено понятием *духовность* [2;11;12;14;15].

Сравнительный анализ деятельности специалиста и профессионала и их результатов показывает, что в труде профессионала видна, прежде всего, его *личность, душа, отношение*; в труде специалиста видна, преимущественно, техника; в труде и продукте деятельности профессионала обнаруживается особое ощущение свободы, подчинение всего

конечной цели, ориентированной на людей; в труде специалиста видно, прежде всего, подчинение правилу, инструменту, букве; деятельность профессионала – всегда творчество, даже в тех случаях, когда, казалось бы, ничего принципиально нового не создается, это – принципиально творческое отношение к делу, созидание новых смыслов труда; в труде профессионала присутствует подлинная ответственность – не перед начальством, не перед людьми, не перед законом, но перед совестью, это – ответственность не *перед кем*, а *за что* (за жизнь, за воспитание, за истину и т.п.); специалист ответственен, в основном, перед инструкцией, нормативами и людьми; в труде и личности профессионала видна обращенность к подлинным конечным, предельным ценностям бытия: любви, добра, красоты, истины, гармонии; труд специалиста ориентирован на земное и обыденное [10;12;13;14;15].

Профессионализм, системным признаком которого является *духовность деятеля*, характеризуется гармоничным сочетанием свободы воли, предоставляемой нравственно ценной ориентацией личности, и свободы действия, которую дает деятелю *совершенное владение профессиональными знаниями, навыками и умениями*. Высокий уровень *компетентности*, таким образом, органически входит в понятие профессионализма. Однако ведущим признаком здесь остается нравственная свобода, ответственность, осмысленность жизни и духовность деятеля.

Для работы в современных условиях любой профессиональной деятельности, безусловно, требуются и специалисты, и профессионалы. Вместе с тем очевидно, что особую ценность имеют люди, действующие как профессионалы, способные оценить ситуацию, определить проблему, принять на себя ответственность за ее решение, спрогнозировать последствия принятых решений, наполнить сферу своей профессии и культуры (в данном случае – сферу физкультуры и спорта) высоким изначальным духовно-нравственным смыслом, очистить ее от преобладающих сегодня, к сожалению, узко утилитарных, меркантильных, карьеристских, эгоистических и иных подобных ориентаций. Таким образом, специалист и профессионал, компетентность и профессионализм представляют собою качественно различные уровни *профессиональной и психологической готовности личности*.

Наряду с различием уровней профессиональной готовности выделяются соответствующие уровни *психологической готовности* личности к профессиональной деятельности (Ф. Генон, М.А. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, Л.А. Емельянова, Ю.М. Забродин, Л.Н. Захарова, Е.А. Климов, А.А. Крылов, В.Н. Лоскутов, П.А. Рудик и др.).

Психологическая готовность понимается как психическое состояние, результат формирования индивидуального психологического обеспечения профессиональной деятельности. *Полная психологическая готовность*, отвечающая уровню профессионализма и составляющая базис его формирования, в соответствии с идеями системно-личностного подхода, имеет пятикомпонентную структуру, объединяющую когнитивный, мотивационно-целевой, операциональный, рефлексивный и ценностно-смысловой компоненты [14;15].

В нашей исследовательской работе в поиске ведущих факторов формирования полной психологической готовности будущего специалиста-педагога и организатора к профессиональной деятельности в сфере *физической культуры и спорта* мы обратились к анализу психологической культуры общения в образовательном процессе факультета физкультуры и спорта.

Психологическая культура общения определяется как система ценностей, идей, обычаев, философии и идеологии управления, норм и правил, лежащих в основе отношений и взаимодействий внутри образовательной организации и за ее пределами. Эта система выступает важнейшим фактором профессионального воспитания студентов, при котором профессиональные ценности, нормы и стили усваиваются студентами в процессе обучения и оказывают влияние на развитие профессионально важных качеств будущего специалиста, определяют его профессионально-личностное развитие.

Для решения поставленных теоретических и практических задач нами разработана типология психологической культуры общения, объединяющая описанные ниже типы. Они выстроены на основе системного анализа типов организационной культуры [5;6] классификации уровней общения [7] и видов личностной направленности взаимодействия [1]:

– *авторитарно-монологическая* культура объединяет элементы иерархической организационной культуры, авторитарной направленности и монологического типа

межличностного взаимодействия с простым отражением, ролевым отношением и закрытым обращением с партнерами;

– *индифферентно-манипулятивная* культура объединяет элементы рыночной организационной культуры, индифферентной направленности и манипулятивного типа межличностного взаимодействия со сложным отражением партнера и ролевым отношением к нему;

– *конформно-рефлексивная* культура объединяет элементы клановой организационной культуры, конформной ориентации и рефлексивного типа межличностного взаимодействия со сложным отражением, личностным отношением и закрытым обращением с партнерами;

– *доверительно-альтруистическая* культура объединяет элементы адхократической организационной культуры, альтруистической направленности и доверительного типа межличностного взаимодействия с простым отражением, личностным отношением и открытым обращением с партнерами;

– *диалогическая* культура объединяет доброжелательность и толерантность *клановой*, целеустремленность и деловитость *рыночной*, альтруизм, самоотдачу и творческую направленность *адхократической* организационной культуры и черты

диалогического типа межличностного взаимодействия со сложным отражением, личностным отношением и открытым обращением с партнерами.

Для целей экспериментального изучения роли психологической культуры общения как фактора формирования основ профессионализма будущих специалистов нами разработаны и использованы в лонгитюдном эксперименте методики изучения типа культуры общения и уровней психологической профессиональной готовности, выявления полной психологической готовности, отвечающей критериям профессионализма, детально описанные авторами [9;14]. Диагностика и целенаправленное повышение уровней мотивационной, когнитивной, операциональной, рефлексивной, ценностно-смысловой, духовно-нравственной видов готовности студентов проводились в эксперименте параллельно с диагностикой и формированием более высоких уровней психологической культуры общения в образовательном процессе – от авторитарно-монологической до диалогической. В приведенной ниже таблице представлены в обобщенном виде в средних уровневых показателях (СУП) результаты эксперимента и значимость изменений по ϕ -критерию Фишера.

Таблица 1. – Обобщенные результаты контрольной диагностики психологической готовности студентов ЭГ и КГ ($N_{ЭГ} = 160$, $N_{КГ} = 140$, СУП, ϕ , p)

Виды психологической готовности	Уровень готовности (СУП)			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Ценностно-нравственная готовность	1,84	2,51**	1,84	2,10*
Мотивационно-целевая готовность	1,84	2,85**	1,84	2,12*
Операциональная готовность	1,62	2,80**	1,62	1,83
Рефлексивная готовность	1,97	2,54**	1,97	2,11
Когнитивная готовность	1,68	2,79**	1,68	1,85
Обобщенный уровень готовности	1,79	2,70**	1,79	2,00

Примечания: 1. ЭГ и КГ – экспериментальная и контрольная группы студентов факультета, на котором проводилась оптимизация психологической культуры общения до уровня доминирования диалогической культуры. Работа по совершенствованию уровня готовности (психологическая подготовка) велась только в ЭГ, и не проводилась в КГ группах.
2. Значимость изменений в СУП: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Приведенные данные показывают, что у студентов ЭГ под влиянием *психологической подготовки*, с одной стороны, и *оптимизации культуры общения на факультете*, с другой, достигается существенно более высокий уровень *полной психологической готовности*. Позитивные значимые изменения ($p < 0,05$) у

студентов КГ наблюдаются только в показателях *мотивационно-целевой* и *ценностно-нравственной* готовности, что является результатом оптимизации (диалогизации) психологической культуры общения на факультете. Таким образом, психологическая культура общения (даже без

специальной психологической подготовки студентов) существенно влияет на уровень *мотивационно-целевой* и *ценностно-нравственной* готовности студентов, то есть на *базовые* характеристики профессионально-личностной готовности будущего специалиста педагога и организатора, поскольку именно эти характеристики в большей мере определяют *полную* психологическую готовность.

Полученные в эксперименте данные убедительно показали оптимальность *диалогической культуры* общения в образовательном процессе и в целом в структуре образовательной организации как условия и фактора формирования основ профессионализма и полной психологической профессиональной готовности будущего специалиста уже на этапе вузовской подготовки.

Литература:

1. Братченко С.Л. Диагностика личностно развивающего потенциала диалога / С.Л. Братченко. – Псков. – 1997. – 107 с.
2. Воронцов М.Л. Психологические механизмы формирования профессионализма в подготовке преподавателя-лингвиста: дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Воронцов Максим Леонидович. – Нижний Новгород. – 2004. – 218 с.
3. Деркач А.А. Акмеология: учебное пособие для студ. высших учебных заведений / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. Альманах СО РАО, ИПК. – 2001. – Вып. 5. – С. 46-56.
5. Захарова Л.Н. Психология управления / Л.Н. Захарова. – Нижний Новгород. – 2004. – 272 с.
6. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн. – СПб, 2001. – 320 с.
7. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. –

№ 4. – С. 9-16.

8. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) / Е.А. Климов. – М.: МПСИ, 2006. – 176 с.
9. Кузьмина С.В. Формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта: дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кузьмина Светлана Владимировна. – Нижний Новгород. – 2010. – 213 с.
10. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – М., 1997. – 430 с.
11. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М., 1994. – 215 с.
12. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала / В.А. Пономаренко. – М., 1997. – 296 с.
13. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. – М., 1997. – 246 с.
14. Рыжов В.В. Психологическая культура общения как фактор профессиональной подготовки / В.В. Рыжов, С.В. Кузьмина. – М., 2011. – 202 с.
15. Рыжов В.В. Личность: творчество и духовность / В.В. Рыжов. – СПб., 2012. – 489 с.

Сведения об авторах:

Рыжов Василий Васильевич (г. Нижний Новгород, Россия), доктор психологических наук, профессор, кафедра теории и методики прикладных и технических видов спорта факультета физкультуры и спорта ННГУ им. Н.И. Лобачевского, e-mail: nnccollege@mail.ru

Кузьмина Светлана Владимировна (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат психологических наук, доцент, кафедра теории и методики прикладных и технических видов спорта, доцент, заместитель декана факультета физкультуры и спорта.

Кутасин Александр Николаевич (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры и организации спортивной деятельности факультета физкультуры и спорта ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

Data about the authors:

V. Ryzhov (Nizhny Novgorod, Russia), doctor of psychology, professor at the Department of the Theory and Methods of Applied and Technical Sports, the Faculty of Physical Culture and Sport, Nizhny Novgorod State University named after N. Lobachevsky, e-mail: nnccollege@mail.ru

S. Kuzmina (Nizhny Novgorod, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of the Theory and Methods of Applied and Technical Sports, docent, dean deputy of the Faculty of Physical Culture and Sport, Nizhny Novgorod State University named after N. Lobachevsky.

A. Kutasin (Nizhny Novgorod, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, head of the Department of Organization of Sport and Physical Activity of the Faculty of Physical Culture and Sport, Nizhny Novgorod State University named after N. Lobachevsky.

УДК 316

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАННЕГО МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Р.Ф. Сулейманов, М.М. Хадиуллина

Аннотация. Формирование музыкально-эстетической сферы дошкольника обусловлено, как ее ранним этапом, так и алгоритмом развития. Выявлено, что основой музыкально-эстетической сферы является музыкальный слух, на основе которого формируется эмоционально-эстетическая сфера дошкольника: тип восприятия и понимания эмоционального состояния, способность воплощать эмоциональные состояния, впечатлительность, эмоциональность и глубина образов, воображение как интегральный показатель.

Ключевые слова: музыкальный слух, музыкально-эстетическое развитие, эмоциональность, личность.

THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EARLY MUSICAL-AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

R. Suleymanov, M. Hadiullina

Abstract. The formation of musically aesthetic sphere of a preschooler is based as on his/her early stage as on the algorithm development. It is revealed that the basis of musical and aesthetic sphere is a tuneful ear which is formed on the basis of emotional and aesthetic sphere of a preschooler: the type of perception and understanding of the emotional state, the ability to embody emotional states, sensibility, emotionality and depth of images, imagination as an integral component.

Keywords: tuneful music, musical and aesthetic development, emotionality, personality.

На современном этапе развития дошкольного образования особую значимость приобретает совершенствование программно-методического обеспечения дошкольных учреждений, предусматривающего формирование у детей основ музыкальной культуры, развитие музыкальности, творческих способностей через внедрение новых методических разработок, технологий в воспитательно-образовательный процесс. В последнее время возрос интерес к раннему музыкально-эстетическому воспитанию детей. Появляются и успешно функционируют различные центры дошкольного образования. И в этом есть определенный смысл. Именно в детском возрасте создаётся фундамент музыкальной культуры человека. Развитие музыкального слуха, певческих навыков в огромной мере способствуют формированию творческих качеств личности, социально-эмоциональному и общему музыкально-эстетическому развитию.

Большую роль в обогащении эмоционального опыта ребенка играет музыка. Значимость её определяется объективной необходимостью совершенствования научных основ процесса музыкального воспитания ребёнка и задачами практики, требующей эффективных средств для осуществления такой работы.

В отечественной науке имеется немало работ, посвященных решению отдельных

проблем в музыкальной психологии, в музыкально-творческом и эстетическом образовании. В частности, рассматриваются проблемы развития музыкальных способностей [9;8;12;7] и др.; восприятия музыки и подходы к пониманию ее сущности [1-3] и др.; эмоций в музыке и музыкальной восприимчивости [5;11] и др. Однако слабо отражен вопрос о взаимосвязи музыки и музыкально-эстетического развития дошкольника.

Мы поставили перед собой задачу исследовать влияние раннего музыкально-эстетического воспитания на личностное развитие дошкольника. В качестве испытуемых выступили дошкольники 6 лет, занимающиеся специальным музыкальным образованием в детских музыкальных школах (ДМШ), и дети, получающие музыкальное образование в детских образовательных учреждениях (ДОУ), занимающихся по традиционным программам.

В исследовании приняли участие 25 детей дошкольного возраста ДОУ (1 группа) и 25 детей дошкольного возраста (дети, которые с 3 – 4-х летнего возраста занимаются в музыкальной школе на отделении «Раннего эстетического образования» и целенаправленно развивают музыкальные и эстетические способности) (2 группа). Общее количество испытуемых – 50 человек, она разнородна по половому составу.

Исследование дошкольников ДОУ и ДМШ проводилось в учебное время. В качестве методов исследования музыкально-эстетических характеристик были выбраны:

1. «Психологическая диагностика музыкального слуха дошкольников» [6]. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком.

2. Методика изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека [13].

Таблица 1. – Показатели развития музыкального слуха у дошкольников с традиционным музыкальным обучением в ДОУ (группа №1; n=25) и дошкольников, занимающихся специальным обучением в музыкальных школах (группа №2; n=25)

Испытуемые	Ритм (ср. балл/%)	Мелодия (ср. балл/%)	Аккорды (ср. балл/%)	Интегральный показатель
Группа № 1	8,96 (44,8%)	8,84 (44,2%)	6,56 (32,8%)	24,36 (40,6%)
Группа № 2	9,36 (46,8%)	9,52 (47,6%)	7,48 (37,4%)	26,36 (43,93%)

Психологическая диагностика видов музыкального слуха дошкольников показала отсутствие значимых различий по трем параметрам между 1 и 2 группами ($p > 0,05$), хотя небольшое преимущество в развитии музыкального слуха наблюдается у второй группы, то есть у детей, обучающихся в музыкальной школе. Средний балл по трем параметрам у первой группы 8,12; а у второй – 8,79. Отметим, что ритмическая способность и способность к различению одноголосных мелодий в обеих группах выражены ярче по сравнению с гармоническим слухом (в 1 группе: «ритм» – средний балл – 8,96; «мелодия» – 8,84; во 2 группе: «ритм» – средний балл – 9,36, «мелодия» – 9,52).

Таблица 2. – Сравнение показателей особенностей восприятия и понимания эмоционального состояния у дошкольников с традиционным музыкальным обучением в ДОУ (1 группа, n =25) и дошкольников занимающихся в музыкальной школе (2 группа, n =25)

Группы	Уровни понимания эмоционального состояния					Типы восприятия эмоционального состояния				
	1	2	3	4	5	А	Б	В	Г	Д
1 группа	2 чел. (8%)	10 чел. (40%)	8 чел. (32%)	5 чел. (20%)	0 чел. (0%)	1 чел. (4%)	11 чел. (44%)	10 чел. (40%)	3 чел. (12%)	0 чел. (0%)
2 группа	0 чел. (0%)	1 чел. (4%)	9 чел. (36%)	11 чел. (44%)	4 чел. (16%)	0 чел. (0%)	1 чел. (4%)	8 чел. (32%)	11 чел. (44%)	5 чел. (20%)

Примечание. Уровни понимания эмоционального состояния: 1 – I уровень – неадекватный; 2 – II уровень – ситуативно-конкретный; 3 – III уровень – словесное обозначение и описание экспрессии; 4 – IV уровень – осмысливание в форме описания; 5 – V уровень – осмысливание в форме истолкования и проявления эмпатии. Типы восприятия эмоционального состояния: А – диффузно-аморфный тип; Б – диффузно-локальный тип; В – аналитический тип восприятия; Г – синтетический тип; Д – аналитико-синтетический тип.

3. Методика «Изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок» [10].

4. Воображение дошкольников было исследовано с помощью методики Немова Р.С. «Вербальная фантазия» (речевое воображение) [4].

Исследование выраженности музыкального слуха у дошкольников представлены в таблице 1.

Гармонический же слух (способность различать аккорды) выражен менее ярко (средний балл в 1 группе – 6,56, во 2-ой – 7,48). В данном случае результаты можно объяснить тем, что виды музыкального слуха в фило- и онтогенезе развиваются согласно алгоритму. И гармонический слух в структуре музыкального слуха, как было показано Ю.А. Цагарелли, занимает высшую ступень в иерархии музыкального слуха, как позднее образование [12].

Результаты изучения особенностей восприятия и понимания эмоционального состояния у дошкольников представлены в таблице 2.

Сравнение уровней понимания эмоционального состояния человека дошкольниками показало, что в первой группе (дети, занимающиеся развитием музыкальных способностей по традиционной программе в детском саду) преобладает II уровень – ситуативно-конкретный (у 10 детей, 40%): а) дети обнаруживают понимание эмоционального состояния через приведенную, подсказанную им конкретную ситуацию; б) дети с трудом выбирают словесное обозначение (глаголом, а не прилагательным) эмоционального состояния из числа предложенных экспериментатором, т.е. с подсказкой. Большинство детей не показали умение правильно называть состояние изображенного человека прилагательными, у них возникали некоторые сложности в определении степени выраженности эмоционального отношения и эмпатии.

Также в этой группе наблюдается и выраженность III уровня – словесное обозначение и описание экспрессии (у 8 детей, 32%): а) дети быстро и точно выбирают название состояния из числа перечисленных экспериментатором или б) самостоятельно называют эмоциональное состояние; и выбор, и самостоятельное название расценивались как знание, обозначение эмоционального состояния; в) выделяют экспрессию в целом или перечисляют ее элементы, описывают.

Во второй группе (ДМШ) преобладает IV уровень – осмысливание в форме описания (11 человек, 44%): а) дети самостоятельно, правильно называют эмоциональное состояние человека; б) выделяют и описывают экспрессию; в) самостоятельно осмысливают ситуацию, дают ее описание. Дети второй выборки показали умение раскрывать причину, подтекст переживания через подбор соответствующей ситуации.

Сравнение типов восприятия эмоционального состояния человека дошкольниками показало (см. табл. 2), что в 1

группе преобладают диффузно-локальный (11 человек, 44%) и аналитический (10 человек, 40%) типы восприятия. Дети, воспринимая выражение эмоций глобально и поверхностно, начинают выделять отдельный, единичный элемент экспрессии. Также элементы экспрессии, перечисляют экспрессивные признаки выражения лица и позы.

Во второй группе лидирует синтетический тип (11 человек, 44%). Это уже обобщенное целостное восприятие. И еще отметим, что в первой выборке (ДОУ) вообще не оказалось детей с аналитико-синтетическим типом восприятия эмоциональных состояний, то есть дети не могут выделять элементы экспрессии и обобщать их, в то время как во 2 группе (ДМШ) четверть детей способна к выделению элементов экспрессии и обобщению их. Для детей 2 группы также характерен и синтетический тип восприятия (8 детей, 32%). Это уже обобщенное целостное восприятие («Злая она, потому что вся злая – и лицо, и стоит зло»). Элементы экспрессии дети не дифференцируют.

В целом можно отметить, что у детей занимающихся развитием музыкально-эстетических способностей с раннего возраста наиболее развито восприятие и понимание эмоционального состояния человека, они уже имеют более обобщенное целостное восприятие.

Рассмотрим результаты исследования эмоциональных проявлений дошкольников при разыгрывании сюжетных сценок, см. табл. 3.

Сравнение показателей 1 и 2 групп (по χ^2 критерию) показало значимое различие ($\chi^2 = 37,516$; $p = 0,000$). Это означает, что правильность передачи эмоций лучше выражено во 2 группе (ДМШ).

А теперь рассмотрим подробнее результаты отдельно по группам. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 3. – Показатели результатов эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок у дошкольников с традиционным (1 группа, n=25) и специальным (2 группа, n=25) обучением

Группы	Правильность передачи эмоций		
	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
1 группа	10 чел. (38%)	13 чел. (52%)	2 чел. (10%)
2 группа	2 чел. (10%)	14 чел. (55%)	9 чел. (35%)

Таблица 4. – Сравнение показателей эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок у дошкольников с традиционным (1 группа, n=25) и специальным (2 группа, n=25) обучением

Группы	Уровни	1 ситуация	2 ситуация	3 ситуация	4 ситуация	5 ситуация
1 группа	Низкий	11 чел.	9 чел.	8 чел.	10 чел.	10 чел.
	Средний	11 чел.	14* чел.	15** чел.	12 чел.	12 чел.
	Высокий	3 чел.	2 чел.	2 чел.	3 чел.	3 чел.
2 группа	Низкий	3 чел.	2 чел.	2 чел.	3 чел.	2 чел.
	Средний	14* чел.	15** чел.	14* чел.	12 чел.	14* чел.
	Высокий	8 чел.	8 чел.	9 чел.	10 чел.	9 чел.

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$.

Из таблицы видно, что в 1 группе по 2 и 3 ситуациям ярко выражены средние уровни ($p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$ соответственно). По остальным ситуациям (1, 4 и 5) мы соглашаемся с тем, что распределение количества детей по уровням равномерное.

Во 2 группе результаты выражены ярче. Так по 1, 2, 3 и 5 ситуациям значимо доминирует количество детей со средним уровнем выраженности. По 4 условию распределение равномерное.

Теперь рассмотрим различия между группами по распределению испытуемых по 3 уровням по каждой ситуации. По 1 ситуации различия значимы ($\chi^2 = 25,101$; $p \leq 0,001$). Низкие, средние и высокие уровни в 1 и 2 группах имеют соответственно: 11, 11, 3 и 3, 14, 8. Видно, что во второй группе высокий и средний уровни наблюдаются у большего количества детей по сравнению с 1 группой, а значит, эмоциональные характеристики выражены ярче. Аналогичная картина наблюдается и по другим ситуациям.

2) 2 ситуация ($\chi^2 = 29,067$; $p \leq 0,001$).
Различия в пользу 2 группы.

3) 3 ситуация ($\chi^2 = 23,516$; $p \leq 0,001$).
Различия в пользу 2 группы.

4) 4 ситуация ($\chi^2 = 21,233$; $p \leq 0,001$).
Различия в пользу 2 группы.

5) 5 ситуация ($\chi^2 = 36,286$; $p \leq 0,001$).
Различия в пользу 2 группы.

Таким образом, дети первой группы не все могут самостоятельно определить и показать эмоциональное состояние, имеют ограниченный набор экспрессивно-мимических средств, в то время как испытуемые второй группы в большинстве своем имеют средний и высокий уровень, то есть определяют и изображают эмоциональное состояние героя с помощью взрослого и без него, умеют сопереживать другому, используют больший набор экспрессивно-мимических средств общения.

Результаты исследования речевого воображения у дошкольников ДОУ (1 группа) и ДМШ (2 группа) представлены в таблице 5 и 6.

Таблица 5. – Карта оценки воображения у дошкольников с традиционным музыкальным обучением в ДОУ (1 группа, n =25)

№	Параметры воображения	Баллы		
		0	1	2
1	Скорость процессов воображения	8 чел. (32%)	12 чел. (48%)	5 чел. (20%)
2	Необычность, оригинальность образов	8 чел. (32%)	16 чел. (64%)	1 чел. (4%)
3	Богатство фантазии	4 чел. (16%)	19 чел. (76%)	2 чел. (8%)
4	Глубина и проработанность	10 чел. (40%)	15 чел. (60%)	0 чел. (0%)
5	Впечатлительность или эмоциональность образов	7 чел. (28%)	18 чел. (72%)	0 чел. (0%)
	Итого (среднее)	7,4 чел. (29,6%)	16 чел. (64%)	1,6 чел. (6,4%)

Таблица 6. – Карта оценки воображения у дошкольников, занимающихся в музыкальной школе (2 группа, n=25)

№	Параметры воображения	Баллы		
		0	1	2
1	Скорость процессов воображения	0 чел. (0%)	7 чел. (28%)	18 чел. (72%)
2	Необычность, оригинальность образов	0 чел. (0%)	11 чел. 44%	14 чел. 56%
3	Богатство фантазии	0 чел. (0%)	10 чел. (40%)	15 чел. (60%)
4	Глубина и проработанность	0 чел. (0%)	9 чел. (36%)	16 чел. (64%)
5	Впечатлительность или эмоциональность образов	0 чел. (0%)	6 чел. (24%)	19 чел. (76%)
	Итого (среднее)	0 чел. (0%)	8,6 чел. (34,4%)	16,4 чел. (65,6%)

Из таблицы 5 видно, что по всем параметрам воображения большинство дошкольников имеют 1 балл (средний уровень). Во второй группе не наблюдаются дети с нулевой оценкой. Большинство имеют по 1 и 2 балла.

Сравнив данные результаты, полученные испытуемыми 1 и 2 групп, можно увидеть следующие различия. По скорости процессов воображения имеют преимущество дошкольники 2 группы. В первой группе большинство (12 человек) на придумывание рассказа потратили от 30 сек. до 1 мин.; во второй группе у большинства (18 человек) на придумывание рассказа ушло менее 30 сек. Необычность и оригинальность образов также ярче выражены у дошкольников 2 группы по сравнению с 1-ой. Если в первой группе большинство (16 человек) привнесли в виденное или слышанное им что-либо новое от себя, то во второй группе большинство (14 человек) придумали сюжет рассказа сами.

По параметру воображения – богатство фантазии – в первой группе у большинства испытуемых (19 человек) в рассказе встречаются два-три разных персонажа (вещи, события), и все они характеризуются с разных сторон; во второй группе у большинства дошкольников (15 человек) в их рассказах

имеются четыре и более персонажа (вещи, события), которые, в свою очередь, характеризуются рассказчиком с разных сторон. Оценка проработанности и детализации образов в рассказе также ярче выражены во 2 группе. В первой группе большинство (15 человек), кроме названия, указали один или два признака; во второй же группе у большинства (16 человек) объекты, упомянутые в рассказе, характеризуются тремя и более признаками. По параметру «впечатлительность» и «эмоциональность образов» в первой группе у большинства рассказчиков (18 человек) эмоции едва выражены, а слушатели слабо эмоционально реагируют на рассказ; во 2 группе дошкольников сам рассказ и его передача рассказчиком достаточно эмоциональны и выразительны и, кроме того, слушатель явно заражается этими эмоциями.

Межгрупповое сравнение по параметрам воображения показало следующее, см. табл. 7. По всем параметрам обнаружены значимые различия. Воображение ярче выражено у дошкольников, посещавших музыкальную школу. А теперь рассмотрим выраженность речевого воображения в двух группах дошкольников, см. табл. 8.

Таблица 7. – Результаты межгруппового сравнения по параметрам воображения среди дошкольников с традиционным музыкальным обучением в ДОУ (1 группа, n=25) и занимающихся в музыкальной школе (2 группа, n=25)

№	Название параметров	χ^2 критерий	Ур. значимости (p)
1	Скорость процессов воображения	61,042	0,000
2	Необычность, оригинальность образов	62,350	0,000
3	Богатство фантазии	27,386	0,000
4	Глубина и проработанность	101,714	0,000
5	Впечатлительность или эмоциональность образов	72,222	0,000

Таблица 8. – Показатели уровня развития речевого воображения у дошкольников с традиционным (1 группа, n=25) и специальным музыкальным (2 группа, n=25) обучением

Группа	Уровни развития воображения				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
1 группа	5 чел. (20%)	5 чел. (20%)	15 чел. (60%)	0 чел. (0%)	0 чел. (0%)
2 группа	0 чел. (0%)	0 чел. (0%)	4 чел. (16%)	19 чел. (76%)	2 чел. (8%)

Диагностика особенностей речевого воображения в обеих выборках показала следующее:

1. Явное преимущество имеет 2 группа (ДМШ). У них преобладает высокий уровень развития (19 человек из 25), в то время как в 1 группе более половины испытуемых имеют средний уровень развития речевого воображения (15 человек из 25). Межгрупповое сравнение показало преимущество в выраженности речевого воображения 2 группы ($\chi^2 = 67,809$; $p = 0,000$).

2. Сравнивая параметры воображения, выяснилось, что у испытуемых 1 группы

отсутствует проработанность и детализация образов в рассказе (четвертый признак), а события, вещи и т.п. в рассказе только называются ребенком и никак дополнительно не характеризуются. А по впечатлительности и эмоциональности образов высокий балл вообще отсутствует, рассказы испытуемых мало эмоциональны. А во 2 группе по всем модальностям отсутствует низкий балл. Преимущественно дети были эмоциональны в своих рассказах, проявляли богатство фантазии, их образы были более проработаны.

В таблице 9 представлены сравнительные результаты дошкольников 1 и 2 групп.

Таблица 9. – Показатели межгруппового сравнения (по Стьюденту) между дошкольниками с традиционным (1 группа) и специальным музыкальным (2 группа) обучением

Показатели диагностики		1 группа	2 группа	t-критерий	Уровень значимости (p)
Эмоциональные проявления	1	1,68	2,2	-2,751	0,008
	2	1,72	2,24	-3,036	0,004
	3	1,76	2,28	-3,036	0,004
	4	1,72	2,28	-2,919	0,005
	5	1,72	2,28	-3,061	0,004
Уровни понимания		2,72	3,72	-4,325	0,001
Типы восприятия		2,60	3,80	-5,367	0,001
Вербальное воображение	1	0,88	1,72	-4,893	0,001
	2	0,72	1,56	-5,663	0,001
	3	0,92	1,6	-4,841	0,001
	4	0,6	1,64	-7,429	0,001
	5	0,72	1,76	-8,222	0,001
Общее развитие воображения		3,84	8,28	-12,609	0,001
Музыкальный слух	ритм	8,96	9,36	-0,464	0,645
	мелодия	8,84	9,52	-0,833	0,409
	аккорды	6,56	7,48	-1,478	0,146

Анализ результатов исследования показал, что по 13 параметрам из 16-ти межгрупповые различия значимы и они в пользу 2 группы. Это значит, что дошкольники 1 группы не все могут самостоятельно определить и показать эмоциональное состояние, имеют ограниченный набор экспрессивно-мимических средств, в то время как испытуемые 2 группы определяют и изображают эмоциональное состояние героя с помощью взрослого и без него, умеют сопереживать другому, используют больший набор экспрессивно-мимических средств общения.

Аналогичные результаты и по обобщению данных по типам восприятия эмоционального состояния человека. Во 2 группе преобладает скорость процессов воображения, необычность

и оригинальность образов, богатство фантазии, оценка проработанности и детализации образов в рассказе, а также впечатлительность и эмоциональность. Общий уровень развития речевого воображения выше у 2 группы.

По развитию музыкального слуха дошкольников, значимых различий по трем параметрам не наблюдается, хотя небольшое преимущество в развитии музыкального слуха наблюдается у дошкольников 2 группы.

А теперь рассмотрим факторизацию всех изучаемых параметров.

Факторизация переменных, связанных с музыкально-эстетической сферой дошкольников с традиционным музыкальным обучением (1 группа), показала, что структуру образуют 2 фактора, см. табл. 10.

Таблица 10. – Факторная структура показателей, связанных с музыкально-эстетической сферой дошкольников, посещавших музыкальную школу (2 группа) после варимакс-вращения

№	1 фактор «Музыкальный слух» (собственный вес – 5,613; доля дисперсии – 0,33)	2 фактор «Воображение» (собственный вес – 3,044; доля дисперсии – 0,17)
1	Интегральный показатель музыкального слуха (0,937)	Интегральный показатель воображения (0,978)
2	Гармонический слух («Аккорды») (0,859)	Впечатлительность, эмоциональность образов (0,760)
3	Ритмический слух («Ритм») (0,831)	
4	Мелодический слух («Мелодия») (0,813)	
5	Уровень понимания эмоционального состояния человека (0,797)	
6	Тип восприятия эмоционального состояния человека (0,720)	
7	Способность воплощать эмоциональные состояния героев 1 (печальное, страдающее лицо мамы) (0,704)	

1 фактор «Музыкальный слух» образуют 7 переменных, имеющих значимые нагрузки (собственный вес фактора равен 5,613; доля дисперсии – 0,33), см. табл. 10: 1) интегральный показатель музыкального слуха (0,937); 2) гармонический слух (0,859), ритмический слух (0,831), мелодический слух (0,813); 3) уровень понимания эмоционального состояния человека (0,797), тип восприятия эмоционального состояния человека (0,720), способность воплощать эмоциональные состояния героев (печальное, страдающее лицо мамы) (0,704).

2 фактор «Воображение» (собственный вес фактора равен 3,044; доля дисперсии – 0,17)

образуют 2 переменные, имеющие значимые нагрузки: 1) общий показатель воображения (0,978); 2) впечатлительность, эмоциональность образов (0,760).

Таким образом, музыкально-эстетическая сфера дошкольников 1 группы, посещающих детский сад состоит из музыкального слуха и воображения. Причем доля музыкального слуха существенно выше.

Факторизация переменных, связанных с музыкально-эстетической сферой дошкольников, посещавших музыкальную школу (2 группа), показала, что структуру также образуют 2 фактора, см. табл. 11.

Таблица 11. – Факторная структура показателей, связанных с музыкально-эстетической сферой дошкольников, посещавших музыкальную школу (2 группа) после варимакс-вращения

№	1 фактор «Восприятие, понимание и воплощение эмоциональных состояний» (собственный вес – 4,975; доля дисперсии – 0,29)	2 фактор «Музыкальный слух» (собственный вес – 2,800; доля дисперсии – 0,16)
1	Уровень понимания эмоционального состояния человека (0,862)	Ритмический слух («Ритм») (0,801)
2	Способность воплощать эмоциональные состояния героев 1 (печальное, страдающее лицо мамы) (0,794)	Интегральный показатель музыкального слуха (0,728)
3	Тип восприятия эмоционального состояния человека (0,743)	
4	Способность воплощать эмоциональные состояния героев 3 (мальчик не хочет показать, что он замерз) (0,718)	

1 фактор «Восприятие, понимание и воплощение эмоциональных состояний» (собственный вес фактора равен 4,975; доля дисперсии – 0,29) образуют переменные, имеющие следующие значимые нагрузки: 1) понимание эмоционального состояния человека (0,862); 2) способность воплощать эмоциональные состояния героев (печальное, страдающее лицо мамы) (0,794), восприятие эмоционального состояния человека (0,743), способность воплощать эмоциональные состояния героев (мальчик не хочет показать, что он замерз).

2 фактор «Музыкальный слух» (собственный вес фактора равен 2,800; доля дисперсии – 0,16) образован следующими значимыми нагрузками: 1) ритмический слух

(0,801); 2) интегральный показатель музыкального слуха (0,728).

Мы видим, что в структуре музыкально-эстетической сферы дошкольников 2 группы доминирует эмоциональный фактор и вторую позицию занимает фактор, связанный с музыкальным слухом.

Подытоживая вышеизложенное, отметим следующее:

1. Основу музыкально-эстетической сферы дошкольников составляет музыкальный слух.

2. По мере формирования музыкально-эстетической сферы развитие музыкального слуха детерминирует развитие эмоциональной сферы дошкольников, что необходимо учитывать в процессе их обучения.

Литература:

1. Кирнарская Д.К. Опыт тестирования музыкальной одаренности на вступительных экзаменах / Д.К. Кирнарская // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 132-134.

2. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 250 с.

3. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1985. – 383 с.

4. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

5. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики / В.Г. Ражников. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

6. Сулейманов Р.Ф. Психологическая диагностика музыкального слуха у дошкольников / Р.Ф. Сулейманов // Ананьевские чтения – 2012.

Психология образования в современном мире: материалы научной конференции, 16 – 18 октября 2012 г.; отв. ред. Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2012. – С. 309 – 310.

7. Сулейманов Р.Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста: монография / Р.Ф. Сулейманов. – Казань: Изд-во Института экономики, управления и права «Познание», 2010. – 328 с.

8. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.

9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов – М.: Наука, 2003. – 379 с.

10. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

11. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства / В.Н. Холопова. – 4-е изд., испр. – М.: Музыка, 2014. – 320 с.

12. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие /

Ю.А. Цагарелли. – Спб.: Композитор. – Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.

13. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребёнка: учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 89 с.

Сведения об авторах:

Сулейманов Рамиль Фаилович (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой общей психологии Института экономики, управления и права, e-mail: souleimanov@mail.ru

Хадиуллина Муриида Мухаметзиевна (г. Казань, Россия), соискатель кафедры общей психологии Института экономики, управления и права.

Data about the authors:

R. Suleymanov (Kazan, Russia), doctor of psychology, docent, head of the Department of General Psychology, Institute of Economics, Management and Law, e-mail: souleimanov@mail.ru

M. Hadiullina (Kazan, Russia), doctoral candidate at the Department of General Psychology, Institute of Economics, Management and Law.



УДК: 159.9.072.43

ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Р.В. Демьянчук

Аннотация. Исследованы проявления эмоционального выгорания у педагогов различных возрастных групп и групп с разным стажем профессиональной деятельности. Установлено, что ряд проявлений выгорания сопоставим с этапами профессионально-личностного развития педагогов, различающимися значимыми особенностями личности. Сделаны выводы о значении в развитии выгорания как содержания и условий профессиональной деятельности педагога, так и личностных предпосылок, раскрывающихся в процессе профессионально-личностного развития.

Ключевые слова: педагог, личность, профессионально-личностное развитие, эмоциональное выгорание.

THE MANIFESTATIONS OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION

R. Demyanchuk

Abstract. We study the manifestations of emotional burnout among teachers of different age groups and groups with different experience of professional activity. It was found out that a number of manifestations of burnout are comparable with the stage of professional and personal formation of teachers that discern by meaningful personality characteristics. The conclusions about the significance of both the content and conditions of the professional work of the teacher and personal prerequisites that come out during the professional and personal formation are made.

Keywords: teacher, person, professional and personal formation, emotional burnout.

Эмоциональное выгорание – феномен, активно исследуемый в течение последних десятилетий, который, как считается, характерен для специалистов «помогающих» профессий [1]. К числу профессий с повышенным риском формирования выгорания относится и профессия педагога, характеризующаяся многими способствующими его развитию факторами, в числе которых повышенные психологические нагрузки, тесное общение с разнородным контингентом детей и родителей, высокий уровень ответственности, слабая социальная и правовая защищенность при непрерывно возрастающих требованиях к уровню квалификации и многие другие.

Несмотря на очевидность актуальности изучения проблемы выгорания у педагогов, степень ее теоретической и практико-ориентированной разработанности трудно признать достаточной, в особенности, применительно к условиям работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [2].

С целью изучения проявлений эмоционального выгорания на разных этапах профессионально-личностного развития педагогов нами обследовано 502 специалиста образовательных учреждений, из них 264 педагога коррекционных и 238 педагогов

массовых детских садов и школ. Важно отметить, что такой принцип формирования выборки неслучаен и ориентирован на поиск наиболее общих закономерностей психологии педагогов, который становится все более актуальным в контексте реформирования системы образования с акцентом на создание крупных образовательных комплексов и развитие инклюзивного образования.

Особенности личности изучены с помощью стандартизованного многофакторного метода исследования личности (СМИЛ), представляющего собой модификацию ММРІ [7]. Проявления эмоционального выгорания – с помощью методики диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко.

Как было показано в наших более ранних исследованиях, особенностями личностного профиля педагогов являются высокие показатели ригидности, пессимистичности и эмоциональной лабильности [3]. Наименее выражены показатели тревожности и индивидуальности. Сравнительный математико-статистический анализ полученных данных по группам педагогов коррекционных и массовых образовательных учреждений достоверных различий не показал, за исключением разницы по шкалам

достоверности и эмоциональной лабильности ($p < 0,05$).

Особенностью личностного профиля современного педагога является его относительная стабильность. Как показывает дисперсионный анализ, ориентированный на поиски особенностей личностных проявлений в различных возрастных группах педагогов и в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности, наиболее значимыми оказываются различия в группах до 30 и старше 30 лет, а также в группах с профессиональным стажем до 10 лет и более 10 лет, когда изменяется личностный профиль, снижаются показатели качеств оптимистичности, экстраверсии, личностных ресурсов, степень удовлетворенности состоянием оборудования и заработной платой, но повышаются показатели социальной интроверсии, эмоциональной стабильности, организованность и самосознание, возрастает оценка поведенческого компонента социально-психологического климата [2]. Эти закономерности позволяют делать вывод о наличии двух этапов профессионально-личностного становления педагога, очевидно, связанных с механизмами интеграции личности и профессиональных требований к ней, порождающей «психологический механизм профессионального развития – конструктивную личностную активность в поиске оптимальных и индивидуально своеобразных путей и процедур организации своей деятельности для достижения требуемых результатов» [4, с.334].

Несмотря на сопоставимость личностных особенностей педагогов коррекционных и массовых образовательных учреждений, различия в проявлениях эмоционального выгорания все же имеются, что позволяет сделать вывод о принципиальной недопустимости игнорирования условий и содержания профессиональной деятельности как важнейших факторов развития выгорания.

Однако эти различия все же не столь категоричны: при большей выраженности всех симптомов эмоционального выгорания (за исключением симптома эмоциональной отстраненности) у специалистов коррекционных образовательных учреждений достоверно более высокими являются показатели только трех симптомов: переживания психотравмирующих обстоятельств, ощущения «загнанности в клетку» и неадекватного эмоционального реагирования.

При этом симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования оказывается наиболее выраженным для всех обследованных педагогов, что представляется закономерным вследствие высокого уровня эмоциональной лабильности, характерного для личностного профиля педагога вне зависимости от его педагогической специальности.

Высокий уровень отмечен также и как характерный для симптома редукции профессиональных достижений, очевидно, связанный с тем, что педагоги стремятся расширить сферу экономики эмоций за счет сокращения переживаний в связи с профессиональной деятельностью.

С показателями возраста установлено только две значимые корреляции. Положительная – между возрастом и симптомом эмоционально-нравственной дезориентации, что может гипотетически объясняться нарастающим с возрастом цинизмом, обусловленным как результатами переживания кризисов личностного становления, так и динамикой формирования эмоционального выгорания. Достоверные различия в проявлениях этого симптома фиксируются в соответствии с полученными нами данными о наличии переходного периода в становлении личности педагога с рубежом в 30 лет. Отрицательная – между возрастом и симптомом эмоциональной отстраненности. Можно предположить, что в молодости педагоги чувствуют себя более самодостаточными. В дальнейшем, по мере профессионального становления, они все больше осознают, что эмоциональная отстраненность не способствует эффективности деятельности. В пользу этого соображения отметим, что этот симптом выгорания – один из наименее выраженных в его структуре (причем эта закономерность отмечена как у педагогов коррекционных, так и у педагогов массовых образовательных учреждений). Это наблюдение позволяет предположить, что личностная предрасположенность к формированию выгорания также имеет существенно значение в его развитии.

Интересен факт, что при наличии корреляций с возрастом значимых корреляций со стажем профессиональной деятельности не установлено, за исключением положительной взаимосвязи между стажем и симптомом эмоционально-нравственной дезориентации (до 10 лет стажа среднее значение составляет 6,94, а более 10 лет стажа – 11,52, при $p = 0,04$).

Значимых различий распределения по степени сформированности каждой фазы (напряжения, сопротивления, истощения) в разных возрастных группах не выявлено. Это является свидетельством того, что признаки этого синдрома могут проявляться и в молодом возрасте, у неопытных специалистов. При этом представляется необходимым подчеркнуть, что у педагогов с большим стажем синдром может быть обусловлен длительным воздействием профессиональных стрессов, а у молодых учителей – вхождением в новую профессиональную сферу [1].

Исходя из выявленных закономерностей, можно заключить, что симптомы эмоционального выгорания зависят не столько от возраста или стажа работы, сколько от предрасположенности личности и сочетания личностных факторов с внешними условиями. Иными словами, во многом определяются социальным и профессиональным опытом, связанным с формированием у педагога «уникального психологического образования, выстраивающегося на основе его внутренних

резервов (профессиональных знаний, навыков, умений) и определяемое субъективными и объективными факторами (ситуация, обстановка, явление, субъект деятельности)» [5, с.17; 6].

Интересен факт, что установленные нами значимые различия проявлений выгорания по параметрам возраста и стажа сопоставимы с закономерностями значимых изменений личностного профиля в зависимости от принадлежности педагогов к определенной возрастной группе (до 30 лет и от 30 лет и старше), а также к группе с разным профессиональным стажем (до 10 лет и более 10 лет). Это может подтверждать наше предположение о двухэтапности профессионально-личностного развития педагога, что, в свою очередь, создает предпосылки для вывода о необходимости дифференцированного подхода к организации и содержанию психологического сопровождения педагогов на разных этапах их становления в условиях профессиональной деятельности.

Литература:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Демьянчук Р.В. Становление личности педагога специального (коррекционного) учреждения: монография / Р.В. Демьянчук. – СПб., 2009. – 124 с.
3. Демьянчук Р.В. Анализ личностного профиля педагога коррекционного образовательного учреждения в контексте профессиональной деятельности / Р.В. Демьянчук // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – № 3. – С. 175-178.
4. Костромина С.Н. Психологические основания формирования профессионала на этапе

- обучения в вузе / С.Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – 2008. – Вып. 4. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. – С. 329-340.
5. Мухаметзянова Ф.Г., Шайхутдинова Г.А. Становление социального и профессионального опыта у будущего специалиста / Ф.Г. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2005. – № 1. – С. 17-21.
6. Мухаметзянова Ф.Г., Мифтахов И.И. Феномен субъектности студента в психологии / Ф.Г. Мухаметзянова, И.И. Мифтахов // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 126-130.
7. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛ (модифицированный тест ММРП) / Л.Н. Собчик. - М.: Речь, 2004. -142с.

Сведения об авторе:

Демьянчук Роман Викторович (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат психологических наук, доцент, первый проректор, Частное образовательное учреждение высшего образования «Институт специальной педагогики и психологии», e-mail: rdconsult@yandex.ru

Data about the author:

R. Demyanchuk (St. Petersburg, Russia), candidate of psychological sciences, docent, first vice-rector at the Institute of Special Pedagogy and Psychology, e-mail: rdconsult@yandex.ru

УДК 159.923

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Ю.И. Печерский, В.К. Елисеев

Аннотация. В статье анализируются проблемы диагностики и коррекции внутриличностного конфликта студентов педагогических вузов. Представлен краткий обзор подходов к проблеме в зарубежной и отечественной психологии. Рассмотрены ключевые вопросы проблемы внутриличностного конфликта студентов-педагогов, в частности – природа, виды внутриличностного конфликта, условия его коррекции. Доказано, что сущность внутриличностного конфликта связана с борьбой мотивов, идей, целей, ценностей личности.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, противоречие, психосинтез, коррекция, профессиональная адаптация.

THE DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF INTRAPERSONAL CONFLICTS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTES AS A WAY TO PREVENT THEIR PROFESSIONAL BURNUP

Y. Pechersky, V. Eliseev

Abstract. The article analyzes the problems of diagnostics and correction of intrapersonal conflict of students of pedagogical institutes. The author presents a brief review of approaches to the problem in the foreign and national psychology. The authors investigate the key issues of intrapersonal conflict of students-teachers, in particular the nature, types of intrapersonal conflict, and the conditions for its correction. It was proved that the essence of the intrapersonal conflict connected with the fight of motives, ideas, goals and personality values.

Keywords: intrapersonal conflict, contradiction, psychosynthesis, correction, professional adaptation.

Практическая значимость изучения диагностики и коррекции внутриличностных конфликтов студентов педагогического вуза сегодня не подвергается сомнению. Это определено тем, что в контексте будущей профессиональной деятельности студентов проблемы внутриличностных конфликтов являются наиболее значительными в связи с ростом конфликтности современной жизни. Источник их появления содержится не только в закономерных глубинных трансформациях ценностно-нормативных основ постоянно развивающегося общества, но и в специфических трудностях «взросления» и освоения профессии, обусловленных конкретным периодом жизни молодых людей – студенчеством. Особенно важна эта проблема у студентов педагогических вузов, для которых от умения разрешать внутриличностные конфликты зависит практический успех будущей трудовой деятельности. Именно поэтому решение данной проблемы – одна из важнейших задач современной науки.

Анализ литературы, посвященной данной теме показал, что она раскрыта сегодня лишь частично.

Акцент на возрастном развитии в изучении внутриличностных конфликтов периода поздней юности – студенчества ставится в работах Н.Е. Герасимовой, Л.Е. Орбан-Лембрик, Г.М. Дубчак.

Проблемам профессионализации посвящены исследования Г.В. Ложкина, Е.Е. Симанюка, Н.В. Чепелевой и др.

Так, современные психологические исследования ситуации профессионального созревания молодых людей в студенческий период свидетельствуют о повышении социально-ролевой неоднозначности, сложности социально-психологических задач освоения профессии педагога, подчеркивают неминуемую обусловленность их решения факторами переживания внутренней конфликтности, психологической дезориентации, эмоционального дискомфорта [2, с.28].

Внутриличностный конфликт в психологии определяется как феномен интрапсихической природы, имеющий разнокачественные и разноуровневые проявления [1].

В качестве теоретического конструкта, который объясняет психологические особенности процесса адаптации студента к будущей профессиональной деятельности (профессиональной социализации), внутриличностный конфликт раскрывает специфику субъективного отображения неравномерности личностного развития [5, с.45].

Влияние внутриличностных конфликтов на профессиональную социализацию зависит от самоопределения личности в условиях сложного взаимодействия внешних (социально

детерминированных) и внутренних (личностных) факторов [6;8]. Вопросы четкого выделения роли внутренних и внешних факторов возникновения внутриличностного конфликта, перехода его в негативную критическую фазу остаются малоисследованными. Перспективным для исследования внутриличностного конфликта как фактора профессиональной социализации является ситуационный подход (А. Анцупов, Л.Ф. Бурлачук, Н. Эндлер, Е.Ю. Коржова, Д. Магнуссон, А. Шипилов), предусматривающий рассмотрение системы «человек-социум» с точки зрения ситуационного взаимодействия. Основу понимания сущности ситуационного взаимодействия составляет идея о решающем значении именно субъективного отношения к ситуации, которое специфично определяет ее содержание и позволяет классифицировать жизненную ситуацию как сложную, проблемную, конфликтную, кризисную [3;4].

В структуре конфликтогенного поля профессиональной социализации студентов-педагогов существуют два взаимосвязанных блока проблем: внешнедетерминированные внутриличностные осложнения, связанные с профессионализацией (обучение, отношения с преподавателями) и внутридeterminированные, связанные с сохранением внутренней гармоничности: «внутреннее Я», «Я-Коммуникативное», «отношения с лицами противоположного пола» [7]. Сравнительный анализ структуры корреляционных взаимосвязей конфликтных переживаний на осознанном и неосознанном уровне иллюстрирует тот факт, что роль структурообразующего конфликтогенного фактора, независимо от уровня осознания, играют переживание слабости «внутреннего Я» и «Я-Коммуникативного» [10].

Главный смысловой контекст проблем в отношениях с однокурсниками представляет переживание неудовлетворенности статусом в группе («однокурсники недооценивают меня», «...прохладно относятся ко мне»). Конфликтные переживания относительно отношений с противоположным полом также связаны с коммуникативными привычками («тяжело понять мотивы современных девушек (юношей)», «неуверенность при общении, скованность»).

Содержание проблемы «обучение» определяется тремя взаимосвязанными контекстами, отображающими проблемы самодисциплины («не хватает настойчивости», «лень и незаинтересованность в получении знаний»); сложностью университетского

обучения («обучение дается тяжело, предметы слишком сложные», «подготовка занимает много времени») и отсутствием перспективности и творческого самовыражения в обучении («большинство предметов не нужны в будущем», «обучение не предусматривает творческого подхода»).

Существенную роль в определении характера переживания внутриличностного конфликта играют индивидуально-психологические ресурсы личности студента-педагога. Достоверность критического типа переживания внутриличностного конфликта у студентов младших курсов возрастает с понижением показателей таких индивидуально-психологических качеств как эмоциональная уравновешенность, широта, смелость и непринужденность межличностных контактов, повышенная тревожность, эмоциональная чувствительность, романтичность и нормативность поведения. У студентов-старшекурсников критический тип переживания внутриличностных конфликтов связан с интеллектуальной активностью, проникновенностью и тактическим мастерством общения на фоне высокой коммуникативной активности и мотивационной напряженности. Независимо от курса обучения, критический тип внутриличностного конфликта характеризуется высоким показателем переживания старшего «психологического возраста» и низким показателем самореализованности в жизни, указывающей на переживание студентами кризиса бесперспективности [9].

Отбор средств и разработку программы коррекции внутриличностных конфликтов следует проводить с учетом возрастных особенностей студенческой молодежи, специфики социальной ситуации развития, особенностей процессов социально-психологической адаптации в зависимости от этапа обучения в высшем учебном заведении. Согласно выделенным типичным внутриличностным осложнениям в студенческом возрасте, а также с учетом особенностей их перехода в критические формы во внутриличностной конфликтности, стоит определять психологические механизмы, которые помогли бы студентам преодолеть негативные эффекты внутренней конфликтности, блокирующие успех в будущей профессиональной деятельности, расширили личностные возможности модификации внутриличностных конфликтов как площадки для продуктивного саморазвития и самореализации. Так, оптимизация внутренних ресурсов положительного самоотношения

предусматривает активизацию у студентов-педагогов направленности на самопознание, формирование чувства внутренней уверенности, доверия к себе путем анализа сильных и слабых сторон собственной личности, овладение психотехническими приемами создания положительного образа «Я». Повышение стрессоустойчивости предусматривает расширение знаний студентов о чувственной и эмоциональной сфере, формирование привычек эмоциональной саморегуляции. Приоритетным в развитии коммуникативной культуры студентов является формирование привычек коммуникативной самопрезентации, конструктивного общения.

Таким образом, внутриличностный конфликт как сложный и многофункциональный психологический механизм трансформации индивидуального опыта существенно определяет характер профессиональной адаптации будущего педагога в студенческом возрасте. Внутриличностный конфликт является

как важным, необходимым психологическим механизмом трансформации личности в социальной ситуации овладения профессией и выступает как специфическая субъективная форма отображения противоречий между запросами и ситуациями социально-культурной действительности и личностными нуждами и ресурсами студентов-педагогов.

Рассмотренные вопросы не исчерпывают всех аспектов исследуемой проблемы. Перспективу дальнейших исследований по указанной проблеме составляют вопросы определения факторов и условий профилактики внутриличностных конфликтов студентов-педагогов, обусловленных дефицитом партнерских отношений с преподавателями и ровесниками, дефицитом личностного и профессионального самоопределения, разработка программ психологической адаптации студентов младших и старших курсов.

Литература:

1. Анцупов А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – СПб.: ПИТЕР, 2007. – 288 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджиоли. – М.: Refl-book, 1994. – 314 с.
3. Зайцев А.Г. Изучение ценностно-мотивационной сферы студентов-первокурсников гуманитарного ВУЗа / А.Г. Зайцев, В.А. Ткачук, А.А. Ткачук // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 915-916.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Конфликтология / А.Я. Кибанов и др. – М.: Инфра-М, 2005. – 302 с.
6. Никитина Е.В. Внутриличностный конфликт

в период студенчества [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://novainfo.ru/article/2102>

7. Никуленкова О.Е. Гендерные особенности внутриличностных конфликтов в студенческом возрасте и их предупреждение: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Никуленкова Ольга Евгеньевна. – Пенза: 2009. – 22 с.

8. Педагогическая психология. – Челябинск: ЮУрГУ, 1999. – 120 с.

9. Ткачук В.А. Влияние деформации в ценностно-смысловой сфере на структуру внутриличностных конфликтов студентов гуманитарного вуза / В.А. Ткачук, А.А. Ткачук // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 1036-1038.

10. Хасан Б.И. Психология конфликта / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. - М.: Академия, 2003. - 192 с.

Сведения об авторах:

Печерский Юрий Иванович (г. Липецк, Россия), соискатель кафедры психологии Липецкого государственного педагогического университета, полицейский, ОБ ППСИ УМВД России по городу Липецку, e-mail: Y.i.pechersky@mail.ru

Елисеев Владимир Константинович (г. Липецк, Россия), доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Института психологии и образования, ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет».

Data about the authors:

Y. Pechersky (Lipetsk, Russia), doctoral candidate at the Department of Psychology of Lipetsk State Pedagogical University, policeman of Separate Battalion of Patrol-Guard Service of the Police of the Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the city of Lipetsk, e-mail: Y.i.pechersky@mail.ru

V. Eliseev (Lipetsk, Russia), doctor of education, candidate of psychological sciences, full professor, head of the Department of Psychology, Psychology and Education Institute, Lipetsk State Pedagogical University.

УДК 159.9:616

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКЦИЙ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА**А.С. Горбачева, Н.В. Ковалева¹**¹*Работа выполнена при финансовой поддержке Союза охраны психического здоровья, грант № 01к54*

Аннотация. В данной статье обозначена актуальность исследуемой проблемы, представлена характеристика аддикций и аддиктивного поведения подростков. Рассмотрены причины возникновения зависимостей и признаки аддиктивного поведения у подростков. В сжатом виде освещается структура авторского тренинга по профилактике аддикций, методология проведения занятий. Представлены результаты проведения тренинга, дана оценка его эффективности в деле профилактики аддикций у подростков.

Ключевые слова: аддикции, зависимое поведение, тренинг, подростки, профилактика.

PREVENTION OF ADDICTION AMONG ADOLESCENTS BY MEANS OF TRAINING**A. Gorbacheva, N. Kovaleva**

Abstract. This article sheds light on the relevance of the problem under study and presents the characteristics of addiction and addictive behavior of adolescents. The reasons of the origin of addiction of adolescents and the features of addictive behavior are explored. The authors show the structure of the training in prevention of addiction and the methodology of training in concise form. The results of the training and evaluation of its efficiency in the prevention of addiction among adolescents are presented.

Keywords: addiction, addictive behavior, training, adolescents, prevention.

В современном мире риск возникновения аддикций проник практически во все сферы нашей жизнедеятельности, а их последствия носят угрожающий характер. Формированию таких отклонений особенно подвержены подростки в силу неразвитости у них защитных механизмов личности. Современные подростки, переживая нормативный кризис, дополнительно попадают в информационный кризис, связанный с избытком и доступностью информации в сочетании с неумением ее правильно отбирать и анализировать. В условиях, когда школа, педагоги невольно перегружены организацией инновационной образовательной деятельности, а родители в своем большинстве заняты работой или ее поисками, подростки испытывают голод по сенсорной стимуляции, по признанию, по контакту и физическому поглаживанию, структурный голод или голод по структурированию времени и, конечно же, голод по инцидентам [4]. Всё это лежит в основе формирования аддиктивного поведения.

Особую группу риска составляют подростки, которые не включены в деятельность системы дополнительного образования, предоставлены сами себе и подвержены воздействию факторов манипулятивной социализации – СМИ и малоуправляемой межличностной коммуникации. В комплексе все эти условия создают угрозу формирования и

распространения среди подростков аддикций, не уступающих зависимостям взрослых.

В психологической литературе аддикция определяется как навязчивое состояние непреодолимого влечения к объекту, требующее тотального повиновения и сопровождающееся безусловностью выполнения [2].

О.Г. Воронцова рассматривает аддиктивное поведение как псевдоадаптационный стереотип, направленный на поддержание внутреннего психоэмоционального равновесия, стремление снизить рассогласование личностных отношений в значимых для подростков сферах отношений (к себе, к другим, к собственной деятельности) [1].

При определении индивидуально-личностных качеств, формирующих предрасположенность к аддикциям, в литературе часто встречается понятие инфантилизма, который заключается в незрелости психики, проявлении наивного подхода к жизненным ситуациям, неумении принимать своевременные и обдуманные решения, нежелании брать на себя ответственность за свою жизнь и поступки. Детализируя этот тезис, В.Д. Менделевич среди личностных особенностей, способствующих формированию зависимого поведения, выделяет внушаемость, подражательность, упрямство, нетерпеливость, склонность к риску, страх быть покинутым, наивность,

любопытство, максимализм, эгоцентризм [4]. Все перечисленные особенности характерны для подросткового возраста.

Е.В. Шаломова выделяет признаки аддиктивного поведения у подростков:

- ищут легкие пути выхода из трудных для них ситуаций, а именно: изменяют свое психическое состояние, чтобы получить приятные эмоции;

- создают иллюзию решения проблемы, идут по пути наименьшего сопротивления;

- испытывают дискомфорт и дисгармонию;

- неспособны думать хорошо ни о себе, ни о других;

- скрывают свою уязвимость с помощью отказа от реальности, утверждения собственной самодостаточности, агрессии и бравяды;

- живут в виртуальной реальности, в иллюзиях и фантазиях;

- изолированы, имеют обедненную эмоциональную сферу;

- неустойчивы во взаимоотношениях с людьми, отсутствуют стойкие привязанности;

- переживают расхождение психологической устойчивости в случаях обыденных отношений и кризисов [5].

В этих условиях не вызывает сомнений актуальность профилактических и коррекционных программ для подростков, направленных на формирование у них правильной установки в отношении угроз возникновения зависимости.

О.Г. Воронцова обращает внимание на то, что общая проблема профилактических программ девиаций и аддикций состоит в том, что их содержание часто сводится к рассказу о наркотиках, их вреде для организма, примерах противоправного поведения, поэтому содержит скрытую рекламу и имеет обратный эффект [1]. С младшими подростками А.Г. Макеева категорически не рекомендует обсуждать формы аддиктивного поведения, свойств психоактивных веществ (ПАВ), причин употребления ПАВ, вреда от ПАВ, способов отказа от употребления ПАВ, так как данная информация может сформировать у них интерес «первой пробы». Она рекомендует направить усилия на развитие компонентов самосознания: саморегуляции, самопознания и эмоционально-ценностной сферы личности подростка. Целью профилактики аддикций в работе со старшими подростками должно стать формирование положительной личностной идентичности, а именно: развитие способности самостоятельного принятия решений, формирование положительного

психологического представления о своем Я; формирование адаптивных способов интерперсонального взаимодействия [2]. Е.В. Шаломова подчеркивает, что зависимость аддиктивной личности подростка можно преодолеть развитием конструктивной жизненной стратегии [5].

Сотрудниками Центра социально-психологических проблем НИИ комплексных проблем Адыгейского госуниверситета был разработан тренинг «Компас внутри меня», направленный на формирование у подростков компетенций, способствующих психологической устойчивости к аддикциям. Программа тренинга стала победителем Общероссийского конкурса «Здоровое поколение», организованного Союзом охраны психического здоровья в 2015 г. Получив поддержку в виде гранта, программа была реализована на базе МБОУ СОШ № 3 города Майкопа при участии студентов ФГБОУ ВПО «АГУ», обучающихся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика».

В основе реализации программы лежал каскадный метод: опытные психологи проводили тренинг со студентами (18 человек) и выбирали из них тех, кто в дальнейшем будет работать с подростками. Затем психологи и семь подготовленных студентов проводили аналогичный (скорректированный с учетом возрастных особенностей) тренинг с подростками (15 учащихся 8 классов в возрасте 14 лет), из числа которых по окончании занятий были отобраны будущие тренеры. Последний круг тренинга для подростков (15 учащихся 6 класса, 12 лет) проводили их старшие сверстники (6 учащихся 8 классов) при поддержке студентов-наставников, выполнявших на занятиях роль ассистентов, и сопровождении профессиональных психологов.

Структура тренинга, состоящего из 10 занятий, позволила подросткам познать себя (свои индивидуальные особенности, сильные и слабые стороны), научиться понимать Других, а также определять формы конструктивного и деструктивного взаимодействия с Другими на физическом, социальном и духовном уровнях. По завершении содержательных разделов («Физический мир», «Социальный мир», «Духовный мир») каждый участник тренинга получил возможность самостоятельно установить стрелку своего «внутреннего компаса» на те виды деятельности и формы

взаимодействия, которые определил для себя как наиболее благоприятные.

Структура занятия представляла собой систему взаимосвязанных логически выстроенных этапов, предусматривающих организационные и содержательные виды деятельности, воздействующих на три основных компонента устойчивости к аддикциям.

1. Информационный компонент отражал информацию, которую подростки получают от психологов-тренеров устно во время занятия в виде минилекций, инструкций, указаний к упражнениям и заданиям, а также письменно, в виде наглядных пособий, информации в рабочей тетради для ознакомления и осмысления во время тренинговой или домашней работы. Но главную ценность имела информация, создаваемая участниками тренинга во время мозгового штурма, группомыслия, дискуссий посредством рефлексии собственного опыта, анализа ситуаций, случаев из жизни.

2. Оценочный компонент основан на тезисе, что информация способна вносить свой вклад в регуляцию поведения только тогда, когда становится личностно значимой. Этот эффект достигался с помощью методов включения участников в совместную творческую деятельность, заботу и личное внимание к интересам и результату деятельности каждого участника тренинга (включая тренеров), признание уникальности и неповторимости личности каждого подростка, ценности его мыслей, выводов, предложений, а также личных достижений и личностного роста.

3. Поведенческий компонент реализован через сознательное реальное и игровое поведение и действия подростков, установление и поддержание норм и правил группового взаимодействия, формирование навыков уважительного и толерантного межличностного общения, умения слушать, слышать, понимать окружающих и высказывать свое обдуманное мнение.

Формы деятельности были многообразны на разных этапах занятий.

Этап 1. Разминка. Состояла из игр и упражнений, связанных с темой занятия и направленных на концентрацию внимания участников, включение в режим сотрудничества в групповой деятельности, формирование работоспособности и мобилизацию всех психических механизмов познавательной и эмоционально-волевой сфер

деятельности подростков, снятие напряжения после учебных занятий.

Этап 2. Основная часть. Включала сочетание индивидуальных и групповых видов деятельности, групповые дискуссии, рефлексии по теме занятия. Наиболее эффективными показали себя активные формы, предусматривающие выполнение творческих заданий и конкуренцию. При изучении физического уровня это была работа в группах по определению образа современного подростка, выявлению сильных и слабых сторон людей с разными физическими характеристиками. При изучении социального мира – заполнение таблиц (матриц) своих ролей и ожиданий окружающих, изготовление и обсуждение масок, проигрывание конфликтных ситуаций в соответствии с заданными стилями поведения. В духовном мире увлекли задания по самосознанию своих ценностей, стереотипов и выявлению их содержания, групповые дискуссии о границах духовных привязанностей и зависимостей (секты и религии, фанатизма и веры), просмотр и обсуждение фильмов.

Этап 3. Заключительная часть. Призвана подвести итог занятию, закрепить новую информацию, снять напряжение и (или) возникшие недопонимание, противоречия при освоении темы. Для закрепления и отсроченной рефлексии темы подросткам предлагалось домашнее задание – заполнить в рабочей тетради таблицы, выполнить тесты, ответить на вопросы, описать собственный опыт переживаний, мнений, оценок тех или иных событий, выполнить небольшие творческие задания для подготовки к следующей теме. В процессе итоговой рефлексии каждый участник делился впечатлениями, говорил о том, что полезного узнал и пережил на занятии, мог оценить себя и других в тренинге. Особенно полюбился всем завершающий эмоциональный ритуал прощания: импульс – передаваемое по кругу рукопожатие, – и речёвка.

По завершении всех мероприятий подросткам-участникам проекта и подросткам-тренерам было предложено самостоятельно оценить, произошли ли у них какие-либо изменения в процессе участия в тренинге. Разработанная нами анкета содержала перечень коммуникативных, организационных, эмоциональных и когнитивных компетенций; в одной графе школьники оценивали по пятибалльной шкале, насколько указанные в бланке качества были

развиты к началу проекта, в другой графе – оценивали эти же качества на момент завершения проекта. Обработка анкет показала, что все участники тренинга высоко оценили произошедшие в них изменения.

Наблюдение за развитием каждого участника в тренинге, а также отзывы учителей о качественном изменении поведения учащихся и повышении эффективности их работы на уроках подтверждают результаты анкетирования.

Итоговая рефлексия показала, что подростки научились выявлять у себя признаки зависимостей и бороться с ними. Так, школьники, ранее констатировавшие у себя зависимости от компьютерных игр, социальных сетей, мобильных телефонов, научились контролировать время, проведенное за компьютером, и спокойнее относиться к необходимости отключения телефона на время

занятий в школе; многие научились избавляться от эмоциональных зависимостей (обида, зависть). При этом улучшились взаимоотношения со сверстниками, учителями и родителями (это подтвердили все указанные стороны).

Благодаря участию в тренинге подростки научились определять степень опасности ситуаций вовлечения в зависимые отношения и овладели навыками конструктивного отказа, развили способность к самоанализу и саморегулированию, научились понимать и принимать Других во всей полноте их индивидуальных особенностей, эффективно и позитивно взаимодействовать с окружающими. Совокупность этих компетенций является мощным щитом против возникновения зависимостей. Таким образом, тренинг показал свою эффективность в деле профилактики аддикций у подростков.

Литература:

1. Воронцова О.Г. Динамика развития и скрытая профилактика девиантного поведения у подростков / О.Г. Воронцова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 4. – С. 100-101.

2. Макеева А.Г. Не допустить беды: Педагогическая профилактика наркотизма школьников: пособие для учителя / А.Г. Макеева. – М., 2004. – 191 с.

3. Макушина О.П. Психология зависимости: учеб. пособие для вузов / О.П. Макушина. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2007. – 79 с.

4. Руководство по аддиктологии: под ред. проф. В.Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2007. – 768 с.

5. Шаломова Е.В. Особенности аддиктивного поведения подростков [Электронный ресурс] / Е.В. Шаломова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15223>

Сведения об авторах:

Горбачева Анна Сергеевна (г. Майкоп, Россия), психолог Центра социально-психологических проблем НИИ комплексных проблем ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», e-mail: as_gorbacheva@mail.ru

Ковалева Наталья Владимировна (г. Майкоп, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующая Центром социально-психологических проблем НИИ комплексных проблем ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет».

Data about the authors:

A. Gorbacheva (Maykop, Russia), psychologist of the Center for Social and Psychological Problems of the Research Institute for Complex Problems of Adyghe State University, e-mail: as_gorbacheva@mail.ru

N. Kovaleva (Maykop, Russia), candidate of psychological sciences, docent, head of the Center for Social and Psychological Problems of the Research Institute for Complex Problems of Adyghe State University.

УДК 159

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ С НЕСФОРМИРОВАННЫМ ТИПОМ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

И.С. Бубнова, В.И. Рерке

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-сирот. В статье показано, что у подростков-сирот с несформированным типом гендерной идентичности отмечается высокий уровень ситуативной и межличностной тревожности. Данная статья будет интересна специалистам в различных отраслях психологии и социальной педагогики.

Ключевые слова: гендерная идентичность, подросток, сирота, фемининность, маскулинность, андрогиния, тревожность.

THE FEATURES OF DISPLAYING THE ANXIETY BY ORPHAN TEENAGERS WITH UNFORMED TYPE OF GENDER IDENTITY

I. Bubnova, V. Rerke

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 teenage orphans. It is demonstrated that orphan teenagers with unformed type of gender identity have a high level of situational and interpersonal anxiety. This article will be interesting for specialist of different branches of psychology and social pedagogy.

Keywords: gender identity, teenager, orphan, femininity, manliness, androgyny, anxiety.

Современное общество характеризуется изменением ценностно-нравственных ориентаций в сфере отношений между полами, в нем происходит размывание границ между женскими и мужскими социальными ролями. Отсутствие культуры взаимоотношений мальчиков и девочек, размытость представлений об идеале мужчины и женщины, пассивное участие мужчин в воспитании детей, недостаточное внимание к вопросам полового просвещения – вопросы, которые волнуют и остаются актуальными для современного общества.

Становление гендерной идентичности подростка происходит в процессе социализации и, конечно, будет затруднено, если ограничивается условиями интернатного учреждения. Обедненная социальная среда интернатных учреждений характеризуется, с одной стороны, воспроизводством наиболее консервативных гендерных стереотипов поведения подростков, с другой – формированием «стертой» гендерной идентичности [2]. Именно поэтому воспитанникам интернатных учреждений сложнее других адаптироваться в современном обществе, отсутствие навыков межполового общения и неадекватно сформированный тип

собственной гендерной идентичности провоцируют формирование повышенной ситуативной и межличностной тревожности у подростков-сирот [3].

Понятие «гендер» является многозначным: в широком смысле гендер включает любые психические или поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и феминностью. Более узкое его значение – это «социальный пол», то есть социально-детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества. В настоящее время существует три подхода в типологии гендерной идентичности: биполярный; андрогинный; мультиполярный [5].

Наше исследование проводилось на базе «ОГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей детский дом № 4 г. Шелехова». В исследовании приняли участие: 75 подростков в возрасте от 11 до 16 лет (из них: 32 девочки, 43 мальчика). Гендерная идентичность исследовалась при помощи методик: «Маскулинность – фемининность» [1], «Детского опросника гендерной идентичности» [4].

Проанализировав результаты, полученные в ходе проведения методики «Маскулинность – фемининность», мы установили, что неадекватный собственному полу тип гендерной идентичности сформирован у 33% мальчиков (15 человек) и 31% девочек (10 человек). 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.

Результаты, полученные в ходе проведения «Детского опросника гендерной идентичности» показывают, что большая группа подростков, воспитывающихся в учреждении интернатного типа обладает андрогинным типом собственной гендерной идентичности. Так, андрогиния была выявлена у 55% мальчиков и 51% опрошенных девочек. Такие дети отличаются высокими показателями по «Мужской» и «Женской» шкале одновременно.

Таким образом, в ходе проведенного исследования неадекватный полу тип собственной гендерной идентичности был выявлен у 88% подростков мужского пола. В эту группу вошли мальчики с фемининным и андрогинным типом гендерной идентичности.

У 82% опрошенных девочек также был выявлен неадекватно полу сформированный тип гендерной идентичности. В эту группу подростков вошли девочки с маскулинным и андрогинным типом собственной гендерной идентичности. Полученные данные свидетельствуют о том, что в условиях интернатного учреждения более чем у 80% подростков тип гендерной идентичности сформирован не адекватно полу. Только у 18% девочек и 12% мальчиков гендерная идентичность сформирована адекватно полу.

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.

У мальчиков и девочек с андрогинным типом гендерной идентичности отмечаются более высокие показатели личностной и ситуативной тревожности, чем у мальчиков с маскулинным типом гендерной идентичности и у девочек с фемининным типом гендерной идентичности.

У девочек с маскулинным типом собственной гендерной идентичности отмечаются самые высокие показатели уровней личностной и ситуативной тревожности.

Исследование показало, что высокая личностная тревожность диагностируется у 50% девочек с андрогинным типом гендерной идентичности, умеренная личностная тревожность – у 40%, а низкая личностная тревожность только у 10% опрошенных девочек с андрогинным типом гендерной идентичности. Показатели ситуативной тревожности в незначительной мере отличаются от показателей личностной тревожности.

Подростки с неадекватным типом собственной гендерной идентичности отличаются повышенным уровнем межличностной и ситуативной тревожности. У 77% подростков, воспитывающихся в учреждении интернатного типа, отмечается преобладание межличностной тревожности.

У подростков с андрогинным типом собственной гендерной идентичности, которые составляют большую часть воспитанников детских домов, также как мальчики с фемининным типом гендерной и девочки с маскулинным типом гендерной идентичности – высокие уровни школьной, самооценочной и межличностной тревожности.

В результате апробации программы, направленной на формирование адекватной полу гендерной идентичности у подростков-сирот, нами установлено, что наиболее успешному формированию полоадекватного типа собственной гендерной идентичности поддаются подростки с андрогинным типом гендерной идентичности, более сложным является процесс формирования адекватного полу типа гендерной идентичности у мальчиков фемининного типа и у девочек маскулинного типа. Формирование гендерной идентичности у подростков-сирот осуществлялось в сочетании с применением методик коррекции тревожности.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы.

1. Подростки с неадекватно полу сформированным типом гендерной

идентичности, воспитывающиеся в учреждении интернатного типа имеют высокий уровень ситуативной и личностной тревожности.

2. Мальчики и девочки подросткового возраста с андрогинным типом гендерной идентичности, также как мальчики и девочки с неадекватно полу сформированным типом гендерной идентичности обладают высокими показателями тревожности.

3. Коррекция межличностной тревожности

у подростков, воспитывающихся в учреждении интернатного типа более эффективна в рамках формирования у них полоадекватной гендерной идентичности. В процессе формирования полоадекватного типа собственной гендерной идентичности происходит научение межполовому общению, сотрудничеству между мальчиками и девочками, развитие коммуникативных навыков, что приводит к снижению, в первую очередь, межличностной тревожности.

Литература:

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 329 с.

2. Бубнова И.С., Рерке В.И. К вопросу о формировании гендерной идентичности у подростков-сирот / И.С. Бубнова, В.И. Рерке // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. – 2012. – № 17. – С. 58-62.

3. 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.

4. Иванова М.В., Коваленко О.В. Психологические особенности формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте: монография / М.В. Иванова, О.В. Коваленко. – Иркутск. – 2005. – 114 с.

5. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетея, 2004.

Сведения об авторах:

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

Рерке Виктория Игоревна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет».

Data about the authors:

I. Bubnova (Irkutsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Irkutsk State University, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

V. Rerke (Irkutsk, Russia), candidate psychological sciences, associate professor at Irkutsk State University.



УДК 159.923.2:616

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГА «КОМПАС ВНУТРИ МЕНЯ»

Н.В. Ковалева, И.В. Деткова, А.В. Леонтьева¹

¹Работа выполнена при финансовой поддержке Союза охраны психического здоровья, грант № 01к54

Аннотация. В статье раскрываются возрастные особенности субъектности подростков, приводится краткое описание структуры субъектной идентичности как свойства личности сохранять и придавать личностный смысл собственным действиям, тактике и стратегии поведения. Дается характеристика тренинга «Компас внутри меня» как комплексного метода развития субъектной идентичности подростков. Перечислены сформированные в тренинге субъектные компетенции подростков, способствующие укреплению психологической устойчивости к аддикциям, факторы и условия эффективности их формирования.

Ключевые слова: субъектная идентичность, подростки, субъект, тренинг, самооценка, психологическая устойчивость, субъектные компетенции.

SUBJECT IDENTITY FORMATION OF ADOLESCENTS IN THE COURSE OF THE "COMPASS INSIDE ME" TRAINING

N. Kovaleva, I. Detkova, A. Leontyeva

Abstract. The article describes the age characteristics of adolescent subjectness and provides a concise description of the structure of subject identity as a personality trait to keep and to give personal meaning to their own actions, tactics and strategies of behavior. A characteristic is given to the "Compass inside me" training as an integrated method to develop the subject identity of teenagers. The authors enumerate the subject competences of teenagers formed during training. These competencies strengthen psychological resilience to addictions, as well as factors and conditions of efficiency of their formation.

Keywords: subject identity, adolescents, subject, training, self-esteem, psychological stability, subject competence.

Важная функция, реализуемая современным человеком в своей жизни, – быть субъектом тех многообразных бытийных пространств, в реорганизации которых он утверждает себя как личность [5]. Личность и ее субъектность немислимы без идентичности – именно она требует от личности постоянных поступков, субъектной активности, направляемой на поиск подтверждения того, «Кто Я?». Идентичность предполагает постоянный вектор субъектной активности, направленный на обретение идентичности, на поддержку и поиск подтверждения (прежде всего в отношениях с Другими, в общении) личностью своей идентичности [4].

Подростковый возраст является важнейшим периодом, определяющим содержание и направленность субъектной активности личности в формировании ее субъектных качеств и идентичности. Возрастной особенностью субъектности подростков является ее расщепление на два интегративных фактора: самосознание в сочетании с принятием субъектности другого и внутренне детерминированная активность [1].

В связи с этим идентичность одновременно выступает и как результат субъектной активности подростка, познающего самого себя

через других, и как условие для развития субъектности на новых уровнях (духовном, экзистенциальном и т.д.). Здесь проявляется субъектная идентичность – свойство личности, означающее степень ее соответствия самой себе как субъекту жизнедеятельности. Проявляется в нестандартных ситуациях, связанных, например, с неопределенностью, творческим поиском, авторством и т.д., когда нужно сделать личностный выбор [2;3]. Она включает четыре уровня: энергетический (оценка энергетических и (или) временных затрат деятельности); операциональный (четкость представления о цели и способах выполнения деятельности), тактический (самостоятельность выбора способов достижения извне поставленной цели) и стратегический, высший (степень самостоятельности в определении цели и способов ее достижения). В этой системе субъектная активность рассматривается как основной механизм развития субъектной идентичности, а подростковый возраст – как ключевой период формирования субъектной идентичности личности. При этом другой человек выступает важной частью бытия личности, актором, способным подтвердить ее идентичность и таким образом продолжить ее бытийность в том качестве, в котором личность

видит (самопонимает) себя, или прервать ее бытийность в этом качестве [3].

Проблема заключается в том, что подростки в поисках положительной личностной идентичности, с одной стороны, интегрируют в собственной повседневной жизни опыт социального взаимодействия, но, с другой стороны, не имеют опыта его рефлексии, и их активность оказывается деструктивной, приводит к спутанной идентичности. Следовательно, для осуществления психологического сопровождения подростков требуются комплексные интерактивные методы развития субъектности и субъектной идентичности.

Таким эффективным методом является тренинг – его занятия позволяют одновременно включить субъектную активность подростков по формированию субъектной идентичности, обеспечить развитие субъект-субъектных отношений, обмен результатами познания и отражения, создать общий фонд информации и оперировать психическими механизмами взаимоподражания, заражения, содействия, сопереживания.

Психологами Центра социально-психологических проблем НИИ КП АГУ был разработан тренинг «Компас внутри меня», ставший победителем Всероссийского конкурса «Здоровое поколение», организованного Союзом охраны психического здоровья в 2015 г. Тренинг имеет «каскадную» структуру: сначала с группой старших подростков работают профессиональные психологи и студенты, затем с группой младших подростков в роли тренеров выступают подростки – участники первой группы в сопровождении психологов и студентов.

Основная цель тренинга – формирование у подростков психологической устойчивости к аддикциям через развитие новых личностных, субъектно-лидерских и коммуникативных компетенций. Его отличительной особенностью является гибкость – в зависимости от личностных и возрастных особенностей участников могут меняться методы и средства психолого-педагогического взаимодействия тренеров и участников. Это помогает выполнить цели и задачи тренинга в разных социально-психологических условиях.

Результативность тренинга определялась с помощью комплекса методик: анкетирование участников в начале и в конце тренинга, самооценка участниками развития своих компетенций, экспертная оценка развития компетенций, наблюдение, групповая рефлексия, анализ документов (рабочих тетрадей

участников). Для обработки данных применялись контент-анализ и корреляционный анализ.

Программа-тренинг объединила четыре субъекта взаимодействия: 30 подростков 12 – 14 лет, обучающихся в 6 – 8 классах МБОУ СОШ № 3 г. Майкопа, 22 студента, обучающихся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика» ФГОУ АГУ, представителей педагогического коллектива МБОУ СОШ № 3 г. Майкопа, и опытных психологов-организаторов, специалистов Центра социально-психологических проблем НИИ КП АГУ (организационная группа).

Новым элементом в содержании тренинга была работа по формированию у участников не только личностной идентичности (познания и принятия самого Себя на фоне Других), но и субъектной идентичности (познания Себя в деятельности и принятие собственного деятельностного потенциала). В отличие от саморегуляции как способности регулировать степень и направленность своей активности, субъектная идентичность придает и сохраняет личностный смысл, аутентичность собственным действиям, тактике и стратегии поведения личности. Эти параметры составляют основу психической устойчивости личности.

Тренинг состоял из 10 занятий, которые делились на содержательные модули. Первый модуль – «Погружение» – обеспечивал включение подростков в работу тренинга, определял мотивацию к предстоящей содержательной творческой деятельности. Анкетирование выявило наиболее важные ожидания подростков от тренинга: узнать о других, о мире, понять многое (55%), узнать о себе (55%). На втором месте – коммуникативные мотивы: хочу познакомиться, научиться правильно и интересно общаться (45%). Кроме того, подростки хотели научиться помогать другим, получить знания о зависимостях, приобрести жизненный опыт, научиться решать проблемы, получить сертификат участника и «просто интересно».

Второй модуль – «Физический мир» – обеспечил знакомство и ориентацию подростков в физических особенностях жизнедеятельности личности, научил анализировать себя, других и особенности физического взаимодействия. Этот модуль включал три занятия: «Мое Я-физическое» (анализ своих физических достоинств и недостатков), «Я-физическое Другого» (какие физические особенности есть у других), «Взаимодействие с Другими в физическом мире» (осознание границ между

полезными привычками и опасными ловушками физических зависимостей).

Третий модуль, «Социальный мир», направлен на знакомство и ориентацию подростков в социально-психологических особенностях жизнедеятельности личности в социальной среде. Состоял из занятий «Мое Я-социальное» (анализ своих социальных ролей и масок), «Я-социальное Другого» (понимание позиций и масок окружающих), «Взаимодействие с Другими в социальном мире» (установление различий между позитивными привязанностями и разрушительными зависимостями в отношениях и социальных контактах).

Четвертый модуль, «Духовный мир», знакомил и ориентировал подростков в особенностях жизнедеятельности личности в духовной сфере. Модуль объединил занятия «Мое Я-духовное» (осознание иерархии своих целей, ценностей, смыслов), «Я-духовное Другого» (тайнства духовности окружающих), «Взаимодействие с Другими в духовном мире» (понимание различий между созидательными духовными привязанностями и разрушительными духовными аддикциями – фанатизмом, сектантством и т.д.).

Во время занятий дети участвовали в индивидуально-совместной деятельности, которая в процессе выполнения творческих заданий актуализировала личный опыт и знания, способствовала освоению и развитию новой теоретической научной информации. Это позволило подросткам – участникам тренинга сделать новые открытия для себя, в себе и в других, стать способными отличать негативные и позитивные признаки взаимодействия, делать правильный выбор в критической ситуации.

Следует отметить, что тренеры – старшие подростки последовательно развивали свою коммуникативную компетентность и умение оказывать личное влияние на деятельность, внутренние состояния, переживания подростков второй группы тренинга: они сначала получили опыт рядовых участников в своей группе, затем прошли подробный инструктаж, приобрели личный опыт проведения занятий и научились рефлексировать, анализировать полученные результаты своей активности.

Разновозрастный состав группы позволил всем участникам, в особенности младшим подросткам, осознать разнообразие мнений, опыта отношений к себе и другим, не только понять какие-то свои ошибки, но и утвердиться в правильности того или иного мнения, а также открыть некоторый новый смысл, позиции и ценности, аспекты отношений.

В течение всего проекта, помимо воспитательной, решалась научно-методическая задача – получение новых знаний о психических механизмах и факторах формирования психологической устойчивости подростков к аддикциям. Наблюдение, интерактивные занятия выявили следующие проблемы в формировании аддиктивного поведения подростков:

1. Проблема осознания различий между конструктивными привязанностями (дружба, любовь, ответственность и т.д.) и деструктивными зависимостями (видимость дружбы, избирательная ответственность, субъективность, двойственность в оценках). Бессознательно подменяя прекрасное безобразным, подросток путает привязанности и зависимости. Это объясняется тем, что информационно-интеллектуальный компонент установок подростков уступает эмоциональному компоненту, что снижает их уровень критичности и предвидения опасных последствий. Следуя за авторитетами, они легко могут поддаваться манипуляциям, перенять чужие цели, стереотипы поведения и отношений, сформировать квазипотребности.

2. Проблема меры в реализации привязанностей, когда интерес переходит в увлеченность, минует границы достаточности, и подросток не может контролировать время занятия, насытиться результатом. В этом случае включается механизм сдвига мотива (активности, направленной на достижение результата) на цель, т.е. целью становится сама деятельность, а ее результат теряет границы завершенности, не может удовлетворить лежащую в основе потребность, подросток не может остановиться самостоятельно, и деятельность становится чрезмерной и разрушительной. Примером могут служить зависимость от отличных оценок, постоянного признания, игры.

Проведенное в конце тренинга анкетирование выявило, что у подростков-тренеров, других участников тренинга, сформированы новые субъектные компетенции, способствующие укреплению их психологической устойчивости к аддикциям:

– способность к самоанализу, умение понять и принять свои индивидуальные физические, личностные и духовные особенности, поддерживать адекватную самооценку;

– умение и готовность понять и принять индивидуальные особенности окружающих, определять разрушительные и созидательные формы взаимодействия и отношений;

– владение способами определения степени опасности и противостояния разрушительному

воздействию и вовлечению в зависимые отношения;

– готовность быть ведущими тренинга со сверстниками, т.е. оказывать личное влияние на психологическую устойчивость к аддикциям других подростков.

Наиболее эффективными условиями и факторами, способствующими развитию субъектности, субъектной идентичности и психологической устойчивости к аддикциям в условиях тренинга являются:

1. Включение подростков в интерактивную индивидуально-совместную деятельность со сверстниками, имеющую профилактическое содержание.

2. Увлеченно-творческая атмосфера и корпоративность, способствующие поддержанию баланса позитивных эмоциональных отношений, развитию аффективно-коммуникативной культуры межличностного общения участников, принятию себя и других.

3. Забота, внимание к интересам и результату деятельности каждого участника тренинга (включая тренеров), способствующие самопризнанию, укреплению психологической устойчивости личности подростков.

4. Включение участников в ситуации личностного выбора видов деятельности в тренинге и личная (персональная) ответственность за результат как признание личных достижений и личностного роста (повышение самооценки).

5. Личное влияние тренеров в сочетании с признанием уникальности и неповторимости личности каждого участника, его ценности.

Тренинг «Компас внутри меня» и его компоненты могут эффективно использоваться психологами и педагогами школ, учреждений дополнительного образования и других организаций, оказывающих психолого-педагогическую поддержку подростков в трудной жизненной ситуации.

Литература:

1. Ануфринок К.Ю. Типы субъектности у подростков / К.Ю. Ануфринок // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы международной научной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского: в 3-х томах. – Т.1. – М.; Краснодар, 2013: Кубанский гос. ун-т. – С. 232-234.

2. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Воспитание толерантности у учащейся молодежи как основы поликультурного мира / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Материалы итоговой научно-практической конференции «Формирование гражданской идентичности и культуры межнациональных отношений в условиях поликультурного образовательного пространства»; под редакцией И.Ш. Мухаметзянова, Р.Р. Фахрутдинова. - Казань, 2015. - С. 12-19.

3. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Проектирование деятельности образовательных

организаций по профилактике вовлечения молодежи в экстремистские организации / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6-3(113). - С. 48-52.

4. Рябикина З.И. Перспективы исследования личности с теоретико-методологических позиций психологии субъекта / З.И. Рябикина // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – № 3. – С. 6-19.

5. Танасов Г.Г. Личностная идентичность как процесс и как фактор, обуславливающий направленность субъектной активности / Г.Г. Танасов // Личностная идентичность: вызовы современности: материалы Всерос. психол. науч.-практ. конф. (с иностранным участием); под ред. З.И. Рябикой и В.В. Знакова. – Майкоп: АГУ; Краснодар: КубГУ; М.: ИП РАН, 2014. – С. 29-31.

Сведения об авторах:

Ковалева Наталья Владимировна (г. Майкоп, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующая Центром социально-психологических проблем НИИ комплексных проблем Адыгейский государственный университет, e-mail: natkov2007@rambler.ru

Деткова Ирина Владимировна (г. Майкоп, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии, Адыгейский государственный университет.

Леонтьева Александра Владимировна (г. Майкоп, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной психологии Адыгейский государственный университет.

Data about the authors:

N. Kovaleva (Maykop, Russia) candidate of psychological sciences, docent, head of the Center for Social and Psychological Problems of the Research Institute for Complex Problems of Adyghe State University, e-mail: natkov2007@rambler.ru

I. Detkova (Maykop, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of Pedagogy and Social Psychology of Adyghe State University.

A. Leontyeva (Maykop, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at the Department of Pedagogy and Social Psychology of Adyghe State University.

УДК 159.922-159.99

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕДИЦИНСКОЙ СЛУЖБ В ПОМОЩИ СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О.П. Заболотских, О.В. Шишкина

Аннотация. Авторы анализируют опыт в области помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторы делают вывод, что задачи и методы реализации ранней помощи во всех странах одинаковы, а эффективность ранней помощи во многом определяется взаимодействием психологических, медицинских, социальных и педагогических ведомств, которые сотрудничают с семьей ребенка. На современном этапе развития специального образования проблема консультирования семьи и ребенка с отклонениями в развитии рассматривается исследователями как актуальная задача.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), дети с ограниченными возможностями здоровья, ранняя помощь, зарубежные концепции ранней помощи, опыт взаимодействия психолого-педагогической, медицинской помощи семье ребенка с ОВЗ в Республике Марий Эл.

THE INTERACTION BETWEEN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SERVICE AND MEDICAL SERVICE IN ORDER TO HELP A FAMILY OF A CHILD WITH DISABILITIES

O. Zabolotskikh, O. Shishkina

Abstract. The authors analyze the experience in the field of assistance to families that bring up children with disabilities. The authors conclude that the objectives and the methods of implementation of early assistance in all countries are the same, and the effectiveness of early assistance intervention is largely determined by interaction of psychological, medical, social and educational institutions that cooperate with the child's family. At the present stage of development of special education the problem of assistance to the family and a child with disabilities is considered to be an urgent task.

Keywords: disabilities (health limitations), children with disabilities, early care, foreign concepts of early assistance, experience of psychological, pedagogical and medical assistance to a family with a child with disabilities in the Republic of Mari El.

Международное сотрудничество в области ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их семьям является актуальной задачей в современном научном сообществе. Одна из самых тяжелых категорий детей с ОВЗ – дети со сложными и множественными нарушениями в развитии, которые нуждаются в своевременной и постоянной не только медицинской, но и психолого-педагогической поддержке [1].

К новым подходам взаимодействия с такой семьей относится формирование родительской компетентности, которая предполагает интегрирование разных аспектов личного родительского опыта: когнитивного; эмоционального; сенсорного; коммуникативного; рефлексивного и др. Компетентность включает в себя не только когнитивный компонент, но и эмоциональный, и поведенческий, то есть умение применять полученные знания на практике, сформированность рефлексии. Качество родительской компетентности будет обнаруживаться в способности взрослого

находить в любой ситуации общения точный и искренний совместный язык контакта с ребенком, включающий многообразие вербального и невербального поведения субъектов общения, что позволит взрослому оставаться во взаимосвязи с ребенком. Когда выбор реагирования на поведение ребенка с ОВЗ осознан родителями, он становится свободным от привычных стереотипных реакций и «автоматизмов» поведения. И, конечно же, содержанием взаимодействия являются все вопросы воспитания и развития ребенка с ОВЗ.

В Республике Марий Эл (РМЭ) в настоящее время актуален поиск новых путей и форм помощи родителям детей с ОВЗ. На двух всероссийских конференциях, межрегиональном семинаре, на Форуме некоммерческих организаций Приволжского федерального округа были выступления о реализации проекта «Защищенное детство» и опубликованы статьи. Часто в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, развивается кризис взаимоотношений в системе «ребенок – родитель», который не разрешается при использовании современных психолого-

медико-социальных средств, а лишь «замыкается» и временно ослабляется. Это в совокупности приводит к возникновению у детей личностных недоразвитий, их инфантилизации и инвалидизации и выражается в характерной для современных детей с ОВЗ потребительской позиции [3].

Специфика социального проектирования необходимо содержит в себе присущий ему смысл «социального действия». В связи с этим для социального проектирования характерна особая процедура погружения проектировщиков и реализаторов проекта в проектируемый социальный объект, в его жизнедеятельность и реализацию. Погружение всех участников социального проектирования как «социального действия» в проектируемый объект определяется различными отношениями, устанавливаемыми ими с объектом. В результате реализации проекта «Защищенное детство»: во-первых, формировались навыки поведения у всех участников (дети с ОВЗ, родители детей, специалисты); во-вторых, произошло приобретение необходимых знаний для реализации проекта «Защищенное детство»; в-третьих, была предоставлена возможность всесторонней оценки принимаемых решений; в-четвертых, оказаны различные варианты эффективной комплексной помощи детям с ОВЗ. Проект «Защищенное детство» является завершенной моделью и положительным социальным опытом. При реализации проекта использовались средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта Национальным благотворительным фондом в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 2 марта 2011 года № 127-рп. В ходе реализации данного проекта произошли позитивные изменения.

1) Развитие новых видов (направлений) работы по психолого-педагогическому сопровождению семей, имеющих детей с ОВЗ: профилактика негативных детско-родительских отношений; разносторонняя диагностика (индивидуальный и групповой (скрининг); консультирование (индивидуальное и групповое); развивающая работа (индивидуальная и групповая); коррекционная работа (индивидуальная и групповая).

2) Психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности родителей-слушателей, педагогов-психологов, волонтеров.

3) Проведение экспертиз (образовательных и учебных программ, образовательной среды,

профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений).

4) Расширена работа сайта «Дверь в мир». В процессе работы сайта его поддерживали в рабочем состоянии специалисты МОСИ. Консультации посетителей сайта проводились два раза в неделю. К работе по обновлению различной информации на сайте привлекались как специалисты, так и студенты-волонтеры.

5) В МОСИ созданы специальные кабинеты для работы с семьями, имеющими детей с ОВЗ: сенсорная комната, логопедический кабинет, лаборатория психофизиологии и экспериментальной психологии.

В ходе проекта были использованы для психологического мониторинга такие методики, как: Шкала семейного окружения (С.Ю. Куприянов); Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн); Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); Опросник родительской любви и симпатии (Е.В. Милюкова) [4]. 34 семьи стали участниками проекта вместо запланированных 25 семей.

Результаты первичной диагностики показали, что в пяти семьях существуют серьезные проблемы взаимоотношений родителей и детей. Чаще всего встречается отвержение ребенка и гиперопека, низкий уровень эмпатии к ребенку, конфликтный уровень отношений, чувство вины и разочарования по отношению к своему ребенку. В девяти семьях родители думают о ребенке как инвалиде и неудачнике. В трех семьях ребенок находится в центре пристального внимания и заботы, удовлетворяются все его желания и капризы. Практически в каждой семье внутренний мир ребенка незнаком родителям, хотя они пытаются его понять и контролировать.

Результаты вторичной диагностики показали, что в двух семьях еще сохранились серьезные проблемы взаимоотношений родителей и детей. В одной семье осталась гиперопека, но низкий уровень эмпатии к ребенку сменился на средний, отвержение ребенка и конфликтный уровень отношений снизились, чувство вины и разочарования по отношению к своему ребенку также стали значительно ниже. В другой семье родители думают о ребенке как о будущем неудачнике реже, но ребенок по-прежнему находится в центре пристального внимания и заботы, удовлетворяются все его желания и капризы. В остальных семьях произошли позитивные изменения: нет чувства вины, ребенок стал восприниматься родителями просто как их сын или дочь, а не как инвалид. Родители стали

уделять внимание не только физиологии и лечению, а развитию эмоций и интересов детей [6]. Самое главное, что родители перестали думать о своих детях как о постоянной обузе и стали искать новые пути для их интеграции в общество, много внимания стали уделять возможности инклюзивного и дистанционного образования.

После диагностики родители приглашались на индивидуальное консультирование. Была разработана и реализована Программа «Повышение профессиональной родительской компетентности в социальном воспитании детей с отклонениями в развитии», содержащая лекционные и семинарские занятия, практикумы и тренинги.

Проведен курс практических занятий с родителями и индивидуальные консультации с каждым ребенком врачом-ортопедом ФГБУ «Федеральный центр травматологии, ортопедии и эндопротезирования» Минздравсоцразвития РФ (г. Чебоксары). Для некоторых семей выданы направления на полное обследование в Центр в г. Чебоксары. Врачами-ортопедами совместно с клиническим психологом и неврологом ГУ «Республиканский центр патологии речи и нейрореабилитации нейросенсорных и двигательных нарушений» Министерства здравоохранения Республики Марий Эл разработана и реализована Программа коррекционно-развивающих занятий родителей с детьми, направленная на комплексное решение проблем семей с детьми инвалидами, обеспечение их полноценной жизнедеятельности и интеграции с обществом. Каждая семья занималась в течение 1 часа, используя упражнения на развитие сенсорики (занятия на ортопедическом стуле, с комплексом «Дон», в сенсорной комнате), развитие нейронной обратной связи и укрепление мышц (занятия в костюмах «Адели», «Регент», «Атлант-лайт», на динамическом параподиуме). Занимались родители со своими детьми сами, на каждом занятии присутствовали психолог-консультант и волонтер.

В рамках проекта «Защищенное детство» состоялся лечебный курс иппотерапии для детей-инвалидов. Занятия проходили в деревне Тойкино Медведевского района. Проведено по 5 занятий в двух группах: возрастная группа детей с 3 до 4 лет занималась с 10.00 до 12.00, возрастная группа с 5 до 7 лет занималась с 14.00 до 16.00. Все дети, которые занимались регулярно, позитивно изменили свои эмоциональные и психофизиологические состояния. Это подтвердила повторная психодиагностика [5].

Проект «Защищенное детство» признан родителями и общественностью РМЭ очень важным, так как реально помог семьям в повышении родительской компетентности и развитии детей с ОВЗ [5].

Межведомственное взаимодействие координировалось организацией круглых столов и научно-практических семинаров с приглашением участников проекта, представителей министерств (здравоохранения, образования, социальной защиты населения), фонда социального страхования и общественных организаций (Всероссийского общества инвалидов), а также врачей, психологов, педагогов, где обсуждались план реализации проекта, комплексная программа реабилитации детей с ОВЗ, методы работы с родителями, формы участия разных ведомств, виды мониторинга, текущие результаты и итоги проекта.

В ходе научного поиска использовались методы анкетирования родителей, клинико-экспертной и психолого-педагогической оценки, статистический анализ результатов динамического наблюдения за состоянием здоровья и психического развития детей с ОВЗ. Все эти дети нуждались в длительной комплексной реабилитации, которая была организована в учреждениях здравоохранения РМЭ в форме дневного и круглосуточного стационара, включала в себя медикаментозные и немедикаментозные методы. Одним из них стало коррекционно-педагогическое воздействие на ход психического развития ребенка с ОВЗ.

Согласно нормативным документам комплексная программа реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья включает в себя следующие виды помощи: медицинские (фармакологическое лечение и воздействие физических и средовых факторов), социальные (удовлетворение социальных нужд ребенка) и психолого-педагогические (стимуляция психической активности, улучшение эмоционального состояния, повышение степени социальной компетентности, развитие личностного потенциала, обучение родителей специальным педагогическим технологиям).

Сопровождение семьи больного ребенка мультидисциплинарной командой специалистов не только сглаживает существующее нарушение здоровья, но и предупреждает нарастание числа и усугубление тяжести вторичных, социальных по своей сути, последствий болезни, восстанавливает здоровье и качество жизни больного ребенка.

Итак, ранняя помощь семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, которые в силу своего нарушения имели не слишком удачный старт в жизни, идентична во всех известных зарубежных концепциях. Разница заключается в особенностях предоставления психологических, медицинских, социальных и образовательных услуг. Определяющим фактором являются социальные и культурные основы развития общества и экономические возможности государства. Великобритания, Испания, Италия, Сан-Марино, Болгария, Венгрия, Хорватия и Словения приняли специальные

законодательные акты, касающиеся статуса лиц с ОВЗ и мер по оказанию им помощи [2]. Опыт изучения и развития ранней помощи в отдельных развитых странах показывает, что ее эффективность во многом определяется взаимодействием психологических, медицинских, социальных и педагогических ведомств, которые сотрудничают с семьей ребенка и несут определенную ответственность. В противном случае поддержка становится неэффективной, теряет превентивный характер, допускает негативные последствия для ребенка, семьи и общества в целом.

Литература:

1. Грозная Н.С. Международный опыт в области инклюзивного образования: Англия. [Электронный ресурс]: информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию Департамента образования г. Москвы. – Режим доступа: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=221>

2. Декларация Саламанки о принципах, политике и действиях в сфере специального образования (Испания, 1994 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.perspektiva-inva.ru>

3. Морова Н.С., Заболотских О.П. Роль семьи в социальном воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Н.С. Морова, О.П. Заболотских // Научно-методический журнал РАО РФ «Социальная педагогика в России». – 2012. – № 3. – С. 30-39.

4. Нежное П.Г. К проблеме нормативных результатов дошкольного образования / П.Г. Нежное // Образовательная политика. – 2012. – № 6(62). – С. 28-33.

5. Организация психолого-медико-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: коллективная монография / О.В. Шишкина, О.П. Заболотских, Н.Ю. Глазунова. – Йошкар-Ола: МОСИ, 2015. – 74 с.

6. Русиева Т.М., Шишкина О.В. Особенности эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с задержкой психического развития / Т.М. Русиева, О.В. Шишкина // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 28 февраля 2014 года; под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ-ООО ИПФ «СТРИНГ», 2014. – С. 284-289.

7. Шматко Н.Д. Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии. Успехи и опасения / Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 11-17.

Сведения об авторах:

Заболотских Ольга Павловна (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт».

Шишкина Ольга Викторовна (г. Йошкар-Ола, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», e-mail: psihcaf@mail.ru

Data about the authors:

O. Zabolotskikh (Yoshkar-Ola, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, associate professor at the Department of General and Special Psychology and Pedagogy, Interregional Open Social Institute.

O. Shishkina (Yoshkar-Ola, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, associate professor at the Department of General and Special Psychology and Pedagogy, Interregional Open Social Institute, e-mail: psihcaf@mail.ru

УДК 316.334.22

ЦЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Н.А. Ореховская

Аннотация. Молодежная безработица ведет к углублению бедности, которая становится устойчивым явлением. Надежной защитой от безработицы является высокий уровень образования, который может стать надежной страховкой от безработицы и способом сокращения ее продолжительности в случае потери работы. Рассмотрены социальные интересы выпускников школ, связанные с их будущей, планируемой жизнью и, прежде всего, со сферой образования и занятости. Затронута проблема коммерциализации образования, его ориентация на расширение платных услуг.

Ключевые слова: молодежь, безработица, рынок труда, образование, адаптация, мотивация, коммерциализация образования.

THE VALUE OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE PRESENT CONTEXT

N. Orekhovskaya

Abstract. Youth unemployment deepens poverty, which is becoming sustainable. The reliable protection against unemployment is a high level of education, which can become a reliable insurance against unemployment and the way to reduce their duration in the event of job loss. The author investigates social interests of school graduates that are associated with their future, planned life, and above all with education and employment. The author touches upon the problem of commercialization of education, its focus on the expansion of fee-based services.

Keywords: youth, unemployment, labor market, education, adaptation, motivation, commercialization of education.

Необходимость анализа положения молодежи на рынке труда, ценностных ориентаций в области выбора профессиональной деятельности вызвана как минимум двумя, на наш взгляд, противоречивыми обстоятельствами. С одной стороны, молодые люди занимают ключевое место в системе трудовых ресурсов, составляя более трети трудоспособного населения России. Но, с другой стороны, являются и одной из самых незащищенных групп на рынке труда. На наш взгляд, бесспорной является корреляция между перспективой развития страны, ее экономическим и социальным успехом и стартовыми условиями профессиональной активности и деятельности молодежи, степени ее интегрированности во все сферы социально-экономической жизни общества.

В то же время приходится признать, что безработица «ударяет» по молодежи сильнее, чем по другим возрастным группам, в связи с чем социальная маргинализация молодежи является острой проблемой для любого общества. В силу специфики социально-психологических характеристик, таких как размытость социально-трудовых ориентиров, недостаточная сформированность мотивационной сферы, негибкость социального

поведения, неумение распорядиться имеющимися ресурсами, неадекватный уровень притязаний, неустойчивость жизненных ценностно-ориентационных установок делают положение молодежи на рынке труда тяжелым и болезненным.

По данным Росстата, в июне 2011 г. средний возраст безработных россиян равнялся 34,8 года. Молодежь до 25 лет среди безработных составляла 27%. Высокий уровень безработицы отмечался в возрастной группе 15 – 19 лет (31%) и 20 – 24 лет (13%). В среднем среди молодежи в возрасте 15 – 24 лет уровень безработицы в указанный период составил 15%, в том числе среди городского населения – 13%, среди сельского – 18%. При этом реальные показатели безработицы оказываются в ряде случаев значительно выше [2, с.393-394].

Вероятность стать безработным у молодых людей более чем в три раза выше, чем у людей среднего возраста. Безработица молодежи ведет к углублению бедности, которая рискует перерасти в устойчивое явление. И если в прежние времена молодежь могла полностью обеспечивать себя и оказывать финансовую поддержку своим близким, то сегодня, столкнувшись с проблемой безработицы, эта

социальная группа стала источником для формирования армии «новых бедных».

Кроме того, необходимо учитывать и селективность молодежной безработицы, которая не затрагивает в равной степени всю социальную группу молодежи, а проявляется внутри отдельных ее сегментов [8]. Например, молодые люди из экономически слабых регионов, выпускники школ со слабой подготовкой или молодежь без профессионального обучения, а также молодые люди из социально неблагополучных семей. Это означает, что во многих случаях безработица среди молодых людей, относящихся к вышеперечисленным группам, помогает сохранять и передавать бедность из одного поколения в другое.

Низкий уровень доходов молодых работников не коррелируется с заоблачными ценами на жилье и дороговизной продуктов, лекарственных препаратов, высокими транспортными расходами. Бедность провоцирует ухудшение состояния здоровья не только молодежи, но и представляет угрозу для здоровья будущих поколений, если, конечно, молодые бедные вообще решатся на рождение ребенка. Весь этот комплекс проблем ведет к дальнейшему ухудшению качества национального человеческого потенциала. Снижение социальной защищенности и неадекватная оценка труда молодых специалистов способствует падению национального патриотизма, приводит к оттоку молодежи за рубеж, прививает интерес к поиску альтернативных форм заработка в сфере теневого бизнеса, подрывает интерес к образованию. А ведь именно образование, по нашему мнению, может стать надежной страховкой от безработицы и способом сокращения ее продолжительности в случае потери работы.

Статистические данные показывают, что чем выше уровень образования, тем выше уровень занятости и ниже безработица. В 2010 г. уровень занятости среди населения с высшим профессиональным образованием составил 81%, уровень безработицы – 4%; со средним профессиональным образованием – 73% и 6%; начальным профессиональным образованием – 72% и 8% соответственно. Существенно выше уровень безработицы и ниже уровень занятости среди населения, не имеющего профессионального образования (в среднем 23% и 17% соответственно) [6].

Всесторонний анализ проблемы молодежной безработицы, подкрепленный данными различных социологических

исследований, позволяет утверждать, что в современных условиях уровень образования во многом способствует возможности молодых людей успешной самореализации в профессиональной деятельности. Более трети респондентов (37%), уже сделавших карьеру, имеют два высших образования. Отсутствие же планов по достижению успеха в сфере профессиональной деятельности характерно для лиц, не имеющих высшего образования и обладающих низким социально-профессиональным статусом, наибольшая доля их приходится на группы с начальным и неполным средним образованием – 84% и 58% соответственно, против 27% фиксируемых в группе получивших два высших образования [6].

Как отмечает Е. Добрынина, исследования жизненного и профессионального пути молодых людей и выпускников школ показывает, что чем выше у людей уровень образования, тем больше они стремятся его повысить [3]. Другими словами, стремление молодежи к повышению уровня образования, бесспорно, свидетельствует о возрастающей роли образования как ценности.

Социальные интересы выпускников школ связаны с их будущей, планируемой жизнью и, прежде всего, со сферой образования и занятости. Планы на образование у современной молодежи формируются под влиянием страха перед будущим, страха перед возможной нетрудоустроенностью, а не под влиянием мечты, как это было у старшего поколения. У молодежи происходит смена стереотипов социального поведения: от «жить, чтобы работать» к «учиться и работать, чтобы жить». Идет процесс слияния прагматических и ценностных целей труда, смыкание образовательной и трудовой деятельности. В условиях рыночных отношений молодежь раньше включается в трудовую деятельность, реально влияя на содержание труда и на отношение к нему. Естественно, что все эти факторы меняют и список престижных профессий для молодых людей. Если в 1997 г. большинство молодежи (89%) причисляли к наиболее престижным профессиям специальности в области юриспруденции или финансового сектора, то в 2009 г. таковых оказалось только 30% [7]. Сегодня общественный престиж таких профессий, как юрист и экономист, высок, но острая конкуренция в этих сферах снижает их прибыльность в глазах молодежи. Высоко оценивается прибыльность предпринимательства, но престижность этого

вида деятельности, оказывается ниже, чем профессии госчиновника, представителей творческих профессий, банковских работников. Низкая престижность отмечается у профессий инженера, ученого, преподавателя, врача, что связано, по мнению респондентов, с низкой оплатой труда. А подавляющее большинство всех поколений хотят, чтобы их труд хорошо оплачивался, – об этом заявляют 85% молодежи и 87% представителей старшего поколения, при этом 63% молодого поколения хотят, чтобы их работа была интересной [2, с.405].

Последние сто лет Россия демонстрировала устойчивую тенденцию, при которой каждое последующее поколение становилось более образованным по сравнению с предыдущим. Естественно, с развитием науки, техники, технологии обучения, хранения и передачи информации образовательный потенциал общества растет. В этой связи растет и уровень требований, предъявляемых к системе образования в целом. Российское общество, как отмечает Ю.Г. Волков, подходит к пониманию образования как сферы социального творчества, для креативного класса в обществе важно обрести в образовании надежного союзника и партнера [1].

Правда, нельзя не отметить тревожную тенденцию, наметившуюся в системе высшего образования. Речь идет о влиянии рыночных механизмов на систему образования, ее ориентацию на расширение платных услуг.

Сегодня мы можем наблюдать парадокс – рост количества учащейся молодежи на фоне падения общекультурного и общеобразовательного уровня. Некоторые исследователи связывают это с проблемой чтения, т.е. с резким сокращением числа читающих школьников и студентов. Что, в свою очередь, порождает проблему дефицита общекультурных компетенций, необходимых для функционирования студента в образовательной среде высшего учебного заведения и далее в профессиональной деятельности [3]. Мы ведем речь о функциональной неграмотности, которая выражается, в частности, в неспособности студентов конспектировать лекции, самостоятельно структурировать содержание учебного текста, применять элементарные понятия как общенаучного, так и специального характера. Кроме того, многие преподаватели отмечают очень низкий уровень общей грамотности студентов. Еще десять лет назад абитуриенты с таким знанием русского языка вообще вряд ли могли бы поступить в высшее

учебное заведение. Вопросы функциональной и грамматической неграмотности порождают более сложную проблему – понимание получаемой информации, в том числе и профессиональной. По данным исследования «Влияние СМИ на молодежь», лишь немногим более половины студентов полностью понимают современную лексику (55,6%), в то время как для 37,9% респондентов «какие-то слова остаются непонятными» [7]. Наблюдения показывают, что словарный запас студентов ограничен, речь подавляющего большинства однообразна и изобилует жаргонизмами, а даваемые оценки находятся в «черно-белой» плоскости, это свидетельствует об отсутствии аналитического мышления [5]. Студенты часто не способны обсуждать и высказываться по вопросам современной политики, философским проблемам, пытаясь свести глобальные вопросы к бытовым проблемам. В итоге происходит примитивизация не только учебного материала, но и мировоззрения молодого человека в целом, что не может не сказываться самым негативным образом на способности стратегически мыслить в сфере профессиональной деятельности, а значит и на востребованности и конкурентоспособности на рынке труда [4].

Все это мы склонны объяснить тем, что образование становится обязательной процедурой, в которой главную роль начинает играть платежеспособность студента, а не его знания. «Армия менеджеров» – малоквалифицированных исполнителей, по сути, является результатом попытки перевода профессионального образования на коммерческие рельсы. Вместе с тем российские работодатели говорят о необходимости и нехватке специалистов творческих, высокообразованных, т.к. только при наличии таких работников можно говорить о модернизации производства, повышении делового имиджа компаний и страны в целом.

Недопустимо превращать профессиональное образование в коммерческий проект, приносящий доход. Необходимо помнить, что образование – это единая система, которая воспитывает, формирует ценностные ориентации молодых граждан страны. В этой связи важно, чтобы получение профессионального образования не стало непреодолимым препятствием для молодых людей из различных социальных и культурных общественных групп. Образование должно быть доступным способом реализации для большинства молодого населения страны.

Литература:

1. Волков Ю.Г. Креативность: исторический прорыв России. М.: Социально-гуманитарные знания, 2011.- 268с.
2. Горшков М.К. Российское общество как оно есть: (опыт социолог. диагностики). М.: Новый хронограф, 2011. – 672с.
3. Добрынина Е. Предпоследний звонок // Российская газета. №104. 18 мая 2011.-С.12.
4. Ореховская Н.А. Об общей культуре первокурсника технического вуза Н.А. Ореховская // Высшее образование в России. - 2014. - №3. - С.135-139.
5. Ореховская Н.А. Испытание безработицей / Н.А. Ореховская // Этносоциум и межнациональная культура. - 2013. - №11(65). - С.100-104.
6. Тюрина И.О. Двадцать лет реформ: взгляд на занятость / И.О. Тюрина // Служба занятости. - 2011.- №9. - С.50-59.
7. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет. М.: ЦСПиМ, 2010. - 592 с.
8. Orehovskaya N.A. Problems of youth unemployment in Russia / N.A. Orehovskaya. Differences, Inequalities and Sociological Imagination: View from Russia Papers of Russian Sociologists for the 12 th Conference of the European Sociological Association. Russian Society of Sociologists; Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences (IS CAS); European Sociological Association; Editor-in-Chief V.Mansurov, 2015. - С. 311-315.

Сведения об авторе:

Ореховская Наталья Анатольевна (Москва, Россия), доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социологии, проректор по научно-исследовательской работе Московского государственного гуманитарно-экономического университета, e-mail: orehovskaya@yandex.ru

Data about the author:

N. Orekhovskaya (Moscow, Russia), doctor of education, docent, professor at the Department of Sociology, vice principal for research work of the Moscow State University of Humanities and Economics, , e-mail: orehovskaya@yandex.ru



УДК. 316.3

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ ДОСТУПА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РОССИИ И ВЬЕТНАМЕ

Ха Ван Хоанг, В.В. Фурсова¹

¹Публикация осуществлена при финансовой поддержке РГНФ и правительства РТ в рамках проекта 15-13-16001 а(р).

Аннотация. В статье на основе данных социологических опросов, проведенных в 2015 г. среди 1000 российских (г. Казань) и 1000 вьетнамских (г. Дананг) студентов первых курсов, а также 30 интервью (15 российских и 15 вьетнамских студентов) выявляются институциональные различия на этапе поступления в вузы между российской и вьетнамской молодежью. Предлагаются рекомендации для снижения институциональных барьеров доступа к высшему образованию в России и Вьетнаме.

Ключевые слова: высшее образование, доступность высшего образования, институциональные барьеры, равенство, социальная адаптация.

INSTITUTIONAL BARRIERS ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND VIETNAM

H.V. Hoang, V. Fursova

Abstract. Based on the data of sociological research among 1000 Russian (Kazan) and 1000 Vietnamese students of the first courses (Danang) and an interview with 30 students (15 Russian and 15 Vietnamese students) in 2015, the article reveals differences in parameters of institutional factors at the stage of admission and study at the university between Russian and Vietnamese youth. It indicates recommendations to reduce institutional barriers to access to higher education in Russia and Vietnam.

Keywords: higher education, accessibility to higher education, institutional barriers, inequality, social adaptation.

На современном этапе высшее образование играет важную роль не только для социально-экономического развития стран, но также как своего рода гарантия достижения высокого социального статуса [2, с.104]. Однако возможности для получения высшего образования дифференцированы для различных индивидов или социальных групп [11, с.41-42]. Эта дифференциация представлена рядом факторов, влияющих на получение высшего образования. Поэтому оценка меры влияния данных факторов на доступность высшего образования является одним из серьезных направлений исследования, позволяющего разработать рациональную государственную политику ряда стран для повышения шансов получения высшего образования.

Как отмечает И.А. Мартынова, доступность высшего образования может быть проанализирована на четырех уровнях: на уровне университета, на уровне региона, на национальном уровне и на глобальном уровне. [11, с.44-45]. Итак, как видно из общего обзора, проблема доступности высшего образования, имеет сходство в разных странах мира; играет важную роль в мировых и национальных тенденциях развития

толерантности и демократии; способствует мировой интеграции образовательных систем. Сравнение доступности высшего образования между странами также дает им возможность дополнять друг друга в образовательной политике, особенно это интересно для развитой страны (на примере России) и развивающейся (на примере Вьетнама). Поэтому целью данного исследования является сравнительный анализ институциональных факторов доступности высшего образования в России и Вьетнаме.

Процесс доступности высшего профессионального образования связан с дифференциацией возможностей различных социальных групп в решении следующих вопросов: 1) выбор профессии и учебного заведения на основе развитой сети форм и организаций; 2) подготовка к поступлению в вуз; 3) барьер между школьными знаниями и требованиями вступительных экзаменов (ЕГЭ). Итак, институциональный фактор рассматривается как возможность поступления абитуриента в вуз и завершения процесса обучения в зависимости от качества образовательных услуг в учреждениях среднего образования и в системе довузовской подготовки, спектра имеющихся в регионе

вузов и характеристик их деятельности. Институциональный фактор выражается в следующих элементах: распределение студентов по используемым формам довузовской подготовки, удовлетворенность качеством довузовской подготовки, уровень конкурса при поступлении и др.

Доступность высшего образования для абитуриентов связывается рядом институциональных барьеров, при этом важную роль занимает качество подготовки в среднем образовательном учреждении. Социологические исследования показывают, что тип среднего образовательного учреждения выступает как институциональный фактор, влияющий на возможности получения высшего образования для разных социальных групп [1, с.75]. Функционирование среднего общего образования предполагает дифференциацию типов школ, исходя из особенностей системы расселения, потребностей семей [13, с.42]. На практике в России существует различные типы школ среднего образования, такие как обычная общеобразовательная школа, лицей, гимназия и др., а во Вьетнаме есть два типа школ: обычная общеобразовательная и профильная школы. Однако большинство профильных школ находится в городах, преимущественно в крупных. В обычной общеобразовательной школе существуют профильные классы. Поэтому в данном исследовании рассматривается влияние форм классов среднего учебного заведения на доступность высшего образования (на примере двух стран). Итак, «доступность получения высшего образования начинает определяться тем, какую школу, а иногда и какой конкретный класс в школе оканчивает ученик» [12, с.33].

Результаты исследования показывают, что в России и Вьетнаме абитуриенты профильных классов имеют больше шансов поступить в вуз, чем абитуриенты общеобразовательных классов (20,2%). Притом различие в России больше, чем во Вьетнаме (23% и 17,6% соответственно). Это показывает, что существует достаточная дифференциация качества подготовки между типами классов учебного среднего заведения, особенно в развитых странах (например, Россия) в сравнении с развивающимися странами (например, Вьетнам). Различие возможности поступления в вуз между этими типами классов можно объяснить как «наличие определенной специализации в выпускном классе. <...> Выпускники профильных классов должны быть более осведомленными

относительно возможных вариантов поступления, поскольку наличие специализации в классе может определять направление (специальность) в вузе. С другой стороны, изучение определенных предметов по углубленной программе при прочих равных условиях позволяет более успешно сдать стандартизированный ЕГЭ, тем самым улучшив общий балл и шансы на зачисление в более селективный вуз» [14, с.100-101]. Кроме того, «родители, приводя ребенка в первый класс, начинают интересоваться, есть ли в школе профильные классы, имея в виду перспективы поступления своих детей в вуз. В школах, находящихся в непосредственной близости друг от друга, может наблюдаться отток в ту, где качество обучения более высокое» [12, с.33]. Итак, неравенство условий и средств обучения в среднем учебном заведении становится препятствием при поступлении в высшее учебное заведение для различных социальных групп.

Возможность успешно сдать экзамены, получить высокие оценки и пройти конкурс, очевидно, зависит от уровня подготовки абитуриента к вступительным экзаменам и размеров конкурса на избранную им специальность. В свою очередь, уровень подготовки зависит как от качества школьного обучения, так и от возможности получения знаний, дополняющих школьную программу [6, с.137]. Поэтому подготовка абитуриентов является одним из важных работ к поступлению в вуз. Подготовка – своего рода «багаж», который облегчает и делает поступление в вуз более комфортным, а также база для адаптации студента в учебном процессе в вуз. Итак, «кто дополнительно, получает больше знаний (в итоге больше баллов ЕГЭ), имеют больше шансов отказаться в более селективных вузах. Если это так, следует заключить, что дополнительная подготовка сохраняет свою значимость, несмотря на переход к унифицированной экзаменационной системе» [14, с.91].

Данные исследования свидетельствуют, что российские и вьетнамские абитуриенты не только более самостоятельны и активны в процессе подготовки к поступлению в вуз (особенно это видно на примере российских абитуриентов), но и используют для этого различные формы подготовки. 50% вьетнамских абитуриентов занимались дополнительными занятиями в среднем учебном заведении. А большинство российских абитуриентов занимались с репетитором (31,2% респондентов).

Большинство российских абитуриентов занимались с репетитором потому, что «репетиторы дают лучшую по сравнению с подготовительными курсами подготовку к вступительным экзаменам, поскольку, с одной стороны, их квалификация выше, чем преподавателей курсов, с другой – они учитывают индивидуальные потребности и особенности абитуриента» [6, с.147]. Кроме того, большинство абитуриентов занимались дополнительными курсами с учителями, репетиторами, которые знакомы с требованиями вступительных экзаменов, тем более что нередко они сами непосредственно участвовали в их разработке. А стоимость дополнительных занятий в среднем учебном заведении ниже, чем оплата репетиторов. Поэтому эту форму вьетнамские абитуриенты используют наиболее широко. Вьетнамский первокурсник-студент отмечает, что *«занимался с репетитором лучше, чем другие дополнительные курсы, но с большой затратой, поэтому я посещал дополнительные занятия в среднем учебном заведении»* [4, с.43-44].

Данные исследования показывают, что такие дополнительные подготовки, как «с репетитором» (в России), «дополнительные занятия в среднем учебном заведении» (во Вьетнаме), практиковались абитуриентами из семей, проживающих в малом городе, в поселке городского типа и в селе, в деревнях меньше, чем абитуриенты из других мест проживания семьи. Более того, «самостоятельные занятия предполагают только личные усилия и затраты времени» [2, с.107]. Поэтому этот канал подготовки более доступен для абитуриентов из семей, проживающих в селе, особенно в России больше, чем во Вьетнаме (70,5% и 43% респондентов соответственно). Таким образом, выбор дополнительных форм для подготовки к поступлению в вуз абитуриентов зависит от финансовых ресурсов их семьи.

Из материалов данного исследования видно, что студенты в основном удовлетворительно оценивают качество подготовки вуза. Однако только 15% респондентов из Вьетнама полностью удовлетворены и 34,6% респондентов в основном удовлетворены качеством подготовки вуза – в России эта цифра составила 21,9% и 65,4% соответственно. Это значит, что в России в системе довузовской подготовки требования к абитуриентам больше, чем во Вьетнаме. Вьетнамский студент-первокурсник заметил, что

«дovuзовская подготовка помогла мне немало в подготовки к поступлению в вузе. В общем, я удовлетворен ей, но, по моему мнению, лучше бы посещал дополнительные занятия либо занимался с репетитором». А российский студент-первокурсник считает: *«...дovuзовская подготовка помогла повысить психологическую готовность к экзаменам, а большинство времени я занимался с репетитором»*. Поэтому существенный недостаток подготовительных курсов – более низкий профессиональный уровень преподавателей курсов по сравнению с уровнем преподавателей-репетиторов, поскольку в системе довузовской подготовки работает относительно малая доля вузовских преподавателей, большую часть составляют школьные учителя. Это объясняется тем, что преподавателям жаль терять время на курсах, ибо время репетиторской работы оплачивается в несколько раз больше, чем то же время преподавания на курсах [8, с.171]. Таким образом, качественное довузовское образование является важным и необходимым условием доступности обучения в вузе, поэтому необходимо развивать довузовскую подготовку с целью устранения недостатков в общей образовательной подготовке обучаемых.

Одним из институциональных барьеров при поступлении в вуз являются трудности вступительных испытаний, которые влияют на получение необходимых знаний, навыков абитуриентов. При анализе данных опроса наглядно видно, что при поступлении в вуз вьетнамские абитуриенты испытали разные трудности больше, чем российские абитуриенты, особенно такие самые большие барьеры, как «бытовые трудности (плохие условия для проживания, подготовки к экзаменам)» (Вьетнам: 53,3%, Россия: 5,2%), «низкий уровень знаний по отдельным предметам» (Вьетнам: 45,8%; Россия: 24,1%). А проблем удалённости места расположения вуза от города, посёлка становится самой большой трудностью для российских абитуриентов (35,7% опрошенных). Кроме того, низкий уровень преподавания основных предметов в среднем учебном заведении является одним из немалых барьеров на пути получения высшего образования для российских и вьетнамских абитуриентов (Россия: 21,3%; Вьетнам: 33,5%). Согласно данным исследования, 5% российских и 7% вьетнамских респондентов отмечали «нехватку денежных средств (на оплату репетиторов, подготовительных курсов и

т.п.)». Таким образом, в условиях формирования рынка образовательных услуг оплата репетиторов, дополнительные курсы являются главными проблемами для поступающих и их семей, особенно в развивающихся странах (например, Вьетнам).

Конкурс при поступлении в вуз – важнейшая характеристика престижности вуза (факультета или специальности). Чем выше конкурс, тем, очевидно, больше превышение спроса над предложением и тем труднее абитуриенту поступить [5, с.100].

Анализ данных показал, что вьетнамскому абитуриенту сложнее попасть в вуз, чем российскому, в том случае, если конкурс достаточно высок, то есть более шести человек на место (52% и 21% соответственно). В России 43,7% респондентов были вынуждены выдерживать средний конкурс (3 – 4 человека на место). Социологические исследования показывают, что в России «механизм приема на основе общего конкурса по результатам вступительных испытаний является основным и реально действующим при приеме на бюджетные места без оплаты обучения. Он обеспечивает доступность непрестижных и среднеконкурсных специальностей для школьников из любых социальных групп при условии более или менее хорошей успеваемости и (или) возможности оплатить учебу на очных подготовительных курсах. Прием на условиях полного возмещения затрат (на платные места) осуществляется также на основе общего конкурса, но проводится он более формально. Непрестижные и среднеконкурсные специальности доступны на условиях платного обучения практически для всех, способных продолжать обучение после школы и его оплачивать» [6, с.397]. Притом во Вьетнаме на

некоторые специальности (в основном медицинские и нефтяные) рынок труда имеет большие запросы, и у выпускников есть большие возможности трудоустроиться. Например, в 2014 г. конкурс при поступлении в фармацевтико-медицинский университет им. Хо Чи Минь составил 12,98, при этом специальностью с самым высоким конкурсом является специальность «медицинские тесты» (25,63) [10]. С другой стороны, для поступления в эти вузы абитуриенту необходимо сдать ЕГЭ с высоким результатом. Например, в 2015 году для поступления в фармацевтико-медицинский университет им. Хо Чи Минь абитуриенты сдали ЕГЭ по трем предметам, составившим 23 балла (равно 230 баллам в России), причем проходной балл на специальность «терапевтический врач» составил 28 баллов (равно 280 баллам в России) [15]. Это означает, что существует отдача от инвестиций в человеческий капитал детей при подготовке к поступлению в вуз [5, с.100]. Итак, высококонкурсные специальности становятся одним из наибольших испытаний для вьетнамских абитуриентов при поступлении в вуз.

Итак, образовательное неравенство – одна из констант общественного развития. Её корни в классово-слоевом строении общества, институциональных барьерах образования, социальных условиях взаимодействия субъектов образования, различиях их интересов и ресурсов. Это неравенство – социальная реальность, воспроизводящаяся по тем же закономерностям, что в целом стратификация общества. Ориентиром образовательной политики должна быть не борьба с неравенством, а управление им: важны приоритеты государственной политики [13, с.46], особенно во Вьетнаме.

Литература:

1. Агранович М.Л. Неравенство школ. Еще один взгляд на проблему // Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. – С. 75.
2. Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Дымарская О.Я. Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения) / Е.Д. Вознесенская, Г.А. Чередниченко, О.Я. Дымарская // Доступность высшего образования; под ред. С.В. Шишкина. – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. – С. 104.

3. Горина Е.Н. К вопросу об адаптации первокурсников к обучению в вузе [Электронный ресурс] / Е.Н. Горина. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/2717989.html>
4. Гудков Л., Дубин Б., Леонова А. Образование в России: привлекательность, доступность, функции / Л. Гудков, Б. Дубин, А. Леонова // Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии. – 2004. – № 1(69). – С. 43-44.
5. Дубин Б.В. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты / Б.В. Дубин и др. // Доступность высшего образования; под ред. С.В. Шишкина. – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. – С. 100-101.

6. Заборовская А.С. Высшее образование в России: правила и реальность / А.С. Заборовская. – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. – 205 с.
7. Ибраева А.К. Проблема адаптации студентов первокурсников из сельской местности к обучению в колледже / А.К. Ибраева // Вестник Северо-Казанского государственного университета имени Манаша Козыбаева. – 2013. – № 1(20). – С. 293.
8. Каратабан И.А. Мотивации и доступность высшего образования в современной России / И.А. Каратабан // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – № 2. – С. 171.
9. Клюев А.К., Могильчак Е.Л., Кезина И.В. Мониторинг региональных проблем доступности высшего образования: аналитический доклад / А.К. Клюев, Е.Л. Могильчак, И.В. Кезина и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. – 2007. – С. 27.
10. Конкурс при поступлении в фармацевтико-медицинский университет им. Хо Чи Минь [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://kenhtuyensinh.vn/ti-le-choi-dai-hoc-y-duoc-tphcm>
11. Мартынова Е.А. Доступность высшего профессионального образования: формы и методы / Е.А. Мартынова // Вестник Оренбургского университета. – 2002. – № 7. – С. 41-45.
12. Омельченко Е.Л., Гончарова Н.В., Лукьянова Е.Л. Доступность высшего образования для социально уязвимых групп / Е.Л. Омельченко, Н.В. Гончарова, Е.Л. Лукьянова // Проблемы доступности высшего образования. – НИСП. – М., 2003. – С. 33.
13. Осипов А.М., Матвеева Н.А. Институциональные барьеры и механизмы доступности образования: концепция и региональная динамика / А.М. Осипов, Н.А. Матвеева // Социологические исследования. – 2015. – № 7. – С. 42.
14. Прахов И.А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы / И.А. Прахов // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – С. 88-117.
15. Стандартный балл поступления в фармацевтико-медицинский университет им. Хо Чи Минь [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://yds.edu.vn/yds2/?Content=ChiTietTin&idTin=16996&menu=>

Сведения об авторах:

Ха Ван Хоанг (г. Казань, Россия), аспирант кафедры общей и этнической социологии, Казанский федеральный университет, e-mail: hahoangg@gmail.com

Фурсова Валентина Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и этнической социологии, Казанский федеральный университет.

Data about the authors:

Ha Van Hoang (Kazan, Russia), postgraduate student at the Department of the General and Ethnic Sociology, Kazan Federal University, e-mail: hahoangg@gmail.com

V. Fursova (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor at the Department of the General and Ethnic Sociology, Kazan Federal University.



УДК 316

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЧЕРЕЗ МЕТОДИКУ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

А.А. Грабар, Е.С. Тюфякова, О.В. Фокина

Аннотация. Эффективность управления человеческими ресурсами – это количественный показатель качественного состояния предприятия и перспектив его развития. В статье предложена методика повышения результативности работы персонала и оценки его эффективности в неразрывной связи с достижением целей предприятия и социальным развитием организации, такой подход позволяет анализировать инвестиции в персонал и контролировать возврат вложенных в человеческий капитал средств.

Ключевые слова: социальное развитие организации, компетентностный подход, человеческий капитал, эффективность управления.

SOCIAL DEVELOPMENT OF ORGANIZATION THROUGH COMPETENCY BASED ASSESSMENT OF THE EFFICIENCY OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT

A. Grabar, E. Tyufyakova, O. Fokina

Abstract. The efficiency of human resource management is the quantitative index of qualitative status of enterprise and its development prospects. The author suggests a method of assessment of the effectiveness of personnel in connection with the achievement of the goals of the enterprise and social development of the organization. This approach allows to analyze the ROI of human capital.

Keywords: social development of the organization, competence approach, human capital, management efficiency.

В ситуации кризисного состояния экономики выживание и дальнейшее развитие организации зависит от сохранения кадрового потенциала. В данной ситуации специалисты кадровой службы несут ответственность за сохранение качественного кадрового состава предприятия, они также несут ответственность за сохранение морально-психологического климата и качества профессиональной деятельности.

В настоящее время многие организации вынуждены повышать свою рентабельность за счет снижения затрат, как правило, в первую очередь стараются сэкономить на таком виде ресурса, как труд. Таким образом, компания теряет свое основное конкурентное преимущество – высококвалифицированных и лояльных работников. Внедрение новых технологий производства продукции, энергосбережения, инновации и т.п. быстро осуществляется конкурентами. Кадры же при правильном управленческом воздействии являются гарантией развития возможностей организации в будущем.

В экономической теории экономическая эффективность – это получение максимально возможных благ от имеющихся ресурсов. Таким образом, чтобы количественно оценить эффективность, достаточно соизмерить все затраты с полученной выгодой [3].

Прибыль является основным фактором развития производства в условиях рыночной

экономики. По своей экономической природе прибыль выступает как часть стоимости (цены) прибавочного продукта, созданного для общества трудом работников материального производства.

Источником образования прибавочного продукта является прибавочный труд. К. Маркс, характеризуя общие закономерности развития общества, писал, что в любом общественном производстве «всегда может быть проведено различие между той частью труда, продукт которой входит в непосредственное индивидуальное потребление производителей и членов их семей, и <...> другой частью труда, которая всегда есть прибавочный труд, продукт которой всегда служит удовлетворению общих общественных потребностей» [4].

Прибавление стоимости всегда начинается с достижения целей предприятия. С точки зрения конкретных действий эти цели пронизывают все подразделения вплоть до деятельности отдела по управлению персоналом. Отсюда начинается процесс консолидации данных о человеческом капитале, цель которого – показать стоимость [2].

В понятии стоимости формируется социальная сфера организации, включающая в себя компенсацию за труд, систему стимулирования труда (бонусы, поощрения, социальные льготы, не предусмотренные

государственным законодательством, и т.п.), а также систему развития и оценки персонала.

Как было сказано выше, труд создает прирост стоимости, поэтому предложим методику оценки индивидуальной стоимости сотрудника для повышения отдачи человеческого ресурса. Наиболее мощным стимулом к труду является материальный, поэтому работнику необходимо открыто показывать, за что он получает либо не получает материальное вознаграждение. Однако нельзя забывать о ряде других факторов, формирующих социальную сферу организации: наличие корпоративного образования, добровольное медицинское страхование, дополнительное пенсионное обеспечение, иные меры социальной поддержки работников (льготные условия

отдыха и поддержки членов семей работников), которые создают устойчивые связи работника с организацией.

Сравнив уровень развития работника и требования к занимаемой им должности, можно сделать вывод о соответствии работника. Детальный анализ соответствия работника по каждому критерию позволит с одной стороны разработать корректирующие меры, с другой – назначить соответствующую оплату труда работнику, см. табл. 1. От оценки индивидуумов перейдем к модели оценки управления человеческим ресурсом в целом. Возьмем модель, на которой построена система сбалансированных показателей, и модернизируем ее для управления персоналом, см. таб. 2.

Таблица 1. – Методика расчета индивидуальной стоимости сотрудника

Компетенция	Проявление у исполнителя	Значимость для компании	Рыночная стоимость	Итоговая стоимость
Сбор информации, описание, выделение критериев оценки	Оценка уровня имеющихся компетенций, разработка индивидуальных программ развития	Определение критериев оценки. Ранжирование компетенций по данным критериям	Учет «дефицитности» компетенции на рынке труда, затрат на приобретение и/или развитие	Итоговая оценка каждой компетенции с учетом ее ценности для компании и рыночной стоимости
Полный перечень компетенций	Прозрачная связь: компетенция – работник	Стоимость для каждой компетенции для предприятия	Выведение рыночных коэффициентов (повышающих или понижающих)	Возможность оценки стоимости сотрудника для компании, построение стимулирующей системы оплаты труда

Таблица 2. – Модель оценки эффективности управления персоналом

Приобретение	Содержание
Расходы на подбор. Время на заполнение рабочего места. Число новых сотрудников. Число замещений. Качество новых сотрудников	Общие расходы на рабочую силу как процент от расходов на деятельность. Средняя зарплата сотрудника. Средний балл деятельности сотрудников по индивидуальным оценкам
Развитие	Сохранение
Расходы на обучение. Общее количество часов обучения. Среднее число часов обучения на одного сотрудника. Часы обучения на компетенцию. Часы обучения на группу вакансий. Коэффициент окупаемости инвестиций от обучения	Общий уровень увольнений. Расходы на текучесть кадров. Процент уходов среди руководителей высшего звена. Процент увольнений сотрудников, состоящих в кадровом резерве. Удельный вес сотрудников в кадровом резерве

Система сбалансированных показателей человеческого капитала состоит из четырех квадрантов, каждый из которых посвящен одному из основных видов деятельности управления персоналом: приобретению,

содержанию, развитию и сохранению.

Приобретение человеческого ресурса может происходить путем подбора или развития, в зависимости от вида источника: из внешнего – подбор, из внутреннего – развитие.

Эффективный рекрутинг чаще всего оценивается с позиции стоимости найма и времени, ушедшего на то, чтобы занять вакансию [1]. Качество принятых на работу людей также можно оценить с помощью модели расчета индивидуальной стоимости сотрудника, предложенной выше. На кадровое обеспечение или рекрутинг влияют внутренние факторы, например сокращение организации, закупка нового оборудования, уровень увольнений сотрудников, и внешние, например рынок труда.

Содержание описывает широкий спектр деятельности, концентрирующейся в первую очередь на выплатах зарплат и обеспечении льгот.

Мониторинг развития человеческих активов – самая трудная проблема из всех входящих в четыре квадранта. Что относить к обучению или развитию: ежедневный тренинг или внешнюю образовательную программу, и как рассчитать расходы с точки зрения практики? Значительная

часть процесса развития невидима и даже нераспознаваема, так что выяснить общую сумму расходов практически невозможно. Большинство бухгалтерских систем с трудом улавливают расходы на формальное обучение [5].

Даже в самые тяжелые периоды, когда предприятие прогибается под влиянием кризиса, оно должно сохранить решающий «костяк» сотрудников.

Предлагаемая к внедрению система показателей для оценки человеческих ресурсов достаточно эффективна, так как она сама является систематическим, четко организованным процессом соизмерения затрат и результатов, связанных с управлением персоналом, а также соотношения этих результатов с итогами деятельности организации, определения того, насколько кадровая составляющая способствует достижению целей предприятия.

Литература:

1. Грабар А.А., Фокина О.В., Эль-Сибай Н.М. Оценка эффективности управления социальной инфраструктурой на уровне отрасли / А.А. Грабар, О.В. Фокина, Н.М. Эль-Сибай // Экономика и предпринимательство. – 2014. - № 11(2). - С. 738-741.

2. Карпов А.А. Установление устойчивых связей между информационными потоками, бизнес-процессами и индикаторами состояния в деятельности предприятия: сборник материалов (15–26 апреля 2014 г.) [Электронный ресурс] / Вят. гос. ун-т. – Киров, 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). - С. 611-614.

3. Muller Herbert J. Kuman Values and Modern Technology — In:Technology and Social Change in

America. N. Y., 1973. - P.27.

4. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений / Карл Маркс, Фридрих Энгельс. - 2-е изд. - Т. 25. - Ч. I. - С. 449-450.

5. Созинова А.А., Варанкина С.В. Совершенствование управления развитием персонала организации: сборник материалов / А.А. Созинова, С.В. Варанкина // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: материалы докладов VI международной научно-практической конференции (22-23 июня 2015 г.). – North Charleston, USA: CreateSpace, 2015. - Том 2. - С. 193-196.

Сведения об авторах:

Грабар Анна Анатольевна (г. Киров, Россия), кандидат экономических наук, доцент, кафедра менеджмента и маркетинга, Вятский государственный университет, e-mail: a.a.grabar@gmail.com

Тюфякова Екатерина Сергеевна (г. Киров, Россия), преподаватель кафедры менеджмента и маркетинга, Вятский государственный университет, e-mail: es_tyufyakova@vyatsu.ru

Фокина Ольга Васильевна (г. Киров, Россия), кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой менеджмента и маркетинга, Вятский государственный университет, e-mail: fokina_o_v@vyatsu.ru

Data about the authors:

A. Grabar (Kirov, Russia), candidate of economic sciences, associate professor at the Department of Management and Marketing of Vyatka State University, e-mail: a.a.grabar@gmail.com

E. Tyufyakova (Kirov, Russia), tutor at the Department of Management and Marketing of Vyatka State University, e-mail: es_tyufyakova@vyatsu.ru

O. Fokina (Kirov, Russia), candidate of economic sciences, docent, head of the Department of Management and Marketing of Vyatka State University, e-mail: fokina_o_v@vyatsu.ru

УДК 316.356.2-053.81

МОЛОДАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И СУБЪЕКТ СОБСТВЕННОГО ИЗМЕНЕНИЯ

Е.Н. Касаркина, Д.А. Бистяйкина

Аннотация. В статье анализируется проблема возможностей молодой семьи выступать в качестве субъекта и объекта социального воздействия в кризисных условиях современной России, характеризующихся множеством быстротечных социальных, политических, экономических, культурных изменений. Приведены данные социологического опроса, свидетельствующие о стремлении к самоуправлению молодой семьи при влиянии неоднозначных процессов социальной, экономической и политической ситуации в стране. Обосновывается уникальность потенциала молодой семьи, закладывающего основы будущего общества в целом и семьи в частности, как в положительную, так и в отрицательную сторону.

Ключевые слова: молодая семья, субъект, объект, общество, влияние, условия, самостоятельность, потенциал.

YOUNG FAMILY AS AN OBJECT OF SOCIAL IMPACTS AND SELF-CHANGE SUBJECT

Е. Kasarkina, D. Bistyaykina

Abstract. The article analyzes the problem of opportunity for young families to be subject and object of social impact under the crisis in today's Russia, characterized by a variety of fleeting social, political, economic and cultural changes. The data of the sociological survey, indicating a desire of a young family for self-government under the controversial impact of the processes of social, economic and political situation in the country are presented. The authors substantiate the unique potential of a young family, which lay foundation for the future of society in general on the whole and the family in particular, both in the positive and in the negative direction.

Keywords: young family, subject, object, society, impact, conditions, independence, potential.

В кризисных условиях современной России, молодые семьи сталкиваются с множеством быстротечных и необратимых изменений в жизни общества. Развитие молодой семьи не может произойти вне процессов социальной, экономической и политической ситуации в стране. Вместе с тем современная молодая семья, несмотря на начальный этап своего развития, становится все более самоуправляющейся, она актуализирует выбор новой стратегии поведения, ориентированной на готовность членов семьи нести личную ответственность за свое жизнеобеспечение. Молодая семья имеет особую социальную ценность и представляет собой мощный фактор перемен с точки зрения перспектив развития общества, его обновления и развития. Благополучие общества зависит от социального положения и установок молодой семьи и наоборот. От того, какие моральные, социальные, экономические, политические условия созданы в обществе для жизни молодых супругов, зависит их репродуктивные установки, ценностные ориентации и мотивации сохранения брака и семьи. Все это свидетельствует о том, что молодая семья является не только объектом социального воздействия, но субъектом собственного

изменения. Потенциал молодой семьи огромен и уникален, причем и в положительную, и в отрицательную сторону, она закладывает основы будущего. Именно с молодыми семьями связываются надежды на решение демографических проблем и перспективы дальнейшего развития страны.

Семья и общество на протяжении многих веков остаются в неразрывной взаимосвязи. Общеизвестен ряд высказываний, подтверждающих данную взаимосвязь, – каково общество, такова и семья, семья – это ячейка общества, общество – семья семьи [10, с.32].

Кризисные проявления жизнедеятельности современного общества, характеризующиеся снижением рождаемости и повышением смертности, ростом численности семей группы риска, неблагополучных семей, снижением уровня здоровья, ростом разводов, не могут не влиять на стабильность и определять благоприятные условия проживания, необходимые для адаптации и реализации в полной мере возложенных на молодую семью ролей и функций. Доказательством этого служат:

1) *высокий процент разводов среди молодых семей.* По данным Федеральной

службы государственной статистики, с января по июль 2014 г. в России было создано 623,3 тысяч новых семей и зафиксировано 376,5 тысячи разводов. При этом число разводящихся молодых пар достаточно велико, около 70% разводов приходится на молодые семьи [11]. Приводятся данные о том, что 1/3 всех разводов приходится на семьи, существующие менее года, еще 1/3 разводов – с брачным стажем от года до пяти лет [6, с.9]; отмечается, что вероятность развода для лиц до 20-летнего возраста в два раза выше, чем для представителей более взрослой группы [3, с.121];

2) *ориентация молодой семьи на малодетность.* Деторождение и будущее нации связано с молодой семьей, именно на этом этапе супружества в большинстве случаев решается вопрос о рождении детей и их желаемом количестве [1, с.3]. Количество молодых семей в России (лица до 35 лет), по данным переписи населения 2010 г., составляет 20% от общего числа семей [2, с.88]. Согласно общероссийским исследованиям (2013 г.), среди молодых семей с детьми, в которых оба супруга моложе 30-и лет: 80% – однодетных, 18,2% – с двумя детьми, 1,8% – многодетных. Бездетными являются 30% молодых семей [8, с.31]. Следует отметить, что согласно статистике, 77,5% общего числа детей рождаются у родителей до 35 лет [7, с.3].

Согласно иным исследованиям, значительная часть молодых семей хотела бы иметь двоих, троих и даже более детей [12, с.30], однако среди основных причин снижения рождаемости в стране выделяются в качестве основных жилищно-материальные проблемы (63,95%) и социально-экономический кризис в стране (55,78%) [4, с.28];

3) *неустойчивость социального статуса молодой семьи.* Так, на основе выборочных

обследований и экспертных оценок в 2014 г. в Российской Федерации насчитывается 49,9 млн. семей, в их составе – около 10 млн. молодых семей. Из них большая часть – приблизительно 6,5 млн. – нуждается в улучшении жилищных условий и трудоустройстве [12, с.31].

Перечисленные явления свидетельствуют о том, что молодая семья находится в полосе кризиса. Прежние механизмы социальной адаптации, отработанные и апробированные не одним поколением советских семей, на современном этапе развития российского общества перестали действовать, а новые вырабатываются стихийно и большинство из них сводится к механизмам выживания.

В 2015 г. на кафедре социальной работы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» было проведено социологическое исследование, в результате которого были опрошены молодые семьи, состоящие на учете в Государственном бюджетном учреждении Республики Мордовия «Комплексный центр социального обслуживания по г.о. Саранск». В социологическом опросе принимали участие молодые семьи, находящиеся в зарегистрированном браке, имеющие первый опыт зарегистрированных брачных отношений, со стажем семейной жизни до 5 лет и границей возраста супругов до 35 лет, нуждающиеся в социальной помощи и защите. Результаты исследования показали, что большинство молодых семей не могут назвать себя социально-адаптированными, успешно справляющимися с возложенными на них ролями и функциями, отвечающим современным представлениям успешного социально-экономического, социально-психологического, социально-культурного и социально-ролевого статуса, см. рис. 1

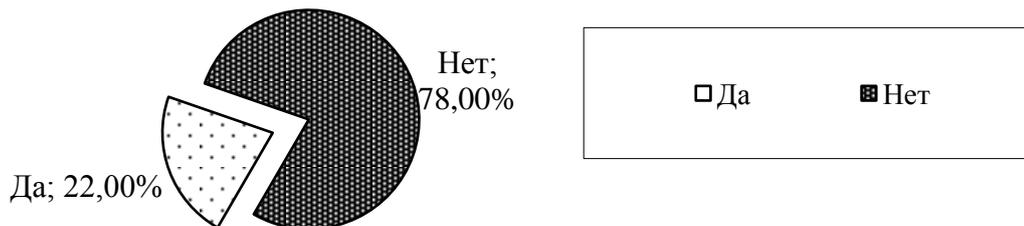


Рисунок 1. – Распределение мнений респондентов на вопрос: «Чувствуете ли Вы, что Ваша семья социально защищена?»

В результате исследования было отмечено, что особенностью социальной адаптации современной российской молодой семьи к условиям общества, является кризисный тип адаптации. Так материальные трудности и жилищные проблемы волнуют большинство респондентов. 73,7% респондентов не имеют отдельного собственного жилья, из них 46,2% проживают с родительской семьей, 27,4% проживают на съемной квартире. В отдельной благоустроенной квартире проживает лишь 2% опрошенных. 24,3% респондентов имеют отдельную жилую площадь, но не удовлетворены ее благоустройством. Средний доход молодой семьи составляет 18 – 22 тыс. руб. В таких условиях денежных средств молодой семье может хватить лишь на продукты, не говоря о покупке предметов длительного пользования или жилья. Что касается культурного развития, то молодая семья имеет шанс на свой доход раз в месяц сходить в кино или театр, на большее для этих целей денег не предусмотрено.

Результаты, полученные в нашем исследовании, совпадают с данными исследования Е.Н. Коломасовой (2005 г.). Как отмечает ученый, в настоящее время на первый план выдвигаются проблемы экономических ограничений жизнедеятельности молодоженов. Помощь в этой сфере наиболее желаемая и ожидаемая [5, с.24].

Тем не менее, исследование показало, что в отношениях молодой семьи с государством можно констатировать стремление не к социальному иждивенчеству, а к самостоятельности. 80,3% респондентов стараются решать проблемы сами, своими силами, выражают желание получить кредиты на приобретение жилья; 63,8% респондентов отмечают самопомощь значимым компонентом становления и развития молодой семьи. Однако желание самопомощи, не всегда совпадает с возможностями молодых супругов. Значимым условием является социальная активность самих молодых супругов, их способность модифицировать социальные воздействия, информированность о возможностях выбора и правах, умения максимально использовать свой потенциал, успешно справляться с возложенными на них ролями и функциями, иметь материальное благосостояние, отвечающее современным представлениям (не ниже социальных норм), в семье которых отмечается стабильный, благоприятный психологический климат.

Как отмечает Л.И. Савинов, общество и семья должны не столько удовлетворять потребительские наклонности молодежи, сколько предоставлять возможности для самостоятельного и ответственного действия. Критика молодежи необходима, но не менее нужны забота и доверие к ней, создание предпосылок для реализации инициативы и активности [9, с.38].

В заключении мы пришли к выводу, что молодая семья является особой целостностью, которая одновременно является и субъектом и объектом социального воздействия, и особой для этого процесса средой собственного изменения.

Во-первых, молодая семья зависима от процессов неоднозначного социального воздействия. С одной стороны, политические, социальные, экономические, культурные условия ориентированы на предоставление молодым семьям гарантированного минимума социальных услуг, стимулирование молодой семьи на второго и последующего детей, содействие в обеспечении жильем молодых семей, повышение уровня их материального и социального благополучия. Развивается политика улучшения и охраны здоровья молодой семьи, предоставляются субсидии, пособия молодым малообеспеченным семьям, пропагандируются семейные и культурные ценности среди молодежи. С другой стороны, многие меры помощи и содействия государства носят декларативный, фрагментарный и краткосрочный характер, что проявляется в возникающих противоречиях между потребностью молодой семьи в социальной адаптации и кризисности социальной обстановки в стране, проявляющейся в отработанности механизмов социального приспособления прежними поколениями, отсутствии новых и выработки стихийных механизмов, сводящихся к выживанию и самовывживанию, о чем свидетельствует высокий процент разводов среди молодых семей, ориентация молодой семьи на малодетность и неустойчивость ее социального статуса. Результаты исследования показали, что в процессе развития молодой семьи возникают противоречия: между потребностью иметь детей (второго и последующего) и отсутствием необходимых и достаточных условий для их полноценного обеспечения и воспитания (отметили 47,8% респондентов); между необходимостью поддержания прочных семейных отношений собственной семьей и отсутствия достаточных институтов помощи (отметили 46,2%

респондентов); между потребностью в улучшении жилищных условий, трудоустройстве и эффективностью мер семейной и молодежной политики ориентированной на решение этих вопросов (отметили 73,7% респондентов).

Во-вторых, молодая семья готова нести личную ответственность за свое жизнеобеспечение. Исследование показало, что именно молодая семья в состоянии наиболее адекватно сформулировать свои потребности и определить ресурсы, необходимые для их удовлетворения. Опора на собственные силы подчеркивает субъектную роль молодой семьи, ее активную позицию в разрешении своих проблем. Вряд ли кто-либо, без желания самих молодых супругов, может создать гармоничные условия жизни, устранить конфликтную ситуацию, наладить отношения с близкими людьми. Именно от членов молодой семьи зависит разрешение тех или иных противоречий как в конструктивном, так и в деструктивном направлении: учитывать социокультурные стереотипы поведения или, наоборот, игнорировать их. Молодая семья не предрасположена выполнять пассивную роль в развитии общественной среды. Она все в

большей степени выражает себя через собственные социальные качества, индивидуальный образ жизни. Поэтому будущее нашего общества во многом зависит от индивидуальности, многообразия и неповторимости молодых семей. Молодая семья для благополучного развития вынуждена не только удачно войти в общественную жизнь как отдельная социальная группа, социализироваться в обществе как самостоятельный субъект и приспособиться к выполнению функций социального института, но и пережить процесс трансформации личностных характеристик в общесемейные. Целостность семьи в первые годы брака, способность самоорганизовываться и саморазвиваться – это залог ее дальнейшего развития. Однако в этой ситуации необходимо обеспечить молодой семье такие условия ее жизнедеятельности, при которых она, опираясь на собственный потенциал, получая стратегическую поддержку со стороны государства и общества, станет способной самостоятельно реализовывать все свои социальные функции и репродуктивные установки.

Литература:

1. Бирбаева Я.Ж. Молодая семья как социальный институт на переходном этапе общества (на материалах Республики Бурятия): автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Бирбаева Янжима Жалсановна. – Улан-Удэ, 2007. – 20 с.
2. Брыкова Т.Ю. Социальная поддержка молодых семей в России / Т.Ю. Брыкова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 5-1. – С. 87–92.
3. Васильева Н.У. Молодая семья: проблемы и перспективы социальной поддержки / Н.У. Васильева // Вестник ВЭГУ. – 2010. – № 4(48). – С. 119–124.
4. Кабарухина И.А. Социальная адаптация российской семьи в современных социально-экономических условиях: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Кабарухина Ирина Алексеевна. – Ростов-на-Дону: ЗАО «Центр Универсальной Полиграфии», 2007. – 32 с.
5. Коломасова Е.Н. Институт помощи в системе семейно-родственных отношений: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Коломасова Екатерина Николаевна. – Саранск, 2005. – 25 с.
6. Лактюхина Е.Г. Развод в молодых семьях в условиях трансформации ценностей современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Лактюхина Елена Геннадьевна. – Волгоград: ВГУ, 2013. – 28 с.
7. Осохеева Б.Р. Современная молодая семья: процессы трансформации и факторы стабилизации: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Осохеева Бальжима Раднажаповна. – Улан-Удэ: Полиграфический отдел ГУЗ РЦМП МЗ РБ, 2007. – 20 с.
8. Ростовская Т.К. Благополучие молодой семьи – основа качества жизни молодежи / Т.К. Ростовская // Международный академический вестник. – 2014. – № 1. – С. 30–32.
9. Савинов Л.И. Семейведение: учебное пособие / Л.И. Савинов. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 2000. – 196 с.
10. Савинов Л.И. Современные тенденции изменения института семьи: теоретические и практические аспекты / Л.И. Савинов, Е.Н. Коломасова // Вестник Мордовского университета. Серия «Социологические науки». – 2012. – № 1. – С. 32–36.
11. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gks.ru/>
12. Шульмина А.В. Медико-социальные особенности молодой семьи в современных условиях / А.В. Шульмина, Е.А. Добрецова, Ю.В. Бургарт, В.М. Кеуш // Сибирское медицинское обозрение. – 2014. – № 5. – С. 28–35.

Сведения об авторах:

Касаркина Елена Николаевна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: eienovik@mail.ru

Бистяйкина Динар Асымовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: dinaraas@mail.ru

Data about the authors:

E. Kasarkina (Saransk, Russia), candidate of sociological sciences, docent, assistant professor at the Department of Social Work of Mordovian State University named after N. Ogarev, Historical and Sociological Institute, e-mail: eienovik@mail.ru

D. Bistyaykina (Saransk, Russia), candidate of sociological sciences, assistant professor at the Department of Social Work of Mordovian State University named after N. Ogarev, Historical and Sociological Institute, e-mail: dinaraas@mail.ru



УДК 316

ЗАЩИТА ПРАВ ГРАЖДАН ПРИ ПРЕДОСТАВЛЕНИИ ЗЕМЕЛЬНЫХ УЧАСТКОВ В СОБСТВЕННОСТЬ: СОЦИАЛЬНЫЙ И ПРАВОВОЙ АСПЕКТЫ

Л.Г. Габдрахманова, Р.Н. Салиева

Аннотация. В представленной статье анализируются проблемы защиты конституционного социально-экономического права граждан на земельные участки. Актуальность темы связана с тем, что реализация прав граждан на землю позволит обеспечить продовольственную безопасность государства и социальную стабильность общества. Авторами исследованы актуальные социально-правовые проблемы защиты прав граждан при предоставлении земельных участков, находящихся в государственной или муниципальной собственности, с учетом новейших изменений земельного и административно-процессуального законодательства.

Ключевые слова: земельный участок, собственность, публичная собственность, социальный аспект, органы государственной власти и местного самоуправления, защита прав граждан.

THE PROTECTION OF CITIZENS' RIGHTS IN THE PROVISION OF LAND OWNERSHIP: SOCIAL AND LEGAL ASPECTS

L. Gabdrakhmanova, R. Salieva

Abstract. The given article is devoted to the analyses of the problems of the protection of constitutional socio-economic rights of citizens for land plots. The relevance of the topic stems from the fact that the people's rights for land will provide food security and social stability. The problem studied by the authors taking into account the latest land and administrative procedure law. The authors investigated the current socio-legal problems of protection of citizens' rights in the provision of land plots that are in state or municipal property, with the latest changes in the land and administrative procedural law.

Keywords: land plot, property, public property, social aspect, the state authorities and local government, protection.

В Российской Федерации правовые отношения, связанные с предоставлением гражданам земельных участков, находящихся в государственной или муниципальной собственности, основаны на следующих конституционных положениях:

- земля и другие природные ресурсы используются и охраняются в Российской Федерации как основа жизни и деятельности народов, проживающих на соответствующей территории;

- земля и другие природные ресурсы могут находиться в частной, государственной, муниципальной и иных формах собственности;

- граждане и их объединения вправе иметь в частной собственности землю.

Право собственности на земельный участок является конституционным правом гражданина Российской Федерации. Социальную функцию земельной собственности, особенно в условиях нестабильной экономической ситуации, трудно переоценить: право собственности на землю позволяет обеспечить достойный уровень жизни граждан и качественное удовлетворение социальных потребностей,

нравственное развитие личности, продовольственную безопасность государства и социальную стабильность общества. Действительно, право обладать землей является краеугольным правом каждого человека, выражением степени свободы личности, показателем прочности конституционного строя [1, с.3].

Таким образом, частная собственность на землю признается и гарантируется Конституцией РФ, а федеральные законы призваны определять способы приобретения земельных участков с целью обеспечить ее социальную функцию и сделать ее доступной для всех. В соответствии с Земельным кодексом РФ [2] (ст. 15) граждане имеют право на равный доступ к приобретению земельных участков в собственность. При этом предоставление земельных участков из земель, находящихся в публичной собственности, является одним из способов возникновения прав граждан на земельные участки.

В настоящее время земельное законодательство претерпело существенные изменения в части предоставления земельных участков гражданам в собственность. Деятельность органов исполнительной власти

и местного самоуправления по предоставлению земельных участков (правовой механизм) – комплекс действий, связанных с передачей гражданам прав на земельные участки:

- подготовка и утверждение схемы расположения земельного участка;
- обеспечение выполнения кадастровых работ;
- осуществление кадастрового учета земельного участка и государственной регистрации прав на него;
- принятие решения о проведении аукциона либо принятие решения о предоставлении земельного участка (в случае предоставления земельного участка бесплатно);
- организация и проведение аукциона по продаже земельного участка.

Предоставление земельного участка выражается в действии органа государственной власти или органа местного самоуправления по принятию индивидуального правового акта, в котором выражается воля уполномоченного органа передать земельный участок гражданину в собственность. При этом предоставление рассматривается как действие по передаче земельного участка лицу, ранее не приобретавшему права на него. Так, переоформление на право собственности права постоянного (бессрочного) пользования или права пожизненного наследуемого владения не сопровождается предоставлением земельного участка.

На сегодняшний день правовой механизм предоставления гражданам земельных участков из публичной собственности выглядит следующим образом.

Основаниями возникновения прав на земельные участки, предоставляемые из земель, находящихся в государственной или муниципальной собственности, в соответствии со статьей 39.1 ЗК РФ являются:

- решение органа государственной власти или органа местного самоуправления в случае предоставления земельного участка в собственность бесплатно;
- договор купли-продажи в случае предоставления земельного участка в собственность за плату.

По общему правилу продажа земельных участков осуществляется на торгах, проводимых в форме аукциона. Вместе с тем в ЗК РФ установлен исчерпывающий перечень случаев, когда продажа земельных участков гражданам осуществляется без проведения

торгов (ст. 39.2 ЗК РФ). Положительный социальный результат будет достигнут благодаря нормам, позволяющим купить земельный участок без проведения торгов для комплексного освоения территории; для индивидуального жилищного строительства; для ведения гражданами личного подсобного хозяйства, садоводства, огородничества, дачного хозяйства; ведения крестьянского (фермерского) хозяйства.

Мощным инструментом обеспечения социальной стабильности в обществе является бесплатное предоставление земельных участков в собственность гражданам в случаях, предусмотренных статьей 39.5 ЗК РФ: гражданам, имеющим трех и более детей; в целях развития застроенной территории; в ряде случаев по истечении пяти лет со дня предоставления гражданину земельного участка в безвозмездное пользование. Федеральными законами и законами субъектов РФ могут быть предусмотрены иные, не указанные в ЗК РФ отдельные категории граждан, которым земельные участки могут быть предоставлены в собственность бесплатно. Например, в Республике Татарстан – для осуществления крестьянским (фермерским) хозяйством его деятельности; гражданам, которые зарегистрированы по месту постоянного проживания в сельских поселениях и т.д. [3].

Таким образом, реальный правовой механизм предоставления гражданам в собственность земельных участков из публичной собственности в целях обеспечения конституционного права граждан на землю в Российской Федерации установлен. Это означает, что все органы государственной власти и местного самоуправления призваны прилагать максимум усилий для обеспечения реализации и создания всех необходимых условий для осуществления указанного конституционного права граждан.

Тем не менее земельные споры возникают, в частности, из-за того, что не всегда граждане проводят различие между бесплатной приватизацией и новым предоставлением земельного участка; из-за отказа в предоставлении земельного участка бесплатно; из-за того, что отказ в принятии заявления, поданного гражданином с нарушением установленных требований, расценивается как отказ в предоставлении земельного участка; из-за отказа в предоставлении земельного участка в случае отсутствия земельных участков, пригодных для осуществления индивидуального

жилищного строительства, на момент обращения гражданина и др.

Конституция РФ предоставляет гражданам возможность защищать свои права и свободы всеми способами, не запрещенными законом, при этом государственная защита гарантируется не только на федеральном, но и региональном и местном уровнях. Защита земельных прав граждан осуществляется в двух формах: судебной и административной. Гражданин, законные права и интересы которого нарушены, может обратиться за защитой в суд общей юрисдикции или иные компетентные органы.

Предусмотрена административная ответственность должностных лиц, нарушивших порядок предоставления земельных участков (ст. 19.9 КоАП РФ) [4]. К административным правонарушениям относится нарушение установленных сроков рассмотрения заявлений граждан о предоставлении земельных участков; удовлетворение заявления гражданина о предоставлении земельного участка, которое в соответствии с законом не может быть удовлетворено, и отказ в удовлетворении заявления гражданина о предоставлении земельного участка по не предусмотренным законом основаниям.

Авторами указывается на сложность и специфику рассмотрения судами дел, связанных с отказом или с нарушением порядка предоставления земельных участков гражданам в собственность, так как, во-первых, речь идет о земельных участках, находящихся в государственной или муниципальной собственности, а во-вторых, способ возникновения прав на земельные участки является административно-правовым, даже если он предшествует заключению по результатам аукциона гражданско-правового договора о купле-продаже земельного участка [5, с.4].

С 15 сентября 2015 года дела о защите нарушенных или оспариваемых прав, свобод и законных интересов граждан, возникающие из публичных правоотношений, рассматриваются судами общей юрисдикции в порядке административного судопроизводства [6]. В соответствии с КАС РФ граждане, право которых нарушено, могут использовать такой способ защиты как оспаривание нормативного правового акта полностью или в части, а также оспаривание решений, действий (бездействия) органов государственной власти и органов местного самоуправления, должностных лиц, государственных и муниципальных служащих

(глава 21, 22 КАС РФ). Но при этом Земельный кодекс РФ в статье 61 называет такой способ защиты нарушенных земельных прав как признание недействительным акта (ненормативного и нормативного) исполнительного органа государственной власти или акта органа местного самоуправления. У гражданина, право которого было нарушено, может возникнуть вопрос: «Если это разные способы защиты нарушенного права, то в каком источнике процессуального права прописан порядок осуществления судопроизводства при рассмотрении и разрешении дел, возникающих из публичных правоотношений, связанных с предоставлением земельных участков из государственной или муниципальной собственности? Какие требования нужно предъявлять в суд в соответствии с нормами действующего законодательства, можно ли оспорить действия (бездействия) органов государственной власти и органов местного самоуправления и их должностных лиц, каков порядок обжалования?».

В социальном аспекте надлежащим образом установленный порядок оспаривания решений, действий (бездействия) органов и должностных лиц государства и местного самоуправления призван обеспечить реализацию принципа справедливости при решении вопросов о восстановлении нарушенных прав, свобод и законных интересов граждан, пострадавших от правонарушения. Совершенствование законодательства, обеспечивающего защиту прав граждан, в том числе и в земельной сфере, предопределяет развитие правоприменительной практики на принципах социальной справедливости, доступности правосудия, гласности, оперативности в принятии решений, ответственности за принимаемые решения. Четкость правил и процедур, позволяющих восстановить нарушенное право гражданина, позволят усилить гарантии прав и законных интересов граждан во взаимоотношениях с органами государственной власти и местного самоуправления.

В связи с вышеизложенным предлагается статью 61 Земельного кодекса РФ привести в соответствие с новейшим процессуальным законодательством о рассмотрении дел, вытекающих из публичных правоотношений: указать на подведомственность и подсудность таких дел; четко установить предмет обжалования; порядок обжалования и др.

Защита прав граждан при предоставлении земельных участков из публичной собственности может осуществляться и при помощи внесудебной формы защиты, механизм которой представляет собой систему средств и способов, направленных на реализацию и обеспечение права граждан на землю, реализуемых через систему федеральных и региональных органов исполнительной власти, а также органов местного самоуправления. Граждане Российской Федерации имеют право обращаться лично или направлять индивидуальные и коллективные обращения в государственные органы и органы местного самоуправления [7]. В Земельном кодексе РФ следует указать на возможность досудебного обжалования гражданами решений и действий

(бездействия) органа государственной власти или местного самоуправления, государственного или муниципального служащего, принимающих решение о предоставлении земельного участка, находящегося в публичной собственности, как это предусмотрено в ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» [8].

Таким образом, Земельный кодекс РФ следует дополнить нормами, которые будут корреспондировать нормам других нормативно-правовых актов, направленных на создание системы эффективной и качественной защиты прав граждан и в конечном счете к достижению социального результата проводимых преобразований в земельно-имущественной сфере.

Литература:

1. Дюсюпова А.Д. Частная собственность на земли сельскохозяйственного назначения в России и Казахстане: сравнительно-правовой анализ / А.Д. Дюсюпова // Журнал российского права. – 2015. – № 7.

2. Земельный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 25 октября 2001 г. № 136-ФЗ // СЗ РФ. – 2001. – № 44. – Ст. 4147.

3. Земельный кодекс РТ: Закон РТ от 10 июля 1998 г. № 1736 // Ведомости Государственного Совета Татарстана. – 1998. – № 8. – Ч. II.

4. Кодекс РФ об административных правонарушениях: Федеральный закон от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ // СЗ РФ. – 2002. – № 1. – Ч. I. – Ст. 1.

5. Особенности рассмотрения и разрешения отдельных категорий гражданских дел (исковое производство); под ред. И.К. Пискарева. – М.: «Проспект», 2011.

6. Кодекс административного судопроизводства РФ: Федеральный закон от 8 марта 2015 г. № 21-ФЗ // СЗ РФ. – 2015. – № 10. – Ст. 1391.

7. О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации: Федеральный закон от 2 мая 2006 г. № 59-ФЗ // СЗ РФ. – 2006. – № 19. – Ст. 2060.

8. Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг: Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 210-ФЗ // СЗ РФ. – 2010. – № 31. – Ст. 4179.

Сведения об авторах:

Габдрахманова Ландыш Габдульбаровна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой публично-правовых дисциплин ЧОУ ВО «Академия социального образования», e-mail: Karimova.Lan@mail.ru

Салиева Руда Наильевна (г. Казань, Россия), кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского права Университета управления «ТИСБИ», e-mail: pandora610@yandex.ru

Data about the authors:

L. Gabdrakhmanova (Kazan, Russia), candidate of philological sciences, docent, head of the Department of Public Law Disciplines of the Academy of Social Education, e-mail: Karimova.Lan@mail.ru

R. Salieva (Kazan, Russia), candidate of juridical sciences, associate professor at the Department of Civil Law of the University of Management "TISBI", e-mail: pandora610@yandex.ru

АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ И МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»
АКАДЕМИИ НАУК РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

КОНКУРС

**на соискание премии им. академика Г.В. Мухаметзяновой
за лучшую научную работу (проект)
в области инновационного развития профессионального
образования Республики Татарстан в 2016 году**

Премия присуждается за научную работу (проект), содержащую(ий) выдающиеся научные результаты теоретического или прикладного характера в области профессионального образования РТ, ранее не отмеченную(ый) государственными премиями РФ и РТ.

На соискание премии могут быть выдвинуты работы (монографии, сборники научных трудов, оригинальные учебники, учебно-методические пособия), созданные автором или коллективом авторов, опубликованные за последние 5 лет. К рассмотрению также принимаются инновационные проекты в области профессионального образования, представленные студентами, аспирантами, учеными, преподавателями.

Контрольные даты:

Приём заявок на конкурс осуществляется до **25 июня 2016 г.**

Итоги конкурса будут подведены до **10 августа 2016 г.**

Торжественная церемония подведения итогов конкурса
состоится **2 сентября 2016 года.**

Контакты:

Приемная Академии социального образования **(843) 555 – 61 - 77**

Приемная Института проблем национальной и малокомплектной школ
Российской академии образования **(843) 555 – 66 - 54**

e-mail:

aso-ksui@mail.ru

us-ippoo-rao@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ

О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

ANNOUNCEMENTS

According to the **Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014** “The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses” and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychological science

22.00.00 Sociological science

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации, в которых публикуются основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям педагогика, психология, социологические науки.

Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, без содержания плагиата и самоплагиата (уникальность не менее 80%), без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера. Все статьи проходят закрытую экспертизу в Экспертном совете журнала. Возможен возврат на доработку. Статьи, содержащие обзор научной литературы по теме исследования, не рассматриваются.

Объем публикации – 5 – 15 страниц.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статьи.

Для публикации в «Казанском педагогическом журнале» материалы отправляются на e-mail: **kpj07@mail.ru**

Материалы, отправленные в редакцию, должны содержать:

- Заявку автора на публикацию статьи в Казанском педагогическом журнале;
- Рецензию доктора наук по специальности, соответствующей тематике статьи);
- Текст статьи, оформленный по требованиям Казанского педагогического журнала (наименование файла: «Фамилия И.О. первого автора»).

Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати, выражает свое согласие со всеми требованиями журнала, обязуется не публиковать данную статью в других журналах.

Номер выпуска размещается на сайте журнала.

Требования к оформлению статьи:

- объем статьи от 5 страниц; формат – А4, все поля – 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегель 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); отступ – 0,6;
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе MicrosoftWord, кегель 12, все рисунки должны быть выполнены только в черно-белой гамме;
- в тексте авторы источников: И.О. Фамилия;
- статья должна содержать 5 – 15 ссылок на источники;
- ссылки в тексте [7, с. 17] или [7].

Структура статьи:

УДК

Название статьи (прописные полужирные буквы)

И.О. Фамилия автора

Аннотация (3 – 5 предложений, не менее 50 слов)

Ключевые слова (5 – 10 слов)

Название статьи (прописные полужирные буквы) (англ.)

И. Фамилия автора (англ.)

Abstract. (англ.)

Keywords: (англ.)

ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ

Литература: (оформленная по требованиям ГОСТ):

Сведения об авторе (авторах):

Фамилия Имя Отчество (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы, e-mail.

Data about the author (authors):

И. Фамилия (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы (**англ.**), e-mail.

INFORMATION FOR AUTHORS

This peer-reviewed Journal is included into the list of periodicals recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation for publishing doctoral research results in the fields of education, psychology, sociological science.

The submitted article should be relevant, free of plagiarism and self-plagiarism (no less than 80% unique), imply scientific, theoretic and practical novelty. The articles should be free from extremist, libelous or inciting implication. All the papers submitted to the editors undergo an expertise at the Expert council. The article can be returned to the submitter for refining. The papers containing a review of scientific literature on the subject of research are not accepted.

The volume of the article should be no less than 5 and no more than 15 pages.

The editorial board reserves the right to make editorial changes to the original of the article.

The materials to Kazan Pedagogical Journal should be sent as e-mail attachments to: kpj07@mail.ru

The materials submitted to the editors should include:

- Application of the author for publication in Kazan Pedagogical Journal;
- Review of the expert having PhD degree in relevant fields;
- The article should be formalized in compliance with the requirements of Kazan Pedagogical Journal (file name: "Full name of the main author").

The author submitting the manuscript to the editor takes over personal responsibility for the research originality, authorizes the editorial board to deliver the research to an audience by publishing, accedes to all Journal requirements, agrees not to publish the article in any other journal.

The issue number is posted on the Journal website.

Article requirements:

- The article volume should be no less than 5 pages; A4 format, all margins – 2 cm; without page numbers; without hyphenation;
- the font is Times New Roman; size – 14;
- the line spacing is 1.5 (one-and-half); first line indent – 0.6;
- the full justification of text;
- the tables (superscript) and figures (subscript) captions are made in Microsoft Word, size 12, all figures should be performed only in black/white;
- the article should contain 5 – 15 references;
- the references within the text should be presented: forename, patronymic, surname;
- the references within the text should be presented [7, p. 17] or [7].

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов публикуются в журнале бесплатно.
2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди.
3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать по электронной почте:
 - рецензию научного руководителя;
 - рецензию доктора наук;
 - справку об обучении в аспирантуре.
4. Все статьи проходят экспертизу в экспертном совете журнала.
5. Статья аспиранта с учетом требований к оформлению не должна превышать 6 страниц.

INFORMATION FOR POSTGRADUATE STUDENTS

The following publishing requirements for postgraduate students are established:

1. The articles of postgraduate students are published free of charge.
2. The publication is available on a first-come basis.
3. When submitting the articles postgraduate students should send the following by e-mail:
 - review of the mentor;
 - review of the doctor of sciences;
 - extract from the minutes of the meeting of the unit;
 - letter confirming status of postgraduate student.
4. All the articles undergo an expertise at the Expert council of the Journal.
5. The article of postgraduate student should not exceed 6 pages taking into account the article requirements.

**УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ НА
«КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

**SUBSCRIPTION TO
KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students.

The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.